

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Guilherme Ferraz Grandini

**O processo formativo de docentes e o ensino de História durante o
programa *São Paulo Faz Escola* (2008-2019)**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.

São Paulo
2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Guilherme Ferraz Grandini

O processo formativo de docentes e o ensino de História durante o programa *São Paulo Faz Escola* (2008-2019)

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra^a. Helenice Ciampi.

São Paulo

2020

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a CAPES que, em meio a um reconhecido período de ataque a Ciência e a Educação, financiou essa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que contribuíram para o processo de elaboração dessa dissertação não é a mais tranquila das tarefas. Foram muitos, entre professores, familiares, colegas de trabalho, terapeuta e alunos que estimularam de maneira direta ou indireta o tema e as abordagens aqui escolhidas. Inexoravelmente haverá injustiças nesses agradecimentos, mas gostaria de destacar algumas pessoas.

Agradeço à minha orientadora, Helenice Ciampi, por todo acompanhamento feito ao longo do processo de construção dessa dissertação, aliando, de maneira única, o rigor que uma orientação acadêmica demanda com uma disposição e afetividade ímpar nestes dois anos. Aproveito também para agradecer ao professor Carlos Antônio Giovinazzo Junior, que, em meio ao meu desespero de não possuir bolsa no primeiro mês de pós-graduação, mobilizou atenção e esforços para resolver esse problema.

Falando em bolsa de estudos e outras questões funcionais, o que seria de nós sem a querida Elisabete Adania (Betinha)? Sem as suas orientações e esforços jamais teria superado as diversas exigências burocráticas que uma pesquisa acadêmica exige.

Falando em exigências burocráticas, essas são contribuintes para um fator importante. Embora a academia seja um dos epicentros no debate sobre saúde mental, não o é na prática. Agradeço ao meu terapeuta, Nickolas Mosmann, por me ajudar a lidar com os momentos de euforia extrema e, principalmente, com os momentos em que as energias e qualquer desejo de prosseguir na pesquisa pareciam estar no fim.

Além do gerenciamento de questões pessoais, a pesquisa também demandou que professores de História da rede estadual paulista colaborassem com o pesquisador. Fica aqui o meu muito obrigado a esses profissionais extremamente competentes, trabalhadores de um ambiente muitas vezes hostil a eles; que, muito atenciosamente, emprestaram suas memórias e conhecimentos acumulados ao longo da sua trajetória de vida para a realização desse trabalho.

Por fim, o agradecimento mais importante vai a todos os familiares e amigos que me apoiaram ao longo de todo esse processo. Agradeço em especial à minha mãe, Kátia Longhi Ferraz Grandini, e ao meu pai, Claudio Antonio Grandini, pelos sacrifícios e

decisões que tomaram lá no meu processo de formação inicial e por todo o apoio dado ao longo da minha vida. Dentre as várias facetas que existem dentro do meu ser, a faceta da qual mais me orgulho encontra referência nessas duas figuras que, entre equilíbrios e desequilíbrios, me criaram, dedicando tudo o que tinham e, por vezes, extrapolando para o que não tinham. Agradeço também ao meu irmão, Mateus Ferraz Grandini, pela sensibilidade e inteligência emocional única para alguém da sua idade, capaz de construir amparos e reflexões de maneira muito natural.

RESUMO

Esta pesquisa visa identificar as relações entre a formação e a prática docente de professores de História da rede estadual paulista. A formação de profissionais de História passa pelo contato com esse campo do conhecimento ocorrido na graduação, articulado às suas experiências de vida, valores e concepções, assim como pela realidade da instituição na qual trabalha. A opção metodológica é pela História Oral Temática, procurando investigar, na perspectiva dos próprios docentes, os significados e as conexões que esses atribuem ao seu processo formativo e à sua prática docente na rede estadual paulista. O recorte temporal vai de 2008, ano da implantação da proposta curricular do Estado de São Paulo, *São Paulo Faz Escola*, até 2019, início desse trabalho. Subsidiaram a pesquisa os seguintes autores: António Nóvoa (1992) para o conceito de prática docente; Maurice Tardif (2002), para o debate sobre saberes docentes; Viñao Frago (2006) para as discussões sobre cultura escolar e Ivor Goodson (1995) para o entendimento sobre o currículo; as discussões sobre formação de professores e Ensino de História são baseadas nos estudos de Bittencourt (2008 e 2018), Ciampi (2009) e Monteiro e Penna (2011). A História Oral Temática e a memória trazem a chancela de Verena Alberti (2005), José Carlos S B Meihy (2002), Le Goff (2003) e Jacy Seixas (2001 e 2002). Os resultados da pesquisa indicam um relevante afastamento dos professores entrevistados em relação às diretrizes impostas pelo programa *São Paulo Faz Escola*, efeito mais intenso naqueles que tiveram o seu processo de formação acadêmica nos anos 2000.

Palavras-chave: ensino de História; formação docente; currículo do Estado de São Paulo; História das Disciplinas; História Oral Temática.

ABSTRACT

The present research aims to identify the relations between the History academic formation and the practical teaching of teachers in the state education network of São Paulo. The History professionals' formation have an experience with this field of knowledge learnt in graduation combined with his/her experiences of life, values and conceptions as well the institution's belief where they work. The methodological option is for the Thematic Oral History that looks for an investigation about the meaning and connections that are attributed to their academic process and their practical teaching in the state education network of São Paulo by the teacher's own perspectives. A temporal cut goes from 2008, the year of the implementation of the curricular proposal of the state of São Paulo, São Paulo Faz Escola, to 2019, the beginning of this paper. The current research is based on the authors: (1992) NÓVOA, António discussing the concept of teaching practice; (2002) TARDIF, Maurice, bringing the debate about the teacher's knowledge, (2006) FRAGO VIÑAO highlighting the discussions about school culture and (1995) GOODSON Ivor referring to the understanding about the curriculum and the discussions about the formation of History teachers based on the studies of (2008 and 2018)BITTENCOURT, (2009) CIAMPI and (2011) MONTEIRO and PENNA. The Thematic Oral History and the memory brings the seal of (2005) ALBERTI, Verena, (2002) S B MEIHY, José Carlos, (2003) Le GOFF and (2001 and 2002) SEIXAS, Jacy. The results of this research points out to a relevant distance of the teachers interviewed in relation to the policies imposed in the program São Paulo Fazer Escola, being more intense to those teachers who had their academic formation process during the 2000s.

Key word: History Teaching, Academic Formation, Curriculum of the state of São Paulo, History of Disciplines, Thematic Oral History

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1- O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA E OS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	19
1.1 O programa <i>São Paulo Faz Escola</i> : bases gerais e transformações ao longo da década.....	19
1.2 E ensino de História segundo o <i>São Paulo Faz Escola</i> : percepções historiográficas, pedagógicas, elaboradores e transformações temporais.....	33
1.3 Breve histórico e perfil dos professores e escolas selecionadas.....	44
CAPÍTULO 2- OS DOCENTES ENQUANTO AGENTES DA CULTURA E DA DISCIPLINA ESCOLAR.....	60
2.1 Professores formados na década de 1990 e a cultura escolar.....	63
2.2 Professores formados nos anos 2000 e a cultura escolar.....	70
2.3 A disciplina escolar na prática docente.....	77
CAPÍTULO 3- PROCESSOS FORMATIVOS, SABERES DOCENTES E CURRÍCULO REAL.....	90
3.1 Os saberes docentes dos professores formados na década de 1990.....	91
3.2 Os saberes docentes dos professores formados nos anos 2000.....	100
3.3 O Currículo prescrito x o Currículo real.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXO I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
ANEXO II- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	130

LISTA DE SIGLAS

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo
ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
EFAP – Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Souza
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FMU – Centro Universitário de Faculdades Metropolitanas Unidas
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INSE – Índice de Nível Socioeconômico
MEC – Ministério da Educação
MMR – Método de Melhoria de Resultados
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFIEO – Centro Universitário Fieo
UNISO – Universidade de Sorocaba

INTRODUÇÃO

Como professor da rede estadual paulista desde 2011, tenho percebido, ao longo dos anos, vários elementos que me desmobilizam enquanto profissional e, tantos outros que me mobilizavam no sentido de querer continuar frequentando aqueles espaços escolares e a me questionar a respeito de minha presença/participação na instituição escolar. Em uma dimensão afetiva, creio que ser professor de uma rede como a que trabalho seja justamente a de experimentar essa confluência extremamente dinâmica de sensações, por vezes, de naturezas opostas e possivelmente afloradas em um curto intervalo.

Ser professor de uma escola estadual paulista é, portanto, para mim, ser levado do céu ao inferno, e vice-versa, em questão de segundos. É encontrar-se com os extremos da mediocridade burocrática, da violência exacerbada, da falta criminosa de condições materiais dignas, bem como do descaso salarial com os professores. Ao mesmo tempo, depara-se com os impressionantes potenciais criativos, de resistência e de produção cultural-intelectual das forças que ali atuam.

Nesse caldeirão ambíguo e contraditório da rede pública de ensino paulista, elementos e objetos propícios à pesquisa científica desabroçam. Há a presença de gestores, docentes, alunos, comunidades do entorno escolar e estruturas específicas da escola ou da região em que está inserida. Em meio a esse conjunto de agentes, cabe ao pesquisador estabelecer os seus recortes a partir do que lhe atrai, inquieta, ou mesmo, considera mais relevante.

Nesse “turbilhão caótico”, nos termos de Engels (2010), emerge a questão: a prática docente no ensino de História. Minha intuição me dizia que existia uma correlação direta entre duas coisas básicas: o ensino de História e o protagonismo do professor na construção da disciplina ao mobilizar os seus diversos saberes construídos ao longo de sua vida.

A intenção é identificar questões básicas sobre os procedimentos constitutivos da construção do conhecimento do ensino de História, reconhecendo sua influência, em graus diversos, no processo formativo de professores, assim como na elaboração do currículo de História da rede estadual paulista em 2008. Essa, a proposta curricular de

História do Estado de São Paulo, será analisada, pois representa um dos agentes promotores dos espaços no qual a prática docente se desenvolve.

Para além do espinhoso e fértil terreno das problematizações que envolvem o programa *São Paulo Faz Escola*, essa pesquisa contempla outro terreno inóspito e catalizador de longos debates: a metodologia do ensino de História. Há quem defenda que os professores de História são meros executores técnicos daquilo que a historiografia, a pedagogia ou até mesmo as diretrizes curriculares produzem. A própria avaliação dos livros didáticos realizada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), apresenta várias e diferentes possibilidades de interpretação do conhecimento histórico em sala de aula. Tal fato, articulado à formação dos professores de História, que também expressam/retratam diferentes interpretações do ensino da disciplina, inviabiliza, ou pelo menos dificulta, esperar do profissional de História da educação básica ter uma única forma de entender a História e ser visto, apenas, como um mero executor dos saberes produzidos pela academia ou pelo currículo.

A realidade do professor, tanto formativa quanto prática, é multifacetada e está sob a égide de ampla gama de influências políticas, sociais e institucionais. A pesquisa tem como objetivo geral identificar as relações entre a formação docente e as práticas pedagógicas dos professores de História da rede pública paulista no contexto do programa *São Paulo Faz Escola*, de 2008 a 2019.

Entre seus objetivos específicos: identificar as proposições curriculares da disciplina História da rede de ensino paulista; selecionar e entrevistar professores de História do ensino fundamental II e ensino médio que atuaram na rede pública paulista entre 2008 e 2019; identificar os significados que os docentes entrevistados atribuem à relação da formação acadêmica e as suas próprias experiências de vida com a sua prática pedagógica.

Para tais objetivos, a pesquisa percorrerá um itinerário que, de certa maneira, começa e termina com o programa *São Paulo Faz Escola*. O primeiro capítulo será destinado a estudar esse grande pano de fundo para o ensino de História na rede estadual paulista que foi o programa *São Paulo Faz Escola*, suas diretrizes gerais e propostas para a área de História. Para tanto, serão utilizadas resoluções, propostas curriculares, materiais pedagógicos fornecidos a professores e alunos, além de uma

busca por trabalhos e pensamentos de indivíduos que estavam por trás da elaboração dos parâmetros curriculares oficiais, como Maria Inês Fini e Paulo Miceli. As entrevistas e documentos propostos pelos diferentes secretários de educação e governadores no decorrer da década também farão com que as mudanças ao longo da existência do programa, o qual atualmente encontra-se em transição para outro programa educacional, possam também ser exploradas.

O segundo capítulo busca realizar uma transição do que chamamos de aparato institucional para os ambientes escolares e os docentes entrevistados. Tal transição é viabilizada reivindicando o conceito de culturas escolares proposto por Viñao Frago (2006). A ideia do autor é de que a escola e seus docentes possuem uma dinâmica própria derivada do processo dialético entre a escola, os docentes e a noosfera. O enfoque aqui será dado, em acordo com a centralidade que a pesquisa destina aos professores, a esses profissionais como agentes de promoção da cultura escolar.

Os professores, enquanto um dos principais promotores da cultura escolar, ainda a reboque dos pensamentos de Viñao Frago (2006), são divididos em duas gerações: os formados nos anos 1990 e os formados nos anos 2000. Essa divisão visa verificar as potenciais diferenças entre as duas gerações no sentido das suas contribuições para modelar uma cultura escolar e reagir (ou não) ao que é imposto de cima.

Tendo a cultura escolar como fio condutor para articular *São Paulo Faz Escola*, unidade escolar e professores, finalizamos o capítulo, com a narrativa dos quatro entrevistados, na discussão da disciplina escolar para observar/analisar o processo no qual a disciplina História engendra-se na sala de aula, por meio da atuação dos profissionais.

O terceiro capítulo, explorando as diferenças geracionais e explorando as constatações feitas no segundo capítulo, discutimos o processo de mobilização dos saberes e atribuição de significados que esses dispõem. Buscando algumas explicações sobre as razões de atuarem nas suas respectivas escolas e no ensino da sua disciplina da maneira como relatam no segundo capítulo, o conceito de saber docente, articulado por Tardif (2002) embasa nossas reflexões.

Ao deixar claro que os saberes docentes possuem facetas, incluindo a empiria, Tardif (2002) abre margem para entendermos que a atuação de um docente em sala de

aula conecta-se não apenas a sua formação acadêmico-formal, mas também às suas experiências de vida como um todo. Nesse sentido, a diferença geracional é novamente um ponto interessante para ser explorado. As professoras formadas nos anos 1990 viveram sua infância e construíram referenciais no período da ditadura civil-militar brasileira, o que, conforme será visto, impacta na sua leitura sobre si e sobre os seus potenciais enquanto profissionais da educação. Os professores formados nos anos 2000, ainda que tenham convivido com crias do período civil-militar, tiveram o seu processo de formação inicial, portanto sua empiria, em outras configurações.

Após refletir sobre os saberes docentes e suas conexões com os conceitos do capítulo 2, a pesquisa finalizará retornando, em termos, ao seu início abordando as projeções que o *São Paulo Faz Escola* tem sobre si e sobre o ensino de História em contraste com as atuações e significados atribuídos pelos docentes que atuaram na rede durante esse período. Para realizar esse objetivo, discute-se o significado do currículo, na perspectiva de Goodson, (1995, p.24) entendido como uma construção social, e identificado em dois tipos: o pré-ativo redigido/imposto pelos poderes constituídos e o currículo ativo ou interativo, o que ocorre no interior da sala de aula e que tem potencial para questionar/reverter o currículo pré-ativo.

Um último conceito, conectado a todos os outros, aparece como central nessa pesquisa: a prática docente. Segundo Nóvoa (1992, p.26):

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

É com essa noção que entendemos, por exemplo, que a prática docente é um organismo vivo, em constante transformação pelas ações dos próprios professores. Tal premissa deixa clara a capacidade que o professor possui de construir significados, contribuir na formação de uma cultura escolar, negociar currículos e construir/reconstruir a disciplina que ensina a todo o momento. Tal percepção faz com que o conceito de prática docente entrecruze-se com os conceitos trabalhados nos capítulos dois e três.

Para explorar tais questões e conceitos, História Oral Temática foi a metodologia por nós selecionada. Esclarecemos a pertinência e os procedimentos de pesquisa e como ele está tacitamente inserido em todos os capítulos da pesquisa.

Em seus manuais de História Oral, Alberti (2005) e Meihy (2002), enfatizam o diálogo e o respeito que devem prevalecer na relação entre entrevistado e entrevistador. Quando se trabalha com História Oral Temática, Meihy afirma que o uso desta implica a análise de outras fontes, inclusive escritas:

Por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a História Oral Temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é direta. Nesse ramo da História Oral, a hipótese de trabalho é testada com insistência e o recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste das perguntas a serem feitas ao colaborador. (MEIHY, 2002, p.145-146)

Alberti explicita também a importância da elaboração do roteiro para a entrevista e como esse está conectado às outras fontes e objetivos da pesquisa:

O roteiro geral de entrevistas deve ser elaborado com base no projeto e na pesquisa exhaustiva sobre o tema. Sua função é dupla: promove a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes primárias e secundárias e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes [...]. O momento de elaboração do roteiro geral encerra a oportunidade de reunir e estruturar todos os pontos levantados durante a pesquisa, seguindo os objetivos estabelecidos no projeto (ALBERTI, 2005, p.83)

Como sinalizado pela autora, a entrevista com tema previamente definido deve ser conduzida com certa objetividade, conectada aos conceitos e objetivos que a pesquisa visa explorar. É importante ressaltar que um método objetivo de pesquisa não deve ser confundido com a impossibilidade de explorar subjetividades, como no caso das relações entre os professores, sua formação e prática docente.

Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista, pensando em seis etapas, que visam articular os conceitos desenvolvidos e o ambiente institucional, com a formação acadêmica e a prática dos entrevistados. São provocações para instigar a participação do entrevistado, ajudando a promover a articulação das memórias e práticas docentes no cotidiano desses profissionais.

O roteiro inicia-se com questões de ordem pessoal, com dupla intenção: estimular o entrevistado a entrar nas suas memórias mais tenras e, ao mesmo tempo, desmobilizar possíveis discursos elaborados previamente. Após levantamento de questões macro, vale explorar elementos e percepções individuais antes de abordar o

centro gravitacional da pesquisa. Nesse sentido, antes de questionar o colaborador sobre a sua atuação em sala de aula, abordamos questões sobre as motivações pessoais que o levaram a decisão de se tornar um professor de História, sobre as sensações e memórias que possui do seu processo formativo, sobre as vantagens e defasagens que identifica nesse processo formativo e ainda sobre as percepções que possui sobre a sua atuação em sala de aula. Tal abordagem possibilitou aprofundar/ampliar o significado da formação e sua relação com a prática e o posicionamento dos professores, assim como outras questões discutidas ao longo dos capítulos.

Alberti comenta que a História Oral se realiza durante a entrevista, é ali que ela constitui sua essência e possibilidades analíticas da fonte. Embora a autora afirme que as fontes orais podem ser consultadas em forma de escuta, entendemos que a transcrição das entrevistas tenha sido etapa essencial ao processo. Realizar a transcrição de um relato oral é desafiante e ambos os autores forneceram amparo teórico para que esse procedimento seja realizado da melhor maneira possível. Aponta Alberti:

É muito importante, antes de começar a transcrição propriamente dita, que o transcritor ouça um trecho da fita, para se acostumar com o ritmo da entrevista e o falar característico de entrevistado e entrevistadores. Se ouvir a fita durante uns cinco a dez minutos, a gravação já se torna relativamente familiar, sendo mais fácil reproduzi-la. É necessário também que o transcritor se esforce em ouvir as construções—frases, os apostos etc—até o fim, antes de transcrevê-las. Isso impede que ele antecipe as palavras ao falante, antes de ter ouvido a conclusão de seu pensamento, e, facilita a pontuação, evitando, por exemplo, que encerre uma sentença ali onde há apenas uma pausa. (2005, p.176)

Tendo em mão os documentos transcritos, cabe averiguar o debate metodológico e epistemológico acerca da História Oral no sentido do tratamento conferido às fontes. A ideia de tratamento das fontes na História Oral Temática pode ser, nos termos de Meihy (2000), híbrida, quando envolve articulação com outras fontes, ou “pura”, quando envolve projetos de pesquisa que se utilizam apenas das fontes orais como campo empírico de conhecimento. Meihy, ao abordar a História Oral e suas problemáticas no caso brasileiro, apresenta a seguinte reflexão, alimentando a pertinência de entrevistar professores que, diante do currículo oficial e da própria academia, enfrentam constante silenciamento:

Outra questão importante é o uso instrumental da história oral brasileira. Seria ela uma forma de conhecimento ou estaria sendo objeto de formulação de políticas? Nesta linha, seria uma ferramenta, uma técnica, metodologia ou disciplina? O debate em torno desta questão é relevante pois, paradoxalmente, extrai o tema do círculo acadêmico, promovendo-o em diferentes níveis. Como extensão desta prática, a história oral brasileira,

principalmente quando assume sua função de reveladora de microhistórias e de foco de situações específicas, mostra o potencial crítico da história oral como alternativa que dá voz aos grupos de uma forma ou de outra silenciados. Mais, contando com a autoridade da academia como promotora de estudos, a universidade permite veicular os resultados de investidas, inclusive de trabalhos não feitos sob a proteção da academia. Dando abrigo aos diversos projetos de história oral, contudo, a universidade também tem se transformado. Diminuindo a distância entre o público em geral e os meios promotores de política, a presença da história oral brasileira na universidade faz com que este tipo de saber seja qualificado de maneira diferente. Superando o momento em que se supunha a história oral como um locus multidisciplinar, entende-se que a história oral brasileira passa a formular conceitos próprios e - porque nasceu cronologicamente atrasada e distante dos centros hegemônicos que a promoveram -, ousa se apresentar como proponente da história oral como uma nova disciplina. (2000, p.96)

Se o uso de História Oral demandou todo um método, desse método surgiu uma fonte de natureza muito específica: a memória. A memória, como fonte, exige certos cuidados e reflexões. Nesse sentido, Jacques Le Goff (2003), Jacy Seixas (2001 e 2002) e Verena Alberti (2005) contribuíram no processo de apropriação e atribuição de significados às fontes analisadas.

Para Le Goff, a memória humana, objeto de interesse na pesquisa, é um elemento instável e maleável, manifestado nos processos cognitivos humanos. Entendê-la enquanto elemento sujeito a muitas variáveis é pré-requisito para qualquer historiador que pretenda usá-la no resgate de uma determinada leitura de passado. Nos termos de Seixas:

Atualizando os passados – reencontrando o vivido “ao mesmo tempo no passado e no presente” – a memória, valendo-se das faculdades da imaginação recria o real. Nesse sentido, é a própria realidade que se (trans)forma na (e pela) memória. O tempo perdido e reencontrado (no sentido de retomado, de um tempo que começa de novo, e não do eterno retorno do mesmo) não se refere apenas ao passado, mas também ao futuro ou, melhor, como observou G. Poulet em seu ensaio sobre Proust, à capacidade tanto tempo esquecida de ‘ter fé em um futuro’. (2002, p.60)

Ao lidar com memórias, o historiador precisa levar em consideração essa dinâmica de recriação do passado no ato da entrevista. Por essa razão, é fundamental pensar a relação entre presente (momento em que ocorre a entrevista e a prática docente), passado (na temática da pesquisa, o tempo da formação docente) e futuro (possíveis projeções de ações) . Para realizar uma análise mais crítica, à fonte oral outras fontes devem ser abordadas. Por isso essa pesquisa realizou um trabalho com a documentação escrita, constitutiva do programa *São Paulo Faz Escola*, ao longo da sua década de existência.

Além das conexões entre temporalidades e fontes, há um elemento analítico da memória plausível de destaque. Seixas (2001) sistematiza alguns conceitos a partir das obras de Proust e Bergson que servem como ferramenta reflexiva sobre a memória, ou seja, a distinção entre memória voluntária e involuntária. A memória voluntária trata a memória numa perspectiva mais racionalizada e envolve uma espécie de controle narrativo sobre o passado. Uma das críticas que Seixas e setores do debate historiográfico fazem ao uso apenas da memória voluntária é o fato de que, ao restringir-se a uma perspectiva de resgate do passado de uma maneira controlada, uma dimensão inerente à própria memória é desconsiderada: o elemento afetivo, que pode e deve ser explorado pelos historiadores que fazem uso da memória em seus trabalhos:

Se nos interrogarmos sobre o que, enfim, a insistência historiográfica exclusiva na memória voluntária está deixando de lado, uma reflexão nova pode se desvelar, apontando então, aspectos até agora pouco considerados: a dimensão afetiva e descontínua das experiências humanas, sociais e políticas; a função criativa inscrita na memória de atualização do passado lançando-se em direção a um futuro, que se reinveste dessa forma de toda carga afetiva atribuída comumente às utopias e aos mitos. Em poucas palavras: se buscamos refletir sobre as relações entre memória e história, penso ser necessário iluminar a memória também a partir dos seus próprios refletores e prismas; necessário, portanto, incorporar tanto o papel desempenhado pela afetividade e sensibilidade na história quanto o da memória involuntária. (SEIXAS, 2001, p.44-45).

O roteiro de entrevista (Anexo II) visa explorar essa dimensão da memória involuntária dos entrevistados que, por vezes sutilmente, aparece nas narrativas. Essa dimensão afetiva aparecerá, eventualmente, na construção do discurso de memória dos entrevistados. Outro elemento apresentado nas obras de Seixas é o caráter prospectivo que a memória assume, isto é, a memória, embora recriação do passado, tem a ver com elementos de projeção do indivíduo ou de um coletivo para o futuro. Ao considerar o que o indivíduo projeta para o futuro, nos deparamos com seu mundo ideal em processo de conexão com a sua própria leitura do passado. Essa conexão possibilita observar/tratar os elementos afetivos da fonte, além de promover reflexões que perpassam os porquês de um indivíduo ou determinado grupo de indivíduos possuírem tal leitura do passado. Entre os quatro entrevistados, essa perspectiva permite identificar dissonâncias e consonâncias entre o processo formativo e a atuação na sala de aula e os tipos de significação que, individual e coletivamente, esses docentes atribuem ao questionamento da pesquisa.

Se a memória é uma teia complexa, é justamente nessa característica que outras teias complexas como cultura escolar, disciplina escolar, saberes docentes e currículos

podem ser explorados, reivindicando seu uso. Não se pretende aqui realizar uma leitura definitiva ou que contemple a totalidade dos indivíduos, o que seria pretensioso demais e impossível de fazer. O que se pretende é apenas realizar uma contribuição para o entendimento da prática docente no que se refere ao ensino de História na rede estadual paulista e entender que, muitas vezes, existe um grande vazio entre as projeções do *São Paulo Faz Escola* e o que realmente acontece na sala de aula.

Essa pesquisa, para poder realizar as entrevistas, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP e aprovada pelo mesmo sob o parecer de número 3.792.645. O mesmo comitê exige que o nome das escolas e docentes envolvidos tenham nomes fictícios. A partir de agora, a escola na qual trabalham a Professora A e a Professora B será referida como Escola Jânio Quadros. A escola na qual trabalha o Professor C levará o título de Escola Darcy Ribeiro. A escola onde trabalhou a Professora D será intitulada escola Fernando de Azevedo.

CAPÍTULO 1- O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA E OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Criado na gestão do Governador José Serra (2007-2011), pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), o programa *São Paulo Faz Escola* e suas diretrizes curriculares pautam a educação da rede estadual paulista há mais de uma década. Investigar a prática dos professores de História que atuam na rede perpassa necessariamente por entender que tipo de ambiente político educacional e proposta curricular tentam impor/propor a esses profissionais.

Não há a menor dúvida de que o professor, independente de seu tempo de docência e pontuação na carreira, possui uma margem de autonomia na sua atuação. Mas não há como negar que o programa *São Paulo Faz Escola* buscou, sob uma retórica pretensamente democrática, criar macroestruturas que detivessem certo grau de controle sobre o trabalho dos professores. Essa percepção é vista desde a sua gestação até os momentos posteriores da sua existência que dura pouco mais de uma década.

Esse processo, conforme será trabalhado adiante, é catalizador de conflitos, disputas, submissões e resistências. Entender em que circunstâncias o programa *São Paulo Faz Escola* foi criado, sob quais perspectivas propõe um currículo e o ensino de História, quais materiais encaminha aos professores, além das suas reconfigurações ao longo do tempo, é essencial para a análise das memórias dos professores entrevistados e seus desdobramentos com as proposições institucionais.

1.1- O Programa *São Paulo Faz Escola*: bases gerais e transformações ao longo da década.

O programa *São Paulo Faz Escola*, pelo menos com o nome delineado, tem um processo de construção um ano após as eleições de 2006. José Serra (PSDB), havia vencido o pleito para governador do Estado de São Paulo em primeiro turno, com uma votação expressiva de 57,93% dos votos válidos, o que geralmente confere, principalmente no primeiro ano, certa credibilidade ao candidato perante o eleitorado.

É nesse processo que Maria Helena Guimarães de Castro é designada para o cargo de Secretária da Educação e assume o discurso de melhoria dos índices educacionais do Estado de SP, em relação aos resultados baixos obtidos no Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2005.

Em 2007, a Secretaria da Educação, sob a gerência de Castro, lança um documento chamado *São Paulo, uma nova agenda para a educação pública*. Nesse documento, são descritas as dez metas básicas que a educação paulista buscava atingir no triênio 2008-2010 (SÃO PAULO, 2007).

As medidas propostas no documento envolviam projetos de leitura e escrita, reorganização da progressão continuada, elaboração e divulgação de novas propostas curriculares, recuperação de aprendizagem feita de maneira contínua, diversificação curricular do ensino médio, reestruturação da Educação de Jovens e Adultos da rede, ampliação do ensino fundamental para nove anos, implementação de sistemas de avaliação articulados com os currículos, incentivo às escolas que alcançassem resultados pré-estabelecidos e plano de obras e orçamento para infraestrutura (SÃO PAULO, 2007).

O documento apresenta-se como prenúncio de um amplo leque de materiais e resoluções que, surgidas a partir de 2008, indicariam as diretrizes que a educação paulista pretendia percorrer. Dentre esses documentos, foram impressas e propagadas pelas escolas as propostas curriculares, os cadernos de gestor, resoluções que instituíam, por exemplo, a bonificação por resultados e, finalmente, os cadernos do professor e do aluno, destinados a cada série e disciplina, alinhados às propostas curriculares nascentes.

Embora o documento de metas e medidas explorasse elementos diversos, a documentação posterior sugere que o aparelho institucional traria uma luz maior sobre o currículo e sua execução, do que os demais itens da proposta. No Volume 1 do Caderno do Gestor (2008), a Secretária da Educação abre o documento com os seguintes dizeres:

Caros gestores! Este ano será um “divisor de águas” para a educação paulista. Começamos o ano com uma proposta curricular organizada e integrada, em que os gestores, terão um papel muito importante. Caberá a vocês a divulgação e a implantação em suas escolas da Proposta Curricular. Lembro, também, que a implantação da Proposta Curricular é um passo importante, para que nossas metas de melhoria da qualidade da educação sejam alcançadas. Por isso, preparamos este material que tem por objetivo subsidiar a ação dos gestores. Bom trabalho! (SÃO PAULO, 2008, p. 3)

As considerações da Secretária da Educação sinalizam que, na perspectiva do projeto, o currículo possuiria centralidade no cumprimento das metas sinalizadas no documento de 2007. Mas o que diziam as propostas curriculares? Que leitura professores e intelectuais fizeram do processo de implementação do programa via currículo e avaliações institucionais que supostamente mediriam o grau de incorporação desse currículo pelas escolas?

Surge nesse cenário a coordenadora geral das propostas curriculares e do posterior currículo consolidado em 2011, Maria Inês Fini. Maria Inês Fini é graduada em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Doutora em Psicologia Social pela Universidade de Campinas. Sua trajetória acadêmica envolve, entre outros elementos, uma defesa de propostas curriculares centralizadas em habilidades, influência de Perrenoud, além de um sistema avaliativo que se parametrize pelas diretrizes curriculares. Diz Fini em um artigo de 2009:

Os programas básicos no âmbito do currículo e avaliação já estão implantados e funcionando com sucesso no Estado. As ações de monitoramento e gestão da Secretaria permitem a integração contínua dos trabalhos que estão sendo realizados nas escolas por meio de instrumentos a partir dos quais é possível o registro e a consolidação de dados fundamentais para a formulação de outros projetos: sempre em favor da melhoria da qualidade da educação de crianças e jovens da rede pública estadual de São Paulo. (2009, p. 70).

Fica evidenciado que as ideias institucionais colocam o currículo e o sistema avaliativo como centrais em um projeto que se propaga como promotor de melhorias educacionais. Como o currículo foi proposto por intelectuais renomados, coordenados por Fini, variáveis conectam-se às propostas curriculares para colocá-las sob uma espécie de elemento regulador que equalize as realidades e possibilidades escolares.

O primeiro grande sustentáculo dessa tese proposta por Fini é o deslocamento da centralidade do currículo daquilo que deve ser ensinado para aquilo que deve ser aprendido. É nesse momento que surgem as prerrogativas de habilidades e competências como o norte dessa proposta de ensino-aprendizagem. O autor reivindicado para propagar o que são habilidades e competências e conferir credibilidade ao discurso curricular oficial é Perrenoud.

Embora não esteja nos levantamentos bibliográficos do artigo supracitado de Fini e nem nas propostas curriculares ou cadernos de gestores de 2008, a resolução SE Nº 09/2010, responsável pelo primeiro concurso público da rede estadual paulista,

durante a vigência do *São Paulo Faz Escola*, para professores em 2010, traz Perrenoud como leitura obrigatória para os participantes de todas as áreas contempladas pelo concurso. Não há indicativo de nenhum outro livro da bibliografia que sinalize tratar de competências, o que torna factível a conclusão de que esse autor é determinante para trazer a ideia de ensino por competências para a proposta curricular.

A obra em questão denomina-se *10 Nova Competências para Ensinar* (2000) e define as competências como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (Perrenoud, 2000). Sob uma perspectiva retórica, trazer o conceito de competências para a proposta curricular é um modo de encorpá-la de maneira a ser vista com real potencial equalizador. Afinal, uma educação igualitária não é aquela em que todos aprendem as mesmas coisas? Deslocar o eixo do currículo para a aprendizagem parece ser um artifício muito útil, inclusive do ponto de vista político de afirmação do que está sendo proposto.

Outro eixo que confere centralidade para o currículo e debruça sobre esse a esperança de uma educação melhor e mais igualitária é o discurso encontrado nos Cadernos de Gestor (2008). O trecho abaixo, assinado por Fini, atribui a seguinte função aos professores coordenadores.

O primeiro passo a ser dado pelo Professor Coordenador está nucleado no monitoramento da implantação da atual Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado. O Professor Coordenador tem, neste momento, seu grande desafio: anunciar a Proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na Proposta. O Professor Coordenador deve assumir sua função como protagonista dessa implantação em parceria com os diretores da sua escola. Para tanto, deve estar preparado para comunicar à comunidade escolar o significado da Proposta Curricular e seus objetivos. Isso exige o conhecimento de todos os documentos até então produzidos, além de técnicas de comunicação e, principalmente, uma postura política e pedagógica transformadora, aberta ao diálogo, colaboradora e transparente. Não é tarefa fácil transformar o discurso em prática. Serão inúmeras as tensões encontradas. A escola tem uma cultura própria e grandes problemas em seu entorno. O Professor Coordenador terá de enfrentar as resistências, contando com o apoio irrestrito de seus diretores e supervisor. Cabe também à Secretaria esse apoio e, nesse sentido, este Caderno e outras ações vêm auxiliá-lo a conseguir êxito em sua nova empreitada. (SÃO PAULO, 2008, p.6)

O cargo de coordenação pedagógica é utilizado aqui como uma espécie de linha de frente das proposições curriculares. É interessante observar, conforme será visto mais adiante, que o documento prevê resistências dos profissionais da área, mas conta com o apoio dos coordenadores pedagógicos, enquanto forças orgânicas dentro da escola,

como impulsionadores da proposta e do envolvimento dos professores no trabalho a ser realizado.

Vale ressaltar que o coordenador pedagógico contabiliza maiores cobranças da administração burocrática naquele contexto, inclusive em relação ao que é imposto aos próprios docentes em sala de aula. Ao mesmo tempo em que o texto possui uma narrativa aparentemente suave, não dá para deixar de destacar certo elemento coercitivo sobre a figura dos coordenadores pedagógicos, para que atuem em prol da proposta curricular. O documento curricular (2008) coloca o coordenador como um negociador de significados, isto é, aquele que está em constante negociação com os professores.

Nos termos de Goodson (2007), a proposta se apresenta como prescritiva. Ao prescrever as atribuições do que um conjunto de agentes deve, de uma maneira ou de outra, chegar, ignora-se a perspectiva dos próprios agentes e até a possibilidade dos mesmos de discordarem das soluções apresentadas. No caso das “negociações” que o Caderno do Gestor Volume 1 (2008, p.6) incita, são na realidade um estímulo unilateral de convencimento dos docentes, de que o melhor caminho é aquele que está apresentado.

Em mais uma participação de Fini, o documento de 2009, intitulado *Matrizes de Referência Para a Avaliação: Documento Básico- SARESP*, retoma a importância da avaliação e da utilização de réguas de proficiência para averiguar o que o aluno deveria ter aprendido:

Vale ainda destacar que o Saresp passa a contar, a partir de 2008, com uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica de seu sistema de ensino como apoio às referências da avaliação, uma vez que na organização de um sistema de avaliação o principal problema é explicitar uma resposta à seguinte pergunta: O que avaliar? Pergunta para a qual a resposta mais significativa só pode ser: Aquilo que o aluno deveria ter aprendido. (SÃO PAULO, 2009, p.7-8)

O documento articula avaliação e currículo. Além da pressão sobre os coordenadores pedagógicos e demais gestores, criou-se índices oficiais que supostamente determinariam a realidade e o trabalho realizado pela escola. A cada escola foi imposta uma meta variável a cada ano, visando aumentá-la gradativamente de acordo com as escalas estabelecidas pelo próprio Estado. A pesquisa não pretende entrar nos detalhes sobre a escala, mas apenas destacar que o vínculo entre currículo e um

sistema avaliativo, que expõe os índices de uma escola para toda a comunidade, parece ser parte de uma estratégia eficiente de implementação.

Mesmo com os elementos de cooptação que a documentação sugere, ainda há um elemento que se expressa na Lei Complementar Nº1078, de 17 de dezembro de 2008, que institui a bonificação por resultados. A bonificação por resultados conferiria aos gestores e professores que atingissem as metas variadas por escolas, mas pré-determinadas pelo Estado, uma gratificação financeira. A bonificação por resultados é um estímulo financeiro, desvinculado dos vencimentos docentes, para a aplicação da proposta.

Ao que indica a parcela de documentação produzida entre 2007 e 2010, período de afirmação do programa *São Paulo Faz Escola*, o tripé para implementação passa basicamente pelos três elementos destacados: elaboração de um currículo movido por competências, criação de um sistema avaliativo que disponibilize publicamente os resultados e instituição da bonificação por resultados enquanto fator econômico de convencimento dos profissionais envolvidos.

Surgem alguns questionamentos: como acadêmicos e docentes receberam as propostas? Houve mobilizações da sociedade civil contra ou a favor das reformulações da educação paulista? Que tipo de contestação foi registrado?

Boim (2010) ressalta em seu trabalho um exemplo sintomático de recepção contrária às propostas e materiais fornecidos aos professores da rede estadual paulista. A resistência em questão aconteceu ainda no ano de 2008, o ato público de professores na Praça da República, ocasião na qual foram queimados, de maneira simbólica, os materiais que chegavam às escolas. Protestavam quanto ao teor da proposta, quanto à maneira que pela qual o material vinha sendo implementado. Boim ainda ressalta que, além do ato na Praça da República, houve um posicionamento dos sindicatos envolvidos, inclusive o maior e mais famoso (APEOESP), contra a maneira, considerada como unilateral, que o material havia sido imposto.

Percebemos que a implementação do material fornecido pelo *São Paulo Faz Escola* foi uma catalisador de disputa de espaços e narrativas. Maria Inês Fini, no artigo *Currículo e Avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo* (2009), ressalta que o currículo havia sido implementado

respeitando os protocolos da democracia. Entretanto, segmentos de professores e centrais sindicais alegavam a unilateralidade da secretaria, que desrespeitava os princípios democráticos, fato que não poderia ser aceito.

A conclusão a que se chega é a de que não houve consenso sobre a validade total ou parcial das propostas. Um caldeirão de conformismos e resistências parece ter se formado entre os docentes da rede de ensino que parece se desdobrar até os dias atuais.

No âmbito da academia, Giavara (2017), tomando como referência os debates da Anpuh sobre Ensino de História, refere-se a uma discussão mais propensa a rejeições à proposta curricular do que ao acatamento. O artigo *Currículo Bandeirante: a Proposta Curricular no Estado de São Paulo, 2008* (CIAMPI et al., 2009) assume uma postura substancialmente contrária ao currículo e outros elementos propositivos do *São Paulo Faz Escola*. O artigo é redigido por docentes do GT de Ensino da Anpuh/SP, que reconhecem a relevância acadêmica dos autores da proposta curricular, assim como uma preocupação da Secretaria da Educação de São Paulo com uma melhoria no ensino da rede como um todo:

Os vídeos que acompanharam a implantação da proposta evidenciaram um discurso de preocupação do governo estadual em melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Os profissionais envolvidos no processo são altamente qualificados em suas áreas de atuação. Os coordenadores das áreas possuem trajetórias intelectuais consolidadas, e a equipe de professores dos diferentes componentes curriculares apresenta formação nas melhores universidades do país, embora não se tenha verificado preocupação em selecionar profissionais que agreguem em sua formação as interfaces entre conhecimentos acadêmicos e escolares: dedicação à história das disciplinas e dos currículos escolares, ou das didáticas e das práticas e metodologias específicas de ensino-aprendizagem, por exemplo. Ademais, permanece ainda a lógica de elaboração dos currículos sem a participação efetiva dos professores do ensino fundamental e médio, a não ser como executores. (CIAMPI et al., 2009, p.362)

É importante considerar que a crítica se constrói não a partir da relevância acadêmica dos elaboradores do currículo, mas sim sobre a falta de presença dos docentes da própria rede estadual de ensino básico, entendidos também como produtores de saber, na construção das bases curriculares. A leitura dura que o artigo faz é justamente sobre aquilo que interpreta como excesso de prescrição dos elementos curriculares aos docentes, gerando ausência de representatividade curricular perante os mesmos. Ao encarar os docentes como meros executores técnicos, uma série de

contribuições, derivadas dos diversos saberes docentes, são renegadas pelo próprio processo.

Aprofundando a crítica, o artigo enfatiza as contradições do próprio material fornecido a professores e gestores. Ao mesmo tempo em que a proposta ressalta a importância da democracia, renega aos próprios docentes a participação no processo de construção daquilo que seria o eixo do seu trabalho. Ao mesmo tempo em que a proposta diz-se baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pautados por eixos temáticos ao invés de conteúdos específicos, havia um apego excessivo aos conteúdos nas propostas, além de uma visão educacional restrita ao preparo dos alunos para o mercado de trabalho. O artigo ainda destaca a hierarquização das disciplinas, exemplificando o caso da disciplina de História tratada como uma mera auxiliar da Língua Portuguesa e das competências leitora/escritora.

O programa *São Paulo Faz Escola*, principalmente durante a gestão de José Serra (PSDB), enfrentou uma turbulência relevante quanto ao seu teor e receptividade entre 2007 e 2010. Entretanto, não podemos deixar de destacar que o mesmo perdura por uma década e, nessa década, rearranjos são feitos na rede estadual sob a tutela do mesmo programa. Se tomarmos como parâmetro as bases gerais do currículo, encabeçadas por Fini, as trocas de governadores não aparentam ter grande efeito sobre isso.

Embora as bases curriculares pareçam relativamente estáticas até 2018, outras políticas direta ou indiretamente ligadas ao *São Paulo Faz Escola* começa a engendrar-se entre 2011-2015, período em que o governador Geraldo Alckmin (PSDB) designou a pasta da educação para o secretário Herman Voorwald. Na última versão do currículo a que essa pesquisa teve acesso, Voorwald assinala:

Preparados por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino, os Cadernos do Currículo constituem orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula. Esperamos que sejam utilizados como instrumentos para alavancar o ensino de qualidade, objetivo primordial do programa “Educação – compromisso de São Paulo”. As orientações curriculares do Programa São Paulo Faz Escola desdobram-se também nos cadernos do professor e do aluno, resultado do esforço contínuo desta Secretaria no sentido de apoiar e mobilizar os professores para a implantação de níveis de excelência na Educação Básica no Estado de São Paulo. Projetos e orientações técnicas complementam a proposta pedagógica, fornecem apoio aos professores e gestores para que sua aplicação seja constantemente atualizada, mantendo uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências, aberta às

diversidades do alunado e às especificidades das escolas componentes da rede. (SÃO PAULO, 2011, p. 3)

A carta do Secretário mobiliza duas noções. A primeira de que o programa *São Paulo Faz Escola* e os seus materiais possuem potencial de alavancar a educação básica da rede estadual de maneira qualitativa. A segunda noção, típica de uma mudança de gestão, é a tentativa de apresentação de uma assinatura própria, ainda que no mesmo programa.

O citado programa *Educação – compromisso de São Paulo* é um programa dentro do próprio *São Paulo Faz Escola* que possuía a pretensão de, segundo o próprio site da Secretaria de Educação “fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado.” (SÃO PAULO, acesso em 07 de abril de 2020)

Articulando as duas noções percebe-se que, a partir de 2011, a Secretaria da Educação continuaria apostando nas bases do programa *São Paulo Faz Escola* modeladas na gestão anterior, mas que também promoveria novas políticas de gestão da rede e do programa. Segundo o site da própria Secretaria da Educação (acesso em 04/04/2020), os meios pelos quais a Secretaria atingiria as metas propostas passariam pela valorização do capital humano, gestão pedagógica, ampliação da educação integral, gestão organizacional e financeira, além de uma mobilização da sociedade.

Embora todos os pontos sejam importantes, vale a pena ressaltar dois elementos: a valorização do capital humano e a gestão organizacional e financeira. Durante o período de Voorwald ocupando o cargo de Secretário da Educação, realizou-se o concurso público que previu a contratação de 59 mil profissionais de educação básica para toda a rede em todas as áreas, número sem precedente na História da rede paulista.

Além da contratação de profissionais, a Bonificação por Resultados chegou a índices orçamentários nunca antes vistos. Segundo reportagem da *Folha de S.Paulo* (20 de maio de 2018), o orçamento da Bonificação por Resultados saltou de R\$ 690.000.000 em 2014 para R\$ 1.000.000.000 em 2015. A partir daquele ano esse número apenas decaiu, chegando a R\$290.000.000 em 2017. Mas o que aconteceu naquele ano de 2015 em que o programa *São Paulo Faz Escola*, sob os princípios de uma nova gestão, parecia dar demonstrações de força representadas pela ampliação do

orçamento da Bonificação por Resultados e do fornecimento de materiais como o Caderno do Aluno que, em 2014, surgiu em uma versão que circularia até 2017? A resposta está justamente no que, em 2011, referia-se a gestão organizacional e financeira.

Como parte desse método, o governo do Estado anunciou em 2015 o fechamento de escolas e a reorganização de tantas outras em ciclo único, ou seja, algumas escolas passariam a contar apenas com ensino fundamental II ou apenas com ensino médio. No final daquele ano, a Secretaria da Educação experimentou uma reação social inesperada, simbolizada pela ocupação de várias escolas em diversas cidades por parte dos alunos.

Não é a pretensão e foco desse trabalho analisar profundamente as ocupações enquanto movimento social, mas sim as suas consequências para o programa *São Paulo Faz Escola* e seus responsáveis. O resultado das ocupações foi a queda de Voorwald em dezembro de 2015 e o recuo temporário do governo nas reconfigurações previstas para as escolas da rede estadual.

O ano de 2015 parece sintomático para o *São Paulo Faz Escola*. Ao mesmo tempo em que esse se apegava às bases lançadas em 2008 como o Caderno do Aluno e a Bonificação por Resultados para demonstrações de força, a sua gestão, sob alguns princípios do programa de gerenciamento de 2011, também sinalizava desgastes perante segmentos importantes da comunidade educacional, fortemente representada pelos processos de ocupação das escolas.

O período de Voorwald na Secretaria da Educação leva o *São Paulo Faz Escola*, quase que concomitantemente, aos seus extremos. Potencializa aquilo que no período de sua elaboração eram consideradas suas forças, ao mesmo tempo em que faz com que o mesmo programa conheça seus limites de penetração e aceitação da comunidade escolar que contempla. A decepção e frustração do secretário podem ser identificadas nas falas que contribuíram de maneira definitiva para a sua queda:

Não há qualquer preocupação orçamentária ou financeira. Minha única preocupação é que estes jovens tenham uma melhor educação. Eu tenho vergonha, enquanto secretário estadual da Educação, dos resultados que o Estado de São Paulo e este país apresentam. Não é possível que a sociedade se conforme com isso. Não é possível que a sociedade não entenda o nosso movimento. Pode até haver a crítica da falta de uma discussão maior, mas o que precisa ser entendido é que é um movimento, mais uma ação, para garantir que a educação do nosso Estado melhore. (Exame, 26 de novembro de 2015)

A crise de 2015 aponta uma virada no *São Paulo Faz Escola* e uma aposta em algo que já permeou a implementação do programa, mas vai experimentar intensificação nos anos subsequentes: o uso de plataformas digitais.

O concurso público de 2013 permitiu que até 2018 houvesse um ingresso sistemático de novos professores concursados na rede estadual. Tais professores, conforme previsto na Resolução SE 52 de 14/08/2013 deveriam realizar o Curso Específico de *Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério*. O curso foi oferecido, conforme disposto na Resolução SE 20, de 06/04/2015, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza (EFAP). Tal concurso fazia parte do estágio probatório dos ingressantes e era obrigatório.

O curso apresentava-se como semipresencial e dividido em duas etapas, totalizando 360 horas. A primeira etapa foi intitulada *Fundamentos Básicos* e visava trabalhar conteúdo comum a todos os professores ingressantes, contando com 4 horas de encontro presencial e 116 horas de estudos autoinstrucionais, ou seja, à distância. A segunda etapa do curso intitulada *Ensino em Foco* era composta por conteúdo específico e contava com 8 horas de ensino presencial e 232 horas de estudos autoinstrucionais.

Olhando as resoluções que envolvem a obrigatoriedade de realização do curso para ingressantes e a própria natureza do curso, percebemos que o uso de plataformas digitais vinha experimentando uma crescente no sentido de aproximar as diretrizes oficiais relacionadas ao programa *São Paulo Faz Escola* e suas derivações para o ensino de cada uma das disciplinas.

Embora os cursos, via plataforma EFAP, possam ser considerados sintomáticos no sentido de busca por penetração de certas ideias nos docentes ingressantes, a sua atuação é limitada. Vale o destaque que a EFAP passou a oferecer cursos e certificados para que os docentes pudessem pedir evolução na carreira pelas vias não acadêmicas, reivindicando tais certificados. A evolução permitiria aumento de salários e pontuação dos docentes da rede para posteriores privilégios no processo de atribuição de aulas.

Embora, antes mesmo de 2015, a plataforma EFAP seja um aparelho institucional relevante na tentativa da aproximação de docentes do *São Paulo Faz Escola*, o fenômeno de uso dessas plataformas digitais como instrumento de coerção

político pedagógica não encontra sua maior intensidade necessariamente ali. Em 2016, ano seguinte às frustrações deixadas pela ocupação das escolas e com a Secretaria da Educação sob a gerência de José Renato Natalini, criou-se a plataforma *Foco Aprendizagem*. Junto à EFAP, a plataforma *Foco Aprendizagem* é apresentada, pela Resolução SE 40, de 3 de junho de 2016, nos seguintes termos:

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza - EFAP, e considerando:

- o contínuo aprimoramento das políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, visando à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos;
- a importância do planejamento e do acompanhamento da gestão pedagógica nos órgãos centrais, regionais e locais da Secretaria;
- a necessidade de assegurar aos órgãos centrais, regionais e locais informações organizadas, sistematizadas e contextualizadas sobre a aprendizagem alcançada pelos alunos em sua trajetória escolar, veiculadas com fidedignidade e objetividade, (SÃO PAULO, 2016)

E continua:

Artigo 2º - Caberá aos integrantes da equipe escolar, no âmbito de suas atribuições, a execução de procedimentos referentes à utilização da Plataforma e dos demais sistemas corporativos com os quais estabeleçam interatividade, ou seja:

I - ao Diretor de Escola:

- a) divulgar amplamente junto à comunidade escolar as possibilidades do uso pedagógico dos dados disponibilizados pela Plataforma, dando ciência aos interessados dos resultados obtidos nas avaliações externas e internas dos alunos;
- b) viabilizar acesso à Plataforma, aos recursos tecnológicos e aos dados de acesso para a equipe escolar;
- c) analisar os indicadores à vista dos objetivos da proposta pedagógica da escola, propondo ações de intervenção, quando for o caso; (SÃO PAULO, 2016).

A resolução acima é categórica quanto à importância atribuída à recém-chegada plataforma. Não podemos esquecer que o *São Paulo Faz Escola* é um programa que projeta sobre si e seus nortes pedagógicos uma real visão de potencialização das condições de aprendizagem dos alunos. O surgimento da plataforma *Foco Aprendizagem* e a leitura que se faz dela não se desvincula dessa já vista em 2008.

Dentre os mecanismos de controle e alinhamento às diretrizes oficiais, a plataforma *Foco Aprendizagem* talvez tenha sido o elemento de maior sucesso. Seus dados eram alimentados pelos próprios professores que digitavam as notas das AAPs (Avaliação de Aprendizagem em Processo), gerando um mapa das habilidades em que os alunos estavam supostamente defasados. Tais dados eram usados pela hierarquia

burocrática, inclusive a gestão da unidade escolar, para estimular os professores de todas as disciplinas a mobilizar esforços para melhoria daquelas habilidades em específico.

Segundo Sousa (2015), as AAPs começaram como um projeto piloto em 2011, sendo aplicadas semestralmente apenas em algumas turmas de 6º ano do ensino fundamental II e de 1º ano do ensino médio. Em 2015, mais de 3 milhões de alunos foram contemplados com a aplicação das AAPs.

Atualmente, essas avaliações são aplicadas bimestralmente e não mais semestralmente para todas as turmas. A contemplação dos dados das AAPs, alinhadas às perspectivas pedagógicas do *São Paulo Faz Escola*, com as possibilidades de mapeamento da plataforma *Foco Aprendizagem*, viabilizaram uma engrenagem capaz de gerar e monitorar dados dificilmente vista na rede estadual paulista até então.

Percebe-se que o sistema de averiguação da execução técnica das diretrizes curriculares do *São Paulo Faz Escola* sai da aplicação anual do Saresp em 2008 para um estágio de mapeamento bimestral, via plataforma *Foco Aprendizagem* e AAPs. As possibilidades tecnológicas da era digital também geraram novas possibilidades de controle/estímulo/coerção. O *São Paulo Faz Escola*, embora se encontre em estágio de transição para o outro programa educacional, é responsável direto por criar mecanismos de controle mais eficientes sobre o trabalho docente e o faz em nome de um suposto auxílio no trabalho dos professores.

À medida que o sistema de Bonificação por Resultados tem sua importância diminuída, o mapeamento bimestral da AAP cria um novo ambiente de pressão institucional que tem como epicentro a Secretaria da Educação, passa pelas Diretorias Regionais de Ensino e chegam às Unidades Escolares via gestão. Tal cadeia de pressão impulsiona o controle sobre os professores de Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas a trabalharem em prol da melhoria de resultados em AAPs e Saresp. Os desejos de Fini em articular um sistema avaliativo com o currículo, paradoxalmente, encontraram os mecanismos mais propícios para realização disso apenas nos anos finais do programa *São Paulo Faz Escola*, pouco antes da sua transição para outro programa.

O ensino de História na rede estadual paulista e seus agentes, objetos direto de interesse dessa pesquisa, também são afetados pelas diretrizes-base e reconfigurações

temporais do *São Paulo Faz Escola* nos últimos anos. Antes de averiguar como tal fenômeno aconteceu, é necessário um breve enquadramento dessa década de *São Paulo Faz Escola* em uma escala maior.

Para tanto, vale citar o que Bittencourt (2018) interpreta como tendências educacionais e curriculares do capitalismo no século XXI:

Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha (BITTENCOURT, 2018, p.143-144).

A mobilização do conhecimento por habilidades e competências, a coerção/convencimento via estímulos financeiros descolados dos vencimentos, da aplicação de um modelo educacional declaradamente voltado ao mercado de trabalho e avaliado via testes de múltiplas escolhas que criam, a partir de uma régua de proficiência, um sistema de avaliação que mede a adaptabilidade de docentes e alunos a um modelo imposto, parece enquadrar o currículo estadual paulista de 2008 em tendências mundiais que tomam como parâmetro o mercado e suas prerrogativas.

Ao tratar o mercado, conforme fazem muitos economistas, como um entidade extremamente coerente e submeter a educação aos seus interesses político-ideológicos, a educação perde um dos seus sentidos mais honrosos de libertação, desenvolvimento, autonomia crítica e de questionamento à ordem e se coloca em um processo assumidamente mecânico, como uma espécie de linha de montagem, em que se as engrenagens funcionarem de acordo com o que foi proposto, automaticamente uma sociedade melhor se constituirá. Ao que tudo indica, o apego gradativo do *São Paulo Faz Escola* às plataformas digitais indica uma busca pela viabilização de um controle cada vez maior da “linha de montagem”.

Essa concepção mecanicista de educação, somada a uma formação voltada ao mercado de trabalho parece ser a tônica dominante no processo de construção, segundo indicam os documentos citados, na elaboração do programa *São Paulo Faz Escola* e de seus rearranjos. O programa de 2008 para a educação paulista parece muito mais conectado aos “métodos catequéticos” do que a sua carapaça democrática e retórica suave de democracia sugerem. Prova de tal afirmativa está na concepção de ensino médio, na proposta curricular finalmente delineada:

Uma das finalidades do Ensino Médio é a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (São Paulo, 2010).

1.2- O ensino de história segundo o *São Paulo Faz Escola*: percepções historiográficas, pedagógicas e transformações temporais.

Por mais controverso e atrelado a condições mundiais passíveis de questionamento, é necessário reconhecer que tanto o programa, que viveu seu processo de implementação entre 2007 e 2010, quanto os seus currículos passaram por uma solidificação em 2011.

É nessa solidificação que surgem os conteúdos e competências previstas para ser trabalhadas nas aulas de História, os materiais pedagógicos de apoio aos professores da disciplina e a própria bibliografia e perfis desejados nos concursos públicos para ministrar a disciplina na rede estadual paulista.

Enquanto elemento subsumido a uma lógica de elaboração e implementação consonante com as diretrizes e posicionamentos políticos do programa *São Paulo Faz Escola* e seus agentes, o currículo de História passa por um processo similar de exclusão dos professores da disciplina na sua elaboração e delega a um grupo acadêmico estrito a determinação do que a disciplina deveria trabalhar.

A coordenação da área de elaboração curricular de Ciências Humanas como um todo ficou ao encargo do historiador Paulo Miceli. Miceli aparece como o principal nome na supervisão e integração dos currículos de História, Sociologia, Filosofia e Geografia, além de uma participação efetiva na construção do currículo de História.

Vale a pena explorar brevemente Miceli e sua trajetória acadêmica, no sentido de entender a proposta e tendências historiográficas que o currículo da disciplina de História percorre. Miceli doutorou-se em 1992 na Universidade Estadual de Campinas, sob orientação de Edgar De Decca, com enfoque nos viajantes portugueses que participaram dos processos de expansão e conquista nos séculos XV e XVI. A trajetória do renomado historiador perpassa pela orientação e produção de pesquisas no campo da História Cultural, além de uma produção dedicada ao ensino de História e livros paradigmáticos da disciplina.

Por mais que tenha produzido sobre a História enquanto disciplina escolar, a trajetória de Miceli não sinaliza passar pela atuação ou ao menos pelo diálogo com os profissionais de educação básica. O tom parece ser muito mais conectado ao academicismo prescritivo, tão comum ao *São Paulo Faz Escola*. Embora reconheça a problemática das hierarquias entre o que chama de “Ensino Superior e Inferior”, Miceli dá sinais claros sobre o papel que os professores universitários poderiam desempenhar na construção da disciplina escolar:

O que se pensa aqui, simplesmente, é que os professores universitários também devem esforçar-se por conhecer o caráter do ensino médio, pois é para essa escola que vão se dirigir muitos de seus alunos, principalmente os das chamadas ciências humanas. Além disso, nada desmerece o profissional que, além das teses, palestras e conferências eruditas, coloca sua competência também na elaboração de cursos de aperfeiçoamento e material para o ensino. (MICELI, 1988, p. 110)

A visão de Miceli, embora tente passar uma impressão não hierarquizante, toma a universidade como uma espécie de vanguarda do saber, mesmo sem frequentar os espaços nos quais esse saber é reivindicado e produzido. Esse tipo de análise, embora reconheçamos um contexto estadual e até mundial desfavorável a visões alternativas de educação, parece flertar com aquilo que, 20 anos depois da publicação dessa versão do texto de Miceli, o *São Paulo Faz Escola* projetou sobre o seu próprio currículo: uma capacidade dos acadêmicos, unilateralmente, prescreverem conteúdos e atividades que atendam as demandas concretas.

Sobre os professores, Miceli continua:

O professor do ensino médio, submetido também à rotina massacrante dado elevado número de aulas, tantas vezes em escolas distantes entre si, não pode dar-se ao luxo de preparar seu próprio material de ensino, ou sequer, de selecionar com rigor o livro que irá utilizar, mesmo que este seja seu instrumento básico de trabalho, como de fato tem sido. Assim, não obstante

reconhecer as insuficiências do livro didático, por questões práticas, acaba por adotá-lo (MICELI, 1988, p.109).

Ao contrário da abordagem metodológica de leitura sobre os docentes escolhida por essa pesquisa, o autor segue uma linha de raciocínio, a nosso ver, preocupante e sintomática no currículo de História do *São Paulo Faz Escola*. O professor não é um produtor, mas alguém que seleciona os saberes produzidos no meio acadêmico, cabendo aos profissionais do ensino superior auxiliá-los nesse processo de seleção e execução técnica das prescrições.

Junto a Miceli, os elaboradores parecem considerar que a natureza de um currículo, mesmo que de História, não deve passar por aprofundamentos conceituais sobre a História da disciplina:

A bibliografia disponível sobre o assunto é vasta e bastante conhecida dos profissionais da área, além de constituir um tema de pesquisa cada vez mais valorizado em nossas universidades. A facilidade de acesso a essa literatura e a natureza deste documento desaconselham aqui sua análise detalhada, bastando a recomendação de que os professores mantenham o interesse pelos problemas que afetam o ensino dessa disciplina. (São Paulo, 2010, p. 28)

Com um breve esclarecimento de que a história do ensino da disciplina de História e os conhecimentos que dela advém, são uma espécie de coadjuvante no processo de elaboração curricular e cabendo aos professores interessados, uma busca mais aprofundada pelo assunto, a proposta curricular adentra no debate historiográfico e suas problemáticas. Há um reconhecimento de que é impossível contemplar, na educação básica, a História na sua totalidade e um desapego do conceito renascentista de História enquanto elemento mestre da vida, capaz de fazer juízos morais sobre o que é certo e errado no passado.

O documento alega, apesar de reconhecer aí algumas dificuldades, que a História enquanto área do saber possui alguns conteúdos mais importantes:

No que se relaciona ao ensino de História, sem desconsiderar as décadas de embates de caráter político-acadêmico e as milhares de páginas por eles inspirados e produzidos, é importante registrar algumas concordâncias que assinalam as posições mais recorrentes aí encontradas. Podemos começar pela necessidade de preservar e enfatizar nos programas e currículos os conteúdos mais importantes. (São Paulo, 2010, p.29)

A noção de hierarquização de conteúdos é a justificativa para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, destacando que o currículo de educação básica não é como um curso de graduação na área. Entretanto, cabe o questionamento se um grupo restrito de especialistas pode determinar os conteúdos ditos mais importantes.

O discurso curricular afirma que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação básica é entendida enquanto exercício de cidadania e das capacidades de posicionamento político-sociais. Para os autores, a construção de um currículo em História deve perseguir esse objetivo, no sentido de fazer com que os alunos revisitem o passado e suas memórias para pensar criticamente o presente.

Há um apelo pelo entendimento de que a pluralidade e a diversidade façam parte da consciência cidadã dos alunos. Assim afirmam que, ao conhecerem as diferenças e o potencial genocida e promotor de sofrimento das intolerâncias, os alunos entenderiam a importância de uma construção social harmônica a partir das diferenças. Conteúdos históricos como o holocausto e os processos de colonização da América seriam uma contribuição real a esse entendimento. Aos professores caberia o papel de condução dos alunos a esse processo de leitura crítica do mundo e o estabelecimento de conexões entre passado e presente nos âmbitos político, econômico social e cultural.

Em relação aos recortes temáticos, o documento alega que opta por não produzir grandes alterações nos temas já canonizados no ensino da disciplina. Alega ainda que há um “elevado grau de unanimidade” (São Paulo, 2010) no recorte temático estabelecido, apegando-se à ideia do trato aos conteúdos, mobilizados por competências, sendo o seu elemento diferencial.

O discurso também ressalta que as abordagens aos temas propostos possuem mais de uma referência historiográfica, no sentido de trazer à disciplina de História o maior número de recortes e perspectivas possíveis. Comenta o documento:

Os professores sabem que ensinar História, a começar pela necessidade de torná-la atraente para os estudantes, não é missão das mais fáceis, pois requer energia e – por que não dizer? – amor. Energia, aqui, não se confunde com autoritarismo, mas, sim, disposição para resistir às práticas monótonas e repetitivas que substituíram as antigas ladainhas entoadas pelos sacerdotes, do sempre lembrado ensino tradicional, por um igualmente prejudicial alheamento assentado na crença de que é possível levar a aprender sem o compromisso maior de ensinar e orientar. Quanto ao amor, em vez de um sentimento estranho às teorias pedagógicas, trata-se de uma postura indispensável à manutenção da dignidade do professor, já que para motivar os alunos é preciso gostar de ensinar, independentemente da disciplina considerada. (São Paulo, 2010, p. 32)

Essa carga moral tem uma sutil dose de participação na proposta curricular de História e das Ciências Humanas em geral. Ao discorrer sobre os atos de leitura dos alunos, o discurso questiona os professores sobre os seus próprios hábitos de leitura, interrogando sobre o possível exemplo que os professores dariam aos seus alunos a

partir dos seus próprios hábitos. Lembramos que a ideia de responsabilização individual não é totalmente alheia ao discurso moral.

Retornando aos métodos de ensino-aprendizagem, o documento cita historiadores, como Eric Hobsbawm, Peter Burke, March Bloch e Fernand Braudel para condensar a seguinte ideia: cabe ao professor de História, apropriar-se do saber acadêmico, simplificá-lo e transmiti-lo aos seus alunos de maneira que esses desenvolvam uma consciência/autonomia crítica para estabelecer conexões entre passado e presente, além de ter prazer nessas descobertas. Vale ressaltar que, dentre os acadêmicos citados diretamente, não há nenhum especialista em ensino de História, apenas historiadores cujos principais recortes não envolvem o ensino da disciplina.

É mencionada a questão da História-Problema atribuída à historiografia pela primeira geração dos Annales. Segundo o documento curricular, é necessário desvincular-se de certo tradicionalismo historiográfico refletido nas metodologias de ensino da disciplina na educação básica. Tal tradicionalismo envolvia o ensino de História restrito a uma série de nomes, heróis e datas sem as devidas problematizações e comparação de versões de leitura dos fatos. Junto à História-Problema, aparece a concepção de que as fronteiras da História agora são mais fluídas do que já foram e aptas à interdisciplinaridade com as Ciências Sociais, a Geografia e a Filosofia.

Todas essas abordagens, somadas às intervenções e conduções dos docentes nas aulas, seriam responsáveis por trazer aos alunos possibilidades de autopercepção como parte de um meio social mais amplo, territorial e temporalmente falando. Subsidiados pelos Cadernos do Aluno e pelas diretrizes de conteúdo e habilidades apreendidas pelo currículo, os alunos beneficiaram-se das possibilidades que a Ciência História, transformada e digerida em disciplina de educação básica, teria a oferecer.

Outro documento já citado em termos gerais, mas que pode ser reivindicado para o ensino específico da disciplina de História é a Resolução SE/ Nº 09/2010, que abriu concurso público para professores na rede estadual paulista. Tal resolução destaca e reforça o que o currículo apresenta:

É importante registrar, ainda, que se espera do professor a organização do aprendizado de História em harmonia com os eixos temáticos e conceitos centrais da proposta curricular da disciplina, como Tempo e Sociedade; História e Memória; História e Trabalho; Cultura e Sociedade, História e Diversidade, desenvolvendo situações para produção e difusão do conhecimento e estudo de História por meio de recursos disponíveis em

diferentes instituições de ensino como museus, centros de documentação e órgãos de preservação do patrimônio cultural, dentre outros. Mais ainda, que compreenda a importância da memória em seus mais variados suportes socioculturais, identificando o seu papel na constituição de sujeitos, na construção do conhecimento histórico e nas experiências sociais, e que seja capaz de utilizar diferentes linguagens (escrita, oral, cartográfica, musical e imagética), visando desenvolver os estudos da realidade histórico-social, por meio de várias produções culturais disponíveis. (São Paulo, 2010, p.72)

Os recortes de ensino estabelecidos parecem conferir a memória e às questões socioculturais um enfoque maior. A preocupação em debater História e trabalho também parece conectar-se com os preceitos curriculares gerais de inserção dos alunos no mundo do trabalho e suas lógicas. Embora se projete contrário ao que chama de transposição didática, o currículo e suas percepções parecem utilizar demasiadamente os conceitos da História Acadêmica como pontos de partida, preterindo outros saberes que advêm das próprias dinâmicas de sala de aula.

Vale também ressaltar que algumas dimensões do pensamento histórico são retiradas do perfil do docente desejado. Talvez a maior ausência seja a conexão entre História, Política e suas possibilidades. Não há como afirmar, se a retirada desse recorte tem a ver com o esquecimento ou com a ideia de despolitização dos alunos e preterir a escola enquanto espaço para aprofundamentos da temática.

Um dos produtos finais desse conjunto de elaborações são os Cadernos do Aluno, tomados como material de apoio e considerados como elemento primordial no processo de implementação da proposta, se “aplicados” corretamente pelo professor.

Ao olhar para os conteúdos tomados como os “mais importantes” pelas diretrizes curriculares, Ciampi et al (2009) constroem os seguintes dados:

No exame da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História para o Ensino Fundamental (59 temas) e o Ensino Médio (38 temas) foi possível identificar a pequena parcela de conteúdos dedicados à História do Brasil. Dos 59 temas selecionados para serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, 22 referem-se aos conteúdos de História do Brasil e dos 38 temas escolhidos para o Ensino Médio, apenas oito relacionam-se à História do Brasil, e nem na 5ª série nem na 1ª série do Ensino Médio aparecem temas referentes à história brasileira. (CIAMPI et al ,2009, p. 377-378)

Além do baixo destaque de conteúdos destinados à História Brasileira, vale destacar que, para além de alguns temas vinculados ao oriente clássico, ou à História do continente americano como um todo, há, na História Geral, um apego às movimentações e momentos históricos do continente europeu da antiguidade clássica até a chamada idade contemporânea do pós- revolução francesa.

O currículo parece entrar em um dilema trazido por Bittencourt (2008) entre os conteúdos de uma História Nacional e uma História Mundial. A baixa carga de conteúdos de uma História Nacional pode ser atrelada, de acordo com a autora:

A História do Brasil, tal como se apresentou na 1ª Parte, Capítulo II, nunca foi conteúdo considerado essencial para a formação da identidade nacional, o que vale também para os tempos atuais. A História do Brasil tende a continuar como parte menos substantiva dos conteúdos históricos escolares, enquanto se preconiza o ideário de uma identidade supranacional, para que todos possa se sentir “cidadãos do mundo”. As novas necessidades de análise aprofundada de uma História Mundial, no entanto, não podem relegar o conhecimento sobre “as coisas e as gentes brasileiras” a segundo plano. O desprezo pelo aprofundamento História Nacional pode estar relacionado a uma abordagem contraditória que vincula os nossos problemas todos às explicações exógenas, as quais os vêem determinados por situações supranacionais. Nessa mesma linha de raciocínio, o modelo interpretativo da realidade brasileira é igualmente supranacional. (BITTECOURT, 2008, p.156).

É interessante averiguar como o currículo de História do *São Paulo Faz Escola* parece muito conectado a tendências e modelos interpretativos mundiais. A interpretação e análise histórica do Brasil viria quase que a reboque, ou seja, seguiria a perspectiva de uma espécie de norte mundial. Tal noção permeia, inclusive, os Cadernos do Aluno.

A cada um dos recortes de conteúdo estabelecidos nos Cadernos do Aluno, há uma série de atividades que supostamente visam o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo. Tais habilidades, dizem-se propostas a partir dos PCN (Brasil, 1999). Entretanto, o que parece evidente nos Cadernos do Aluno é um apego aos conteúdos mais tradicionais e poucas propostas a partir de eixos temáticos que permitam a construção de uma reflexão histórica sobre tempo, materialidade e imaterialidades, os patrimônios e sua importância, a memória e seus processos de atribuição de significados, com a finalidade de atingir aquilo que os PCN sinalizam:

No que se refere ao conhecimento histórico escolar, os currículos atuais são indicativos das transformações paradigmáticas do campo que envolve o conhecimento histórico como um todo. As aproximações entre a História ensinada e a produção acadêmica têm se intensificado a partir do final dos anos setenta, estabelecendo relações muitas vezes profícuas, mas que apontam para as dificuldades de consensos e ou definições simplificadas sobre os conteúdos e métodos de ensino. O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos. (BRASIL, 1999, p.20-21).

Talvez o maior exemplo dessa dissonância entre os PCN e uma proposta supostamente vinculada aos mesmos seja o Caderno do Aluno para o 6º ano - Volume 1 (São Paulo, 2014) que apresenta uma clara descontinuidade de propostas de aprendizagem.

A Situação de Aprendizagem 1 do referido caderno, intitulada *Sistemas Sociais e Culturais de Notação de Tempo ao longo da História* e a Situação de Aprendizagem 2, *A Linguagem das Fontes Históricas: documentos escritos, mapas, imagens e entrevistas* possuem uma proposta consonante ao que os PCN sinalizam como o ideal para se ensinar História. As atividades propostas buscam uma conexão com a realidade do aluno, dos seus colegas e do próprio entorno para desenvolver noções de temporalidade e o entendimento da diversidade de fontes que permitem o discurso histórico ser construído.

Entretanto, como uma espécie de brusca ruptura com as primeiras propostas sinalizadas, os temas subsequentes, que envolvem terminologias mais tradicionais da Antiguidade Clássica, Oriental e Ocidental, parecem recair nas metodologias mais tradicionais de desenvolvimento do ensino de História.

Ao tratar sobre a antiga Grécia, o Caderno solicita que o aluno pesquise e reproduza uma série de definições sobre a pólis grega, além de características de Atenas e Esparta, sem a proposição de uma atividade reflexiva a partir dos dados coletados.

Como indicado nos Cadernos do Cestor e no currículo geral, atividades com textos sobre algum momento histórico não pedem uma reflexão de interconexão entre passado e presente nem uma ampla conexão com as primeiras situações de aprendizagem, restringindo-se a solicitar que os alunos encontrem as ideias principais do texto, façam resumos ou registrem palavras que não conhecem para ampliação do vocabulário. O Caderno de História parece mais focalizado em buscar um aprimoramento da competência leitora e escritora do que construir-se como um material de apoio à própria reflexão histórica de questionamento e apreciação das fontes.

Tal itinerário é percorrido pelos Cadernos do ensino fundamental, até os Cadernos do ensino médio. No caso do ensino médio, talvez como uma noção específica de aprofundamento, existe uma dose de elemento interpretativo e

extrapolação maior das fontes. Entretanto, não se abdica das pesquisas de transposição de conceitos prontos ou da interpretação de textos como elemento base.

Outra característica parece ser a ausência de representatividade e de voz dos alunos e professores, além dos seus núcleos de convivência social. Nos exercícios sobre a ditadura civil-militar, presentes no Caderno do Aluno destinado ao terceiro ano, nenhuma atividade de entrevista ou pesquisa, via relatos orais, é sugerida. São explorados os campos da música ou história que ganharam notoriedade, como se esse fenômeno histórico tão recente na História Brasileira estivesse desconectado da realidade e do passado familiar recente dos alunos. Há uma ausência de representatividade e conexões entre passado e presente orquestrando os Cadernos do Aluno do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Ao que tudo indica, a necessidade do *São Paulo Faz Escola* em reforçar, em sua retórica, uma projeção do novo no ensino de História, de propagar-se como elemento que abarca metodologias que visam alcançar os objetivos dos PCN, como a educação cidadã e entendimento crítico do passado que o presente do aluno abarca, podem ser entendidas como cortinas de fumaça para esconder os tradicionalismos no ensino de História factual que, muitas vezes, é proposto.

Durante a década, o currículo de História parece ter sofrido poucas alterações. Além disso, as problemáticas projetadas por Ciampi et. al (2009) parecem se confirmar na leitura que Ciampi e Almeida Neto voltam a fazer do programa em 2015:

Pelo contrário, estamos falando de diferentes sujeitos e suas representações, diferentes realidades escolares com seus códigos, rituais e organização, espaços com características e usos específicos, que não se ajustam pura e simplesmente às expectativas oficiais. Nesse sentido, a proposta se constitui com um rol de conteúdos fixos que pode limitar as iniciativas criativas dos professores no interior das escolas, já que não é uma proposta de adesão opcional, como o documento eventualmente parece sugerir, mas obrigatória, uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de determinadas habilidades para obtenção de melhores resultados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); resultados pelos quais os professores são diretamente responsabilizados. (2015, p.207)

E continuam a partir de relatos colhidos:

Relatos informais de professores em oficinas do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh-SP e relatórios de alunos estagiários de licenciaturas em História trazem as notícias mais díspares sobre sua execução: há professores que seguem à risca os cadernos, outros que simulam sua utilização ou que o ignoram sobejamente; coordenadores e diretores que fazem vista grossa ao não uso desses materiais ou que exigem sua aplicação rigorosa; alunos que

nem sequer levam os cadernos do Aluno no dia a dia ou que colam as respostas de sites da internet. Como lembra Forquim (1992, p. 32), existe diferença entre “aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente. Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar”, ou àquilo que os mentores e os autores da São Paulo Faz Escola acreditaram e acreditam estar implementando. A cultura escolar, essa “caixa-preta” (GOODSON, 1997, p. 93), enigmática e, por vezes, insondável, é algo “que as sucessivas reformas só arranham de leve e que a elas sobrevive” (VIÑAOFRAGO, 2007, p. 87). Ignorá-la ou desprezá-la no âmbito das reformas educacionais pode acarretar fracassos na gestão da educação e produzir simulacros educacionais. Esse entendimento, a nosso ver, dá relevância às pesquisas sobre propostas curriculares, como a São Paulo Faz Escola, na perspectiva aqui adotada. (ALMEIDA NETO e CIAMPI, 2015, p. 218)

Embora os eixos centrais e concepções tenham se mantido no currículo de História com certa solidez durante a década, algumas pesquisas e fontes sugerem tentativas do *São Paulo Faz Escola*, em contato com segmentos da sociedade civil, de ampliar o leque de contemplação por parte do aparelho institucional.

Tal ampliação tem, em parte, a ver com duas Leis Federais não contempladas pelas bases do currículo de História em questão. A Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e a Lei 11. 645 (BRASIL, 2008) estabeleceram obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos oficiais de toda a rede de ensino. Conforme visto, as temáticas sobre o Brasil, inclusive cultura afro-brasileira e indígena, não formam as bases do currículo de História da rede estadual paulista.

Discutindo as questões de etnocentrismo, Camargo (2015) desenvolve um estudo sobre dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas entre 2003 e 2013, atuando em parceria com a Secretaria da Educação, que visavam fazer um trabalho formativo em docentes, gestores e supervisores de ensino da rede em articulação com a Lei 10.693//03 e a obrigatoriedade dos estudos com temáticas afro-brasileiras nas escolas. O estudo de Camargo mostra que a própria Secretaria da Educação sentiu-se, em algum momento, compelida a fazer parcerias com Grupos de Estudos para suprir carências e tentar anuviar as ambiguidades do seu próprio sistema.

Nesse contexto, em 2011, surgiu a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), curso à distância oferecido pela Secretaria da Educação em parceria com o MEC, que contou com a participação de algumas Diretorias de Ensino Especializadas. A ideia era capacitar professores e gestores para o trabalho com as questões étnico-raciais e promover um maior alinhamento com as Leis de 2003 e 2008.

Tal movimentação também é observada na Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013, na qual um livro sobre educação vinculada às questões indígenas é introduzido na bibliografia obrigatória para os professores que prestaram o último concurso público realizado pela rede estadual paulista. Não consta na bibliografia do concurso de 2010 nenhum livro sobre educação para as questões indígenas, apenas para cultura afro-brasileira.

Embora as Leis Federais supracitadas tenham mais de uma década, estudos como o de Camargo (2015) revelam dificuldade das escolas alinharem seus currículos às temáticas étnico-raciais. Ao inserir programas em forma de “penduricalho” como a EREER, sem mexer nas bases curriculares de História, o *São Paulo Faz Escola* apenas cria mais uma contradição institucional, o que pode refletir no trabalho dos professores da disciplina. Se mal há tempo hábil, conforme demonstra Boim (2010), para trabalhar as propostas curriculares, integrar as diretrizes da EREER parece tarefa hercúlea.

Durante quase toda a década, principalmente após 2011, os professores de História, que engendram o ensino da disciplina, parecem conviver constantemente com a dualidade flutuante entre o currículo oficial do Estado e as diretrizes federais.

Outro elemento do ensino de História que permeia a metade final da década também passa pelo uso mais recorrente das plataformas digitais, especialmente a *Foco Aprendizagem*. Embora não pareçam ter efeito direto sobre o ensino de outras disciplinas que não Língua Portuguesa e Matemática, os dados da plataforma trouxeram para os professores de História mais um desafio: lidar com as pressões pela melhoria dos resultados em Língua Portuguesa, tanto nas AAPs quanto no Saresp.

Tal dinâmica aparece nos relatos dos professores entrevistados para essa pesquisa. Quando questionados sobre o *São Paulo Faz Escola* e suas pressões institucionais, como a obrigatoriedade de utilização do Caderno do Aluno, a Professora D, que atuou em 2009, e o professor C, que atuou a partir de 2018, dão respostas bem diferentes:

Professora D - Que eu nem sabia que tinha. Eu entrei deram os cadernos né? Do professor e do aluno né? Mas você vai perguntar depois (...) (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Esse breve relato da Professora D pode ser interpretado, numa ótica legalista, como produto de descaso com o sistema em que estava inserida. Entretanto, é sintomática a incipiência do *São Paulo Faz Escola* em 2009. Já o Professor C:

Guilherme- Você usava o tema do currículo e depois colocava temas seus?

Professor C- É. Eu subvertia tudo (risos). O bom é que o Darcy Ribeiro dava essa liberdade, ainda dá. Qual é o ritmo de trabalho? Tem o currículo, que a gente precisa cumprir, com as habilidades e tudo mais, que tem muita coisa. Aí você pega um, dois e trabalha bem. Então eu falei “ok”. Então ao invés de pegar o currículo de primeiro bimestre e trabalhar intensamente, eu pegava um que eu conseguia trabalhar, isso, isso e isso.

Guilherme- Mas as habilidades História ou as de Língua Portuguesa, das AAPs?

Professor C- Habilidades de interpretação, de identificar informações implícitas. Ler gráficos, ler números, de matemática. E “ok”. Vamos fazer. Então ia atrás disso. Mas eu consegui abrir também para as discussões que eu considero essenciais, nesse momento atual, dentro da escola pública (...) (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

Na fala dos dois professores é perceptível que ambos gostam de trabalhar com autonomia e interpretam a presença do aparelho institucional como limitada no ensino da disciplina História. Entretanto, em 2009, conforme visto na fala da Professora D, a necessidade de negociação com a noosfera parecia apresentar-se de maneira menor, esta alega, inclusive, não conhecer o *São Paulo Faz Escola* pelo seu nome. O professor C, ainda que trabalhe em uma escola que lhe dê o que chama de liberdade, apresenta uma narrativa cujo espaço de atuação depende de uma negociação muito maior do que a relatada pela professora D. As plataformas digitais parecem ter influência nessa questão.

O *São Paulo Faz Escola* e suas propostas são variáveis, como qualquer outro elemento, no espaço-tempo. O tempo dedicado ao estudo do programa em termos gerais e no âmbito das suas propostas para o ensino de História é importante. Entretanto, tão importante quanto, talvez até mais, são os profissionais envolvidos nessa cadeia e a maneira como atuam. O perfil desses profissionais e sua reação ao programa *São Paulo Faz Escola* será o assunto do final desse capítulo.

1.3 Breve histórico e perfil dos professores e escolas selecionadas.

As escolas que aparecem nessa pesquisa não foram, na realidade, objeto de preocupação primária. Elas aparecem como corolários dos docentes selecionados para as entrevistas.

Embora, por resolução do Comitê de Ética da PUC-SP não possamos divulgar o nome dos professores e escolas, é importante ressaltar que os dados aqui abaixo também estão amparados por documentação. Os relatórios do Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) de 2018 e do censo escolar do mesmo ano, articulados com os relatos dos próprios professores permitiram traçar o perfil socioeconômico e elementos culturais das escolas. No site da diretoria de ensino de Osasco, os projetos de MMR (Método de Melhoria de Resultados) das escolas foram encontrados e ajudaram a medir o grau de comprometimento ou não das instituições com as diretrizes oficiais.

Embora os projetos de MMR da escola *Fernando de Azevedo* não tenham sido encontrados, essa escola, na qual trabalhou a Professora D, é a única das três aqui contempladas que possui um site próprio, com informações importantes para o delineamento do seu perfil.

A escola *Jânio Quadros*, na qual trabalham as Professoras A e B, possui um perfil desafiante de ser analisado. Localizada em Osasco, cidade com problemas de mobilidade urbana devido a seu crescimento exacerbado nas últimas décadas, a escola se encontra em uma das zonas mais acessíveis da cidade, um pouco mais distante desse problema.

Isso faz com que os discentes que a frequentam sejam de bairros distintos, com realidades sociais variáveis, contando, inclusive, com alunos de outras cidades que se deslocam para ali estudar. Tal movimentação advém do fato que a escola é vista, por muitos na região, como uma boa escola e, além disso, como uma escola segura.

A realidade social média dos alunos é considerada alta, entretanto, dos cerca 800 alunos matriculados no ano de 2019, 80 são beneficiários do Bolsa Família, indicativo de uma realidade social abaixo da média. A ideia de exclusão e julgamentos com os alunos de perfil socioeconômico inferior permeia o ambiente escolar, trazendo problemáticas de difícil gerenciamento.

Embora seja pequena, contando com oito salas de ensino médio no período da manhã e doze salas de ensino fundamental no período da tarde, o canal de diálogo entre escola e segmentos da comunidade que a frequentam é problemático. As reuniões de pais possuem baixíssimo índice de frequência e os projetos que visam criar uma

comunicação escola/comunidades, inclusive com a presença de familiares, também possuem pequena participação.

O significado social atribuído à escola enquanto uma boa escola torna-a extremamente preocupada com a manutenção de índices oficiais, no sentido de garantir que os pais continuem matriculando os filhos naquela instituição. Boa escola, aqui, significa mais a manutenção da ordem e disciplina do que à qualidade e pluralidade do ensino.

Tal preocupação reflete-se no Idesp, que mostra um fluxo altíssimo de alunos, próximo a 100%. O fluxo envolve as taxas de evasão e retenção da escola que, junto com o Saresp, é utilizado para calcular o Idesp da escola. O Idesp embora questionável na sua construção, possui elementos como fluxo, indicadores socioeconômicos e resultados do Saresp que auxiliam no entendimento da cultura escolar.

Além do alto fluxo, há uma presença extensiva da supervisão e da gestão nos ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), em geral para falar de projetos governamentais como o MMR ou para questionar sobre falta de professores e descumprimento de acordos/imposições institucionais. Os docentes são constantemente incentivados a entrar na plataforma *Foco Aprendizagem*, para acompanhar os resultados das AAPs e, identificar quais habilidades e competências de Língua e Portuguesa e Matemática os alunos daquela escola falharam.

Além de uma conexão estreita aos discursos institucionais, a escola realiza anualmente uma Feira Cultural, com eixo temático estabelecido no planejamento por gestores e professores. Todas as salas, de fundamental II e ensino médio, desenvolvem um subtema vinculado ao tema central e expõe os trabalhos para as comunidades durante um ou dois dias. Os alunos não são consultados na elaboração dos temas da Feira Cultural e as exposições da Feira Cultural, assim como o cotidiano da escola, são concentradas dentro das salas de aula.

Além da Feira Cultural, a escola entra, eventualmente, em parcerias com universidades, para realizar feiras de ciências ou projetos que envolvem material mais complexo, como o microscópio.

Quando propostas outras pautas, que envolvem diversidade ou elementos semelhantes, a escola apresenta resistência derivada da cultura de gestão, docente e

discente. O espaço voltado para as ações afirmativas, desvinculados às formalidades do sistema educacional, parece ser tratado com certa dificuldade na instituição, que prioriza as formalidades e o apego às imposições sistêmicas, com espaço em segundo plano para o exercício da autonomia de docentes que se propõe a contestar diretrizes curriculares ou que tentam colocá-las em segundo plano.

Um dos problemas da escola também passa pela integração entre os docentes. Os professores, seja como mecanismo de defesa ou por perfil psicossocial, tendem a levar seus projetos paralelos de maneira individual, revelando, ao final do processo pedagógico, um elevado nível de desgaste emocional, físico e intelectual. A cultura de colaboração na escola parece ser constituída por uma colegialidade artificial, muito vinculada a moralismos retóricos e pouco às habilidades socioemocionais.

Mesmo enquanto uma escola de pequenas proporções, a escola *Jânio Quadros* parece abarcar uma variedade de regionalismos, alguma variação socioeconômica, um perfil institucional preocupado com as diretrizes e resultados institucionais, paralelo a um processo de concentração das tensões escolares. Vejamos o perfil das professoras entrevistadas que trabalham nessa unidade escolar.

A Professora A nasceu em Laranjal Paulista em 1972. Mais nova de três irmãos, foi criada na própria cidade pelos pais. A ideia da importância de estudar parece ser um princípio regente no seu núcleo familiar. Todos os irmãos da professora também possuem formação superior, um irmão engenheiro e uma irmã formada em Letras. Sobre os seus pais, a professora diz:

Eles sempre gostaram que eu estudasse. Minha mãe incentivava muito os filhos a estudar. Incentiva até hoje. (...) Se eu deixasse de estudar eu acho que ia ter problema. (Entrevista concedida em 20/01/2020)

A ideia de estudar, independente do curso, reflete-se nos relatos da entrevistada inclusive na sua prática na educação básica:

Nove e dez (incisiva). Não tirava menos que nove. Eles viram até esses dias no meu diploma de faculdade e disseram “nossa, você não tem nota baixa”. Eu falei não, porque eu gosto de aprender. Não por causa da nota, mas é porque eu gostava de aprender e gosto até hoje. Então me incomoda ler algo e não saber o que está escrito. Eu gosto de investigar. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

A formação de uma docente de História e o estabelecimento dessa identidade parece ter surgido posteriormente na vida da professora. A ideia de ser professora é

mais incisiva nos relatos do que a ideia de historiadora, pelo menos nos anos iniciais da carreira. Não existia uma conexão especial com a disciplina na infância e adolescência revelando, inclusive, uma maior facilidade nos estudos de Matemática do que na própria em História. Tal facilidade e relativa desconexão da disciplina pode ser relacionada à metodologia docente do período em que foi aluna da educação básica. Relata sobre os professores de História:

Eles conheciam o conteúdo, isso era perceptível. Mas era dessa forma e foram professores, por exemplo, que deram aula para os meus irmãos, da mesma forma com o mesmo caderninho, inclusive. Era um caderninho de anotações que ele tinha, e daquele mesmo jeito que ele deu aula para eles, ele deu aula para mim. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

O próprio ingresso na faculdade gerou dúvidas para a professora. Prestou vestibular para duas faculdades, Direito e História, mas optou por História ao conseguir uma vaga no curso. Embora não tenha tido uma grande relação afetiva com a História no momento de passagem da adolescência até a vida adulta, a professora mostra-se satisfeita com o cargo que ocupa no momento. Conforme será aprofundado mais adiante, apresenta um saber disciplinar que se revela apurado para o trato da disciplina.

No seu discurso, há certa valorização das possibilidades que o currículo trouxe à rede, o que não significa, na sua visão, uma perda total de autonomia. A visão da professora A confronta uma leitura de realidade escolar anterior a 2008 na qual haveria uma certa desordem pedagógica entre as escolas que pertenciam à mesma rede. O discurso voltado para a maior coesão, somada a uma autonomia relativa no sentido das práticas cotidianas, sugere uma visão de apreços e resistências às pautas curriculares. O saber curricular, nas configurações do *São Paulo Faz Escola*, elevaria as possibilidades pedagógicas e enfrentaria certos problemas apontados, como o de alunos transferidos de outras cidades ou de ausência de variação temática por parte dos professores. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

Outro elemento, agora coincidente entre a Professora A e Professora B, é a noção de que o currículo não é elemento impeditivo para o usufruto de sua autonomia. Ambas colocam o currículo, como algo aberto e com possibilidades de discutir temáticas variadas em suas aulas, como questões étnico-raciais e de diversidade em geral. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

Essa leitura pode ser atrelada, a nosso ver, a dois elementos. O primeiro remonta à própria formação básica das professoras, ligada às diretrizes educacionais derivadas da ditadura civil-militar brasileira. O segundo motivo envolve a própria carreira docente das professoras. Antes de 2008, alegam também, não havia tanto espaço para o debate e nem para as pautas de diversidade que trabalham atualmente em suas salas de aula. A Professora B relata um trabalho com máscaras africanas e seus significados para posterior exposição. Ambas significam que essas mudanças são geracionais e culturais, mas também veem nas propostas curriculares uma abertura que, ao que tudo indica, não experimentaram na sua educação básica nem no exercício do magistério nos anos 1990 e começo dos anos 2000.

Embora tenha vivido sob a égide autoritária de um ensino de História específico, a Professora B, ao contrário da Professora A, parece ter uma relação mais longínqua e afetiva com a História, dentro também de certas informalidades. A professora relata que o seu apreço por História vem desde a infância, relacionando tal fato à figura do seu falecido pai. Diz que o pai discutia História com as seis filhas e lhes contava sobre períodos anteriores. A Professora B, sendo a quarta de cinco irmãs, demonstra emoção ao rememorar os momentos em que seu pai discorria sobre fatos históricos.

Além do próprio núcleo familiar, a docente comenta que esse prazer se estendia quando entrava/entra em contato com os livros didáticos de História:

Eu tenho uma relação muito sentimental com a História. Até hoje eu me pego (...) sento e pego livros didáticos para ficar lendo e tudo mais. Ilustrações, eu adoro ilustrações. Eu gosto até hoje. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

As experiências familiares e na educação básica fortalecem os laços da professora com a disciplina que atualmente leciona. Nascida em Sorocaba, em 1966, ingressou na faculdade de História na *Uniso* (Universidade de Sorocaba) na passagem da década de 80 para os anos 90 na mesma cidade em que nasceu e que começou a construir o seu apreço pela disciplina. Formada em Licenciatura, lembra que a sua formação ocorreu em um momento de vida complicado, tendo que trabalhar em um hospital para bancar os estudos no horário noturno.

Mesmo enfrentando essas dificuldades, a docente vem de uma família de educadores. Há outras professoras e diretoras na família. A ideia de educadores na

família, junto a pessoas que hoje trabalham na área da estética, geram, na professora, memórias de lutas para atingir satisfação pessoal com o cargo que ocupa atualmente.

No seu percurso profissional, sempre trabalhando na rede estadual, a professora revela memórias de experiências que a ajudaram a aumentar sua sensibilidade para com questões que iam muito além daquelas que constavam nos debates que teve na formação acadêmica. A turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), reiterada na entrevista como uma experiência marcante nas tentativas da professora em aguçar a curiosidade e ampliar sua compreensão dos alunos e da realidade em que vivem.

Eu acho que a gente tem que compreender essa fase de adolescência que eles estão vivendo. Acho que o professor tem que ir se adequando a essa fase que eles estão vivendo. Procurar entender o comportamento, o aluno em sala de aula. Porque tem muitas coisas que acontecem ali na individualidade que nós não temos acesso. Acho que tem que ter essa compreensão e, para a gente que tem filhos, é mais fácil você conseguir entender essa questão das faixas etárias. Você convive na tua casa com isso. O fato de ser mãe, para mim, colaborou muito. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

A ideia de maternidade enquanto elemento relevante na construção do seu saber, inclusive no sentido de saber lidar com os alunos e as variações que apresentam, também é muito viva nas narrativas construídas.

Eu não gosto de falar o que é mais importante, o que é menos importante. Eu prefiro utilizar todos. Eu acho tudo importante. A sua experiência, entendeu? Eu acho importante que você utilize todos esses recursos. (...) Porque a coisa acaba saindo naturalmente, você não fica atrelado a isso ou aquilo, se apegando a uma coisa ou outra. Então eu acho todos importantes. (...) Eu me vejo como professora, agora que eu estou pensando nisso (risos). Historiadora eu me vejo de vez em quando, mas como professora eu nunca esqueço. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

A escola *Darcy Ribeiro*, também em Osasco, já possui traços institucionais e culturais diversos em relação à escola *Jânio Quadros*. Localizada em um bairro de perfil socioeconômico indicativo de uma realidade social de baixa para média, a escola possui cerca de 90% dos seus alunos matriculados como moradores do próprio bairro.

A escola possui aulas para ensino fundamental II e para ensino médio, realizadas nos períodos da tarde e da noite. Conta com 18 turmas, sendo 7 no período da tarde e 11 no período da noite. Isso totaliza algo entre 650 e 700 matrículas, uma escola relativamente pequena.

Com uma realidade escolar mais conectada a uma comunidade específica, a cultura escolar possui relações mais estreitas com o perfil, tensões e contradições daquela comunidade em si.

Desde a década de 80 o bairro convive com a profusão de igrejas neopentecostais. Os cultos são realizados em diversos locais e horários, possuindo vários adeptos. Tal fenômeno teve efeito nas leituras que os moradores fazem sobre questões comportamentais e de mundo. Ao lado deste fenômeno, a escola *Darcy Ribeiro* contou, nos anos 80 e 90, com um diretor conhecido como “linha dura”.

Essa linha dura assemelhava-se ao que conhecemos como linha dura do período da ditadura civil-militar brasileira. Os alunos eram obrigados a cantar o hino nacional e há relatos de que o diretor andava armado, fazendo questão de mostrar a arma de fogo enquanto patrulhava os corredores. Além disso, os relatos, inclusive do professor C, sinalizam que o mesmo diretor agredia fisicamente os alunos que apresentavam problemas de indisciplina.

Curiosamente, segundo o Professor C, a memória comunitária apresenta uma espécie de nostalgia elogiosa da figura do diretor em questão. Aquilo que alguns podem chamar de autoritarismo exacerbado, até de violação de princípios constitucionais, é entendido pela comunidade como um período de ordem e funcionalidade da escola, algo que haveria se perdido nos anos 2000 (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020).

Embora o diretor não esteja há muito tempo na escola, a comunidade ainda parece receptiva aos princípios de certo autoritarismo e de um senso de moralidade cristão específico. Tal fato reflete-se na escola, em sua cultura docente, discente e comunitária. O curioso é que, nos últimos três anos, a escola passou a conviver com características peculiares que dialogam esse conservadorismo comunitário tradicional com uma nova agenda proposta pelo Professor C.

A escola, por meio da ação de forças internas como o Professor C, passou a contar com um coletivo que visa estudar as relações étnico-raciais e outras ações afirmativas. O coletivo realiza performances poéticas, visita lugares de interesse cultural, agenda palestras sobre diversidade étnica-racial, de gênero e até sexual a serem realizadas na escola, promove saraus literários, entre outras atividades.

Essas ações em um espaço escolar conectado com uma comunidade do perfil descrito promovem e alimentam tensões. Parcela dos docentes e discentes abraça as ações do coletivo e outra se resigna ou demonstra desaprovações. Há pais que reclamam de certas atividades, mas parece que a presença do coletivo naquela comunidade escolar promove movimentações no sentido de disputar narrativas com àquelas vigentes na comunidade

Além dos seus elementos ligados à comunidade que pertence, a escola também parece ter preocupações com a cadeia burocrática de poder. Há registros nos autos da Diretoria de Ensino de ações voltadas aos MMR, que visa melhorar os resultados das AAPs e desenvolver habilidades supostamente defasadas de competências de Língua Portuguesa e Matemática.

Outra característica de alinhamento institucional da escola *Darcy Ribeiro* é o alto fluxo da escola, evidenciado nos relatórios do Idesp. Não tão alto quanto o da escola *Jânio Quadros*, mas com alta porcentagem de alunos aprovados, a escola parece se preocupar com aquilo que o *São Paulo faz Escola* chama de progressão continuada, vulgarmente conhecida como aprovação automática.

A porcentagem de aprovados está na casa dos 95%,. O Idesp 2018 indica uma melhora no desempenho das avaliações formais, embora a escola ainda tenha uma média abaixo da Diretoria de Ensino e do Estado em Geral. As metas impostas foram cumpridas e os professores beneficiaram-se da Bonificação por Resultados conferida no ano de 2019.

Curiosamente, as atividades do coletivo não são exaltadas nos canais oficiais de comunicação. Há, além de uma resistência local, uma resistência institucional às atividades propostas que, inclusive, podem ter influência positiva na autoestima dos alunos e até no desenvolvimento das habilidades e competências que elevam os índices institucionais. O Idesp da escola saltou significativamente entre 2017 e 2018, época de ingresso do Professor C e da formulação do coletivo na escola.

Tal qual a Professora B, o Professor C também possui uma carga empírica relevante na construção da sua narrativa de memória. Nascido na periferia de Osasco, em um local que embora hoje tenha passado por um processo de urbanização, no seu

nascimento na década de 80 era considerado uma favela, uma comunidade tomada pelas igrejas neopentecostais. O professor relata sua infância da seguinte maneira:

A infância tranquila porque embora pobre, de periferia (...) nunca me faltou alimentação, casa, afeto (...). Não tão tranquila porque minha família é cristã e na minha infância meu pai era fundamentalista religioso, nível hard. (...) Congregação Cristã do Brasil, que é mega quadrada e na década de 80 isso era muito mais. Em 90, igual, então, por exemplo, na minha infância a gente não podia ter televisão, não podia ter livros que não fossem a Bíblia, não podia ter quadrinhos, nada disso. Então essa foi a infância, então era difícil. Era uma obrigação ir para a igreja, não era uma opção de escolha. Em todo caso foi isso, era uma infância tranquila, escola – casa - igreja. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

E discorre um pouco mais, agora sobre sua adolescência:

Na adolescência começa da criança doce, que todo mundo gosta, que não questiona não fala, eu começo a virar o bicho do Kafka, adoro (...) porque é exatamente isso que aconteceu na adolescência. Conforme eu vou ganhando autonomia, voz, da criança doce eu vou virando, a coisa, o monstro. Não só dentro de casa, mas em todos os espaços. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

A expressão *bicho do Kafka* é decorrente do fato de o professor ter se envolvido com modificação corporal na adolescência. A presença de piercings e tatuagens começaram a modelar o perfil corporal do professor, além da própria leitura negativa que aquela comunidade, interpretada como conservadora passou a fazer da sua figura.

Enquanto disciplina escolar, a História, pelo menos no ensino fundamental II e médio, não pareciam cativar o professor nas suas duas primeiras décadas de vida. Restrita a ideia de texto na lousa e prova, o professor demonstra incômodo pela ausência de debates e conexões com a sua realidade no Ensino de História na escola que, inclusive, leciona hoje. Suas memórias mais afetivas são da professora de matemática que, embora elitista, possuía um trato mais humano com os alunos, além das aulas de artes que pareciam cativá-lo na sua adolescência e nos processos que a envolveram.

Sua formação inicial não parece ter vínculos diretos com a História formal. A História vai aparecendo em sua vida sob diversas formas, desde o lúdico na infância, até as vias indiretas na adolescência. Primeiro realizou e concluiu um curso técnico em Moda pelo Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), posteriormente ingressou em um curso superior de Moda na FMU (Centro Universitário de Faculdades Metropolitanas Unidas) em 2005, o qual teve que trancar por questões financeiras.

Mesmo nesses cursos, ao qual alega serem agentes promotores de um certo deslumbramento na época, no sentido do glamour e das possibilidades de luxo e riqueza geralmente atreladas ao campo, o professor revela que os debates e as aulas que envolviam História da Moda, já chamavam a sua atenção nesse processo formativo. Com uma narrativa bem construída, o professor facilita o acesso às suas memórias no sentido de entender que a aproximação do curso de História foi acontecendo de forma gradativa.

Tal capacidade de elaboração narrativa demonstra que as memórias do atual professor de História são capazes de estabelecer interconexões entre o atual cargo e a maneira como ele é desempenhado, com processos longínquos ao longo de sua vida. Houve até o momento de negação do curso de História:

Aí eu ia pra lá e dava aulinha, olha que maluco né? Brincar de escolinha, isso por muito tempo. Era brincadeira de infância. Conforme você foi falando eu recuperei essa memória. Eu não sei, tem umas coisas meio doidas (...) nesse processo de formação eu lembro que fui prestar, antes de moda, na UNIFIEO, Design e não formou turma. Aí a moça me ligou e falou que não tinha formado turma e me ofereceu vaga em uma turma de História. Eu falei “Você está maluca?”, se eu prestei Design eu quero Design. (risos) E depois eu estava lá cursando História. Mas eu acho que forma caminhos mega importantes para além da formação acadêmica. Eu precisava bater a cabeça, eu precisava entender como funcionava, sabe? Sentir na pele a parada para construir o que eu sou hoje, na real. Claro que algumas coisas poderiam ser puladas e traumas evitados, mas acho que enfim (...) fazem parte de como eu dou aula hoje. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

No nível pessoal, a faculdade foi um lugar de encontro do professor. As leituras que a disciplina oferecia, embora não representassem integralmente suas demandas, também ajudaram o professor refletir sobre questões que o afligiam. O saber disciplinar do professor surge como um elemento que, ao longo do seu processo de vida, entra em simbiose com a sua bagagem experiencial. Embora tenha sido um encontro em nível pessoal, existem também os desencontros com a formação formal, vinculados ao que chama de “deformações”:

É, por isso que eu falo de deformação. Eu acho que teve uma formação que para mim foi importante, que ela é ortodoxa, que ela é acadêmica, mas para a minha construção, para realizar o trabalho que realizo hoje com o coletivo e com a sala de aula, as deformações me foram extremamente úteis. De estar na noite, de estar na contracultura (...) de estar na marginalidade. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

Sua primeira experiência na condição de professor é interpretada como chocante, uma vez que trabalhou na condição de eventual, já durante o *São Paulo Faz Escola*, lecionando em uma escola “de periferia da periferia de Osasco”:

Tinha uma sala que eles criaram, que era uma sala com todo mundo que tinha sido expulso, que estava fora do tempo de série e você trava na sala de aula e não tinha aluno. Aí chegavam dois três e o trabalho era de alfabetização. Vamos aprender a ler e escrever (...) Eu lembro que durante a graduação eu fiz um curso de Educação de Jovens e Adultos, na época estava muito fresquinho, então eu consegui levar um pouquinho de coisa nesse sentido. Que aí era um lugar que queria atuar. Eu sempre quis atuar em lugares, assim, de educação inclusiva, de Educação de Jovens e Adultos, essas áreas me interessavam bastante. Quando eu fiquei sabendo que a EJA estava sendo desmontada eu fiquei triste por não conseguir trabalhar naquilo, e eu não consegui trabalhar mesmo. Essa experiência nessa escola foi isso, um trabalho de alfabetização básico. Quando pegava os textos de História, podia ajudar, mas a gente não conseguia debater, porque não tinha a leitura básica que precisava ter. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

O trabalho docente, em uma primeira experiência, estava muito mais conectado à alfabetização dos alunos do que ao Ensino de História. Mais do que isso, a orientação que o professor recebeu ao ingressar na escola, também da rede estadual paulista, foi a de contar histórias para esses alunos porque eles gostavam. Atualmente, as pautas e recortes que o professor desenvolve, em suas aulas e nas atividades do coletivo, incluem estudos e ações voltadas para diversidade e ações afirmativas.

A escola *Fernando de Azevedo* é a mais tradicional das três contempladas. Nascida em um bairro famoso de São Paulo em 1953, a escola foi fruto de projeto arquitetônico que contava, inclusive, com uma piscina para a realização de atividades esportivas aquáticas. Essa piscina foi posteriormente substituída por uma quadra poliesportiva.

A escola possui site próprio, a única entre as três, do qual muitas informações foram extraídas para construir esse perfil. O regimento escolar tem como um dos seus princípios a ideia de gestão democrática e autonomia. Embora dialogue, em alguns momentos com as diretrizes curriculares da rede estadual, as entrelinhas sinalizam uma escola com cultura sólida, apego a certos tradicionalismos e um orgulho institucional que independe, até certo ponto, do sistema ao qual ela faz parte.

É uma escola de ciclo único, ou seja, oferece aulas apenas para o ensino médio nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Segundo os dados do Censo Escolar de 2018, o número de matrículas é 1597, o que resulta em 44 salas de aula ativas e um número de funcionários que passa de uma centena, entre docentes, agentes de organização escolar, de manutenção e gestão. Os números mais atuais não foram divulgados, mas os dados mais recentes apontam uma escola expressiva em número de salas ativas.

Dentre as escolas analisadas é a que possui o maior Índice de Nível Socioeconômico (Inse). Se compararmos os dados socioeconômicos da escola com o IDH da região, é averiguável que o bairro conta com os maiores índices da região. Segundo relatos, as vagas na escola são extremamente disputadas e os alunos advêm de diversos bairros da região. Algo similar acontece na escola *Jânio Quadros*, mas em proporções maiores. A identidade da escola é respaldada muito mais pelo histórico e postura institucional do que pela comunidade do bairro ao qual pertence.

Os dados inseridos no site da escola sugerem práticas pedagógicas que operam com conceitos próprios de uma cultura tradicionalista de educação impactante, no fluxo da escola. É a escola com maiores índices de retenção, contando com 15% dos seus alunos retidos totalmente ou em detenção provisória. Mesmo esses índices de retenção sendo altos, o Idesp da escola também se mantém com índices bem acima da rede estadual e da diretoria de Ensino à qual pertence.

Tais dados refletem de forma ambígua na cultura escolar. Existe uma postura contra institucional no que diz respeito à rejeição as ideias de aprovação automática, mas um apego aos resultados do Saresp. Os altos resultados no Saresp compensam o fluxo tido como baixo para uma escola com este perfil socioeconômico.

Há um projeto de leitura sólido na escola, de caráter interdisciplinar. A partir do segundo bimestre, os alunos devem realizar leitura obrigatória de livros. Alguns livros estão presentes nas listas dos principais vestibulares das universidades estaduais de São Paulo, enquanto outros possuem caráter literário vinculados às disciplinas de todas as áreas. Não foi possível verificar se esse elemento faz parte de uma cultura escolar mais autônoma ou do grafocentrismo preponderante no teor do programa *São Paulo Faz Escola*. Entretanto, parece razoável afirmar que dificilmente uma escola desenvolve tal projeto sem uma cultura escolar propensa a acatá-lo por parte da comunidade como um todo. O *São Paulo Faz Escola* pode até ter sua dose de influência, mas não sinaliza ser o fator determinante.

Além do projeto de leitura, são realizadas periodicamente gincanas culturais, feira de Ciências, campeonatos esportivos e projetos paralelos que envolvem o combate à ditadura e mostras de arte cinematográfica. Os alunos, também com alguma periodicidade, são conduzidos a espaços de cultura como a Sala São Paulo para ouvir a Orquestra Sinfônica Jovem. Há projetos de memórias, envolvendo personagens

famosos, além de educação patrimonial no sentido de entender a estrutura material da escola enquanto elemento importante da sua identidade.

Responsável por ministrar aulas nessa tradicional escola de São Paulo, a Professora D alega que não sabia do teor do currículo, exceto pelo recorte fornecido via Caderno do Aluno, quando trabalhou na rede estadual em 2009.

Nascida na zona leste de São Paulo, em meados da década de 80, a professora possui uma narrativa construída de maneira mais linear que o Professor C. A sua identidade enquanto professora de História, ao que tudo indica, possui uma relação mais estreita com a sua formação universitária do que sugerem os outros três entrevistados. Entretanto, algumas experiências relatadas na infância e na adolescência já sinalizam uma aproximação com a História e com a própria profissão docente:

Mas foi uma infância tranquila, os meus avós que cuidaram de mim, meus pais iam trabalhar e eu ficava com eles. Da minha irmã eu já falei que ela era mais nova,, tem uma diferença de idade, a gente brigava muito.(...) Tinha que tomar conta dela, levava ela na escola. Alias eu que alfabetizei ela, acredita? Brincando de escolinha com ela. Quando ela tinha quatro anos, eu brincando de escolinha com ela ensinei ela ler e escrever. Negócio lúdico assim, tipo brincadeira e ela aprendeu. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Além de participar ativamente do processo de alfabetização da irmã mais nova, a professora também relata que possuía na infância, por influência de seu pai, um apreço por Literatura que mentem até hoje. Além disso, suas experiências de aula de História no ensino fundamental entram no seu leque de preocupações para modelar sua prática docente:

Acho que eu não entendia muito o que era sabe? É uma coisa que eu penso muito quando eu vou dar aula (...) Por que, qual o sentido daquilo para aquela criança? (...) Eu lembro da minha relação com isso e a memória que eu tenho é “pra que eu estou aprendendo isso?” (...) Tipo não tem relação nenhuma com a minha História de vida. Eu gostava muito de português. Era minha matéria preferida (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Como todos os entrevistados, a professora passou por experiências no ensino de História que parecem vinculadas a uma desconexão curricular e da prática dos docentes, assim como da própria realidade do aluno. Tal leitura é reconfigurada no ensino médio, quando a professora saiu de uma escola particular que ficava nas proximidades da sua residência e passou a frequentar uma ETEC.

Então, como eu falei para você eu fiz ETEC né? E lá eles trabalhavam muito a questão interdisciplinar. Isso era muito legal, porque não era só o professor na sala, a gente tinha uma formação humana. Porque lá tinha cursos técnicos né, voltados para a área de

humanas. Tinha desenho de comunicação, tinha teatro. Então a galera que entrava lá já tinha mais essa “vibe”. (...) Eu entrei em 2000, nossa estou ficando velha (risos) Eu acho que esse ambiente proporcionava isso, porque os professores eram muito unidos na questão interdisciplinar. Eu tenho essa memória do professor de Arte, História e Geografia trabalhando muito em conjunto. Então eles pegavam o conteúdo e passavam, por meio da perspectiva deles, de cada área. E isso fez com que eu me interessasse mais (....) Por humanas em geral, vou chegar na História (risos). Por exemplo, o professor de arte, ele tinha um trabalho bem legal com teatro. Tinha um grupo de teatro lá, que eu fiz depois também. Então tinha aula de música, várias coisas, a gente fazia performance, era muito legal. E aí eu lembro que a professora de História começou a fazer muitos passeios com a gente. E começou a trabalhar com a gente a questão de ir em museu, exposições de arte e tinha um lado bastante político que me interessava. Debates bastantes críticos, os professores eram bem militantes mesmo (risos). (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

A trajetória de educação básica da professora parece conviver com modelos distintos, diferente das entrevistas até aqui trabalhadas. A experiência pedagógica de fundamental II e a de médio parecem ter sido dirigidas sob princípios bem distintos. Certo distanciamento da História enquanto disciplina escolar e área do saber, e no médio, um processo que se deu na contramão. Embora tenha sentido uma defasagem dos conteúdos cobrados nos vestibulares, a professora apegava-se à ideia de que as aulas devem fazer sentido aos alunos, algo do seu saber docente que passa ainda na formação básica. A memória da decisão de fazer História passa pelo período em que estava nos cursinhos pré-vestibulares:

Em relação aos professores de História do meu cursinho. A reação foi de desespero de ver que tinha tanto conteúdo, isso com todas as matérias, mas falando de História, tinha muita coisa que eu não tinha visto. No geral. Eu falava “Cara, eu não vi esse conteúdo”. E aí para relacionar, para pegar tudo (..) aí eu fui me interessando cada vez mais também. Olha quanta coisa eu tinha de defasagem, e aí como eu gostava muito de ler falei (áudio corrompido) Mas era aquela pegada cursinho, tudo atropelado, um negócio em cima do outro. Era unilateral. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Quando questionada sobre a motivação de ter ido para História, a seguinte narrativa aparece:

Então, você sabe que agora me pegou? Porque você pergunta em que momento foi que eu escolhi História. Então, eliminei jornalismo, não tinha dinheiro para pagar, aí teve uma outra que eu não passei, aí eu falei “Poxa, tem algumas que eu vou prestar acho que História”. Aliás, eu estava entre História e Letras, mas eu pensei que gostava mais de História porque Letras tem a questão da gramática, acho que vou mais pra literatura mesmo. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

A Professora D, embora tenha possuído um processo difuso de chegada à História, conta com memórias pessoais muito vivas e que se conectam aos seus processos e cuidados na hora de ministrar a sua disciplina.

Com a breve descrição dos perfis aqui realizada, é possível averiguar uma coisa muito básica: o distanciamento entre aquilo que o *São Paulo Faz Escola* significa sobre si e sobre o ensino de História e aquilo que os profissionais e instituições envolvidas significam sobre si e o ensino da disciplina. Esse capítulo, disposto à essa maneira, tem justamente esse intuito. Apontar quais são as diretrizes oficiais, mas ressaltar que as escolas que pertencem a rede estadual paulista e seus profissionais possuem trajetórias e processos formativos próprios.

Em relação aos professores entrevistados, a ideia aqui é mostrar o quão relevantes são suas trajetórias de vida, suas memórias afetivas, seus processos de formação profissional na construção dos seus saberes, no modelar a disciplina e a cultura nas quais estão inseridos. Se o *São Paulo Faz Escola* não parte da prerrogativa de que indivíduos e não meros executores técnicos estão na rede estadual paulista, essa pesquisa pretende discutir o oposto a partir do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2- OS DOCENTES ENQUANTO AGENTES DA CULTURA E DA DISCIPLINA ESCOLAR.

As instituições oficiais, embora constituam parcela significativa na construção da realidade e da dinâmica escolar, não possuem total definição no complexo delineamento do cotidiano escolar. Aprofundar as investigações sobre a escola, inclusive da prática docente, demanda olhá-la não apenas como uma ferramenta de execução do que é/foi determinado pelas estruturas de poder, mas, sobretudo, entendê-la como um espaço ocupado por pessoas, com histórico, cultura e personalidade distintas. É desse processo dialético entre a chamada noosfera e a realidade escolar que surge a ideia de culturas escolares.

Para Viñao Frago (2006, p.58), a cultura escolar:

Seria uma forma de cultura acessível somente por meio da mediação da escola, uma criação específica da escola que, dessa forma, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir conhecimentos ou comportamentos gerados fora dela, mas sim conhecimentos e comportamentos que nascem a partir dela e carregam marcas características dessa cultura. (Trad. nossa)¹

É partindo da premissa desse autor que percebemos como cada uma das três escolas contempladas nessa pesquisa é dotada de uma dinâmica própria, de relações específicas. A proposta do capítulo é justamente entender como, na relação entre professores e escolas, as culturas escolares modelam-se nos casos estudados, uma vez que:

A cultura escolar, assim entendida, se constitui por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas (forma de agir e pensar, mentalidades e comportamentos) estabelecidos ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogos não questionadas, e compartilhadas pelos seus atores, no núcleo das instituições de ensino. Tradições, regularidades e regras de jogos que são passadas de geração em geração e que proporcionam estratégias: a) para se integrarem em tais instituições e interagirem nas mesmas; b) para realizar, sobretudo em sala de aula, as tarefas diárias esperadas de cada um e enfrentar as demandas e limitações que essas tarefas implicam ou requerem; e c) para sobreviver às

¹ Sería una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que, vista así, deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura(VIÑAO FRAGO, 2006, p. 58)

sucessivas reformas, reinterpretando e adaptando-as, a partir da sua cultura até ao seu contexto e necessidades. Suas características seriam a continuidade e a persistência ao longo do tempo, institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos, como as disciplinas escolares. Em suma, a cultura escolar seria algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas não conseguem provocar mais do que arranhões superficiais, que sobrevive a elas, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Sedimento esse formado por camadas mais entremeadas do que sobrepostas que, arqueologicamente, é possível desenterrar e separar. É nesse sentido que se poderia dizer que a tarefa do historiador é fazer a arqueologia da escola² (FRAGO, 2006, p. 60 - Trad. nossa).

Ao aprofundar as variáveis de uma realidade escolar, embutida na ideia de cultura escolar abarca, Viñao Frago dimensiona as dificuldades de compreensão nesse terreno, apenas arranhado pelas diretrizes oficiais. A História Oral Temática, ao entrevistar professores, importante agente produtor da cultura escolar, possibilita identificar os significados que atribuem ao espaço onde trabalham, trazendo-os ao cerne do debate. Os professores, segundo Viñao Frago (2006, p.60):

Os atores, quer dizer, professores, pais, alunos e agentes da administração e serviços. Aos primeiros cabe, devido a sua posição especial, o papel mais relevante na formação da cultura escolar. Daí a importância de se conhecer a sua formação, métodos de seleção, carreira académica, categoria, status, associacionismo, composição social, por idade ou sexo, ideias e representações mentais, entre outros aspectos, bem como seu grau de formação em matérias ou disciplinas dadas³ (Trad. nossa).

² La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Es en este sentido en el que cabría decir que la tarea del historiador es hacer la arqueología de la escuela. (FRAGO, 2006, p.60)

³ Los actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios. A los primeros les corresponde, por su especial posición, el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. De ahí la importancia de conocer su formación, modos de selección, carrera académica, categorías, estatus, asociacionismo, composición social, por edades o sexos, ideas y representaciones mentales, entre otros aspectos, así como su grado de profesionalización en relación con unas materias o disciplinas dadas. (FRAGO, 2006, p. 60)

Se aos professores corresponde o papel mais relevante na constituição da cultura escolar, nada mais justo que suas memórias sejam objeto de análise para exploração do conceito. Além disso, é ressaltada a importância de sua formação, ideias e representações, que serão acessadas, a partir de agora.

Após realizar um debate sobre os professores, seu papel e leituras que fazem do aparato institucional, inclusive de sua própria escola, trabalharemos no final desse capítulo o que acontece dentro e fora da sala de aula no que diz respeito, mais especificamente, ao ensino de História. Para tal desenvolvimento, o conceito de disciplina escolar elaborado por Chervel será nosso ponto de partida.

Ao tomar as disciplinas escolares como objeto de estudo, Chervel (1990, p.193) destaca:

A história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior. Se se deseja então, permanecendo totalmente no interior desse quadro rígido, explicar a evolução concreta das disciplinas, nada mais resta, já que se fechou toda a possibilidade de ver o movimento surgir do interior, do que fazer um apelo aos grandes pensadores da pedagogia que permitem, assim, desbloquear a máquina. A realidade, mostrar-se-á, é muito diferente.

E continua:

O único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si. A recusa em admitir essa evidência está na origem de muitas das incompreensões das quais o corpo é por vezes vítima. A atividade do mestre em aula é frequentemente resumida na expressão “faire cours”, a qual é geralmente entendida como “dicter cours”, o que mantém um equívoco permanente sobre a própria natureza da tarefa docente. (CHERVEL, 1990, p.195)

Chervel propõe um deslocamento de enfoque no que diz respeito ao estudo das disciplinas escolares. Ao invés da dedicação exclusiva ao entendimento dessas enquanto produto de pensamentos e posicionamentos políticos das estruturas régias, afirma que entender as disciplinas escolares é entender o que se passa dentro da sala de aula e os significados que os professores atribuem à sua própria disciplina.

Nessa perspectiva, entender a disciplina, enquanto elemento de construção cotidiana por parte de professores e alunos, implica que a investigação ouça e traga o que dizem os próprios professores em sala de aula. A distinção geracional constitui

mais um elemento a ser explorado, na percepção das tendências de leitura sobre si e sobre o espaço que ocupam na escola.

No caso da disciplina escolar, voltamos a trabalhar com os quatro professores em conjunto. A ideia é continuar averiguando diferenças geracionais, entretanto, por se tratar da mesma disciplina, possuímos mais aproximações do que no âmbito da cultura escolar.

2.1 Professores formados na década de 1990 e a cultura escolar

Os professores que se formaram no início dos anos 1990 acompanharam na sua trajetória de vida pessoal e profissional processos relevantes para a História do Brasil e da Educação. Esses profissionais cursaram uma educação básica modelada sob os princípios da Ditadura Civil Militar a qual o país estava submetido. Seu primeiro referencial de cultura escolar, trazidos da infância e da adolescência, vincula-se a uma cultura institucional autoritária e extremamente vigilante diante daqueles com potencial “subversivo”. O imaginário de ordem e respeito estava muito conectado ao medo que a cadeia burocrática impunha aos profissionais da educação e aos estudantes.

Esse processo de formação será melhor explorado no capítulo 3, por enquanto cabe dizer que a participação ativa em modelar a cultura escolar e significar o próprio programa *São Paulo Faz Escola* é marcada nos professores dessa década pelo contato com essa cultura escolar dos anos 1970/1980. Esse confronto de uma geração que viveu sob os auspícios da ditadura e posteriormente com o Brasil da redemocratização em diante é marcante na narrativa das duas professoras entrevistadas.

Isso faz com que as entrevistadas dessa geração tenham um modelo de negociação entre a sua autonomia e as diretrizes do *São Paulo Faz Escola* que assumem configurações muito particulares. Quando questionada sobre a chegada do currículo em 2008 a Professora A expressa-se nos seguintes termos:

Guilherme- Aqui na rede estadual, antes de 2008, como eram os materiais pedagógicos que você recebia?

Professora A- Era uma bagunça.

Guilherme- Eles auxiliavam ou atrapalhavam?

Professora A- Era oba oba. Até tinha, mas assim, na mesma escola eu era professora do Fundamental, de uma 5ª série, eu trabalhava História Antiga, a professora do lado, no outro 6º ano, que é a antiga quinta série, ela trabalhava História do Brasil. Não tinha um currículo, cada um dava o que bem entendesse. Aí por exemplo, a outra professora gostava de trabalhar só Revolução Francesa, aí ela pegava 8º ano, Ensino Médio, todas as salas ela só trabalhava Revolução Francesa. (Risos). E isso não era específico de uma escola, a maioria. Então o aluno daqui era transferido para Campinas, numa escola pública, ele chegava lá igual um peixe fora d'água. Você tá vendo Grécia e lá eles estão vendo indígenas. E isso eu vivi.

Guilherme- Isso antes de 2008, antes de ter essa reforma curricular?

Professora A- Sim. Quando transferiam de uma sala pra outra então ele ficava perdido. Que dentro da mesma escola não era o mesmo conteúdo.

Guilherme- Entendi, então já emendando a próxima pergunta, qual a sua percepção com essa reforma que teve em 2008?

Professora A- Eu achei ótimo.

Guilherme- Porque em 2007 vem o Serra, eles elaboram em 2007 e em 2008 vem a proposta curricular.

Professora A- Eu achei ótima nesse sentido de ter um parâmetro. Como eu vou trabalhar isso, esse conteúdo, aí o professor é livre para fazer o que ele bem entender.

Guilherme- Mas o parâmetro para você é bom?

Professora A- Sim. Tem que ter. Tem que ter um currículo, ele tem que ser unificado. Porque senão eu não posso receber um aluno que vem, por exemplo, de Piracicaba, e o cara ficar... ele perde o ano né? Porque não acontece só em História, acontece em todas as disciplinas. Ele deixa de ver verbo, o outro deixa de ver uma operação matemática, como ele vai ter o desenvolvimento do conteúdo normal que tem que ser? (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

Na sua narrativa é perceptível a ideia de que um currículo unificado trouxe maior coerência para a rede do que esta dispunha até então. Não está em questão estabelecer juízos se a docente tem razão ou não, mas percebe-se, nesse relato, uma construção retórica que possui uma margem de negociação relevante entre a docente e as diretrizes oficiais, inclusive, no sentido de creditar ao programa *São Paulo Faz Escola* possibilidades de real avanço no potencial da rede estadual como um todo.

Sobre esse mesmo processo, a Professora B realiza a seguinte leitura:

Guilherme- A gente vai começar a entrar agora na nossa realidade mais atual. Assim como agora, em 2008 surgiu uma reforma curricular no Estado de São Paulo. Como você percebeu essa mudança? Você tinha uma expectativa positiva ou negativa? Que leitura você fez quando chegou esse currículo?

Professora B- Acho que toda mudança é preocupante. Aí só colocando em prática para ver se foi melhor ou foi pior. Acho que toda mudança acaba contribuindo até para o próprio desenvolvimento. Algumas coisas dão certo, você consegue colocar em prática. Outras não.

Guilherme- Você já fez uma leitura sobre o currículo, mas no processo de implementação dele houve uma participação efetiva dos professores?

Professora B- Não. Eu acho que não. Desculpe se eu estou sendo sincera demais, mas na minha opinião não. Aliás acho que isso não acontece até hoje.

Guilherme- Não existe a participação efetiva de quem está em sala de aula? Em nenhum grau?

Professora B- Pouco. Pouquíssimo. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

Ao contrário da Professora A, a Professora B apresenta-se mais cautelosa em estabelecer um diagnóstico do que foi aquele movimento de transição curricular em 2008, embora reconheça possibilidades de avanço, sujeitas a testes realizados, durante a vigência daquele programa.

No entendimento das duas professoras, o papel das instituições e órgãos que engendram o *São Paulo Faz Escola* é relevante. Entretanto, ambas reconhecem a unilateralidade de implementação, ou seja, não se sentiram pertencentes ao processo responsável por trazer um novo sistema educacional para a rede pública paulista. Assim como a Professora B, a Professora A relata:

Guilherme- Mas em 2007, quando o Serra foi eleito, houve essa participação ou não na elaboração do currículo?

Professora A- Então, eu não me lembro. Se a gente foi responder tantas questões quanto nós respondemos ultimamente né? Eu não me lembro se teve participação ou não.

Guilherme- Mas, mesmo esse responder questões, pode ser interpretado como participação ou não?

Professora A- É. Mas me refiro àquela reforma que a gente foi ouvido lá de Brasília, que a gente tinha que ir direto... Entrar no site do MEC, era uma coisa assim. Eu me lembro que até, eles tinham tirado Egito, aí depois, como muitos professores entraram, explicaram da importância, eles voltaram e corrigiram.

Guilherme- Mas isso é antes de 2008?

Professora A- Não, foi agora. Há uns dois três anos atrás.

Guilherme- A da BNCC?

Professora A- Sim, sim. Tinha, porque eles estavam tirando e muitos professores entraram, a gente respondeu e eles ouviram.

Guilherme- Mas o de 2008, você não lembra? Não tem como me dar uma posição?

Professora A- Não me lembro mesmo. Eu acho que se teve uma participação foi pequena, senão eu lembraria né? Porque quando tem muitas, você prepara planos, o Estado manda e tudo mais. Aí você consegue lembrar, eu não consigo. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020).

As críticas acadêmicas levantadas por essa pesquisa encontram ressonância nas vozes das professoras que viveram aquele processo em 2008. Entretanto, talvez por constituírem uma geração que conheceu autoritarismos e unilateralidades muito fortes, não apresentam maiores incômodos relativos a essa questão. Talvez a Professora B sinta-se um pouco mais incomodada e crítica às imposições:

Guilherme- A última eu acho que você já respondeu. Que é como você entende o currículo de 2008, se trouxe...

Professora B- É lógico que a gente não pode falar só dos outros, é claro que tem aspecto aí que não vai ser 100%. Tem coisas aí que são abdicáveis.

Guilherme- Tem algumas coisa que você pode me dizer que é abdicável?

Professora B- Por exemplo, eu não gosto de ficar muito presa, sabe? Em materiais, eu acho que você pode explorar de várias maneiras e, a partir do momento que você fica muito **preso naquilo, você se sente engessado**.

Guilherme- Mas você acha que tem uma cobrança demasiada por utilizar materiais como o caderno do aluno?

Professora B- Demasiada não, mas no fundo você sente aquela necessidade de deixar em dia aquilo que foi colocado para você trabalhar.

Guilherme- Você acha que esse currículo de 2008 trouxe alguma mudança no jeito de se ensinar História?

Professora B- Acho que toda mudança vai trazer inovações, agora você tem que saber o que é viável ou não.

Guilherme- Mas o currículo em si, trouxe alguma mudança significativa?

Professora B- Mudança significativa no Ensino de História?

Guilherme- Isso.

Professora B- Eu acho que não.

Guilherme- As escolas que você trabalhou, a escola que você trabalha no *São Paulo Faz Escola*. Você acha que ela é exigente com o uso do Caderno do Aluno? Ela é Flexível?

Professora B- Ela é flexível. Sempre tem aquela lembrança né? Mas não tem aquela exigência. Eu sempre tenho essa curiosidade de usar, não totalmente. Entra a minha faceta curiosa. De ver o que tem ali, o que pode ser explorado. O que pode ser produtivo para o aluno. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

Embora olhe com atenção para os materiais, ela parece significar isso de uma maneira muito mais ligada a uma iniciativa das suas convicções e curiosidades pessoais

do que de imposições legais/institucionais. Percebe-se que a professora busca uma articulação constante entre Programa *São Paulo Faz Escola*, unidade escolar e exercício da sua autonomia. O tom da professora não é de disputa, mas de uma possibilidade de cotejo entre essas três instâncias. Fenômeno parecido aparece no relato da professora A:

Guilherme- E os assuntos que o currículo contempla? Você achou bom ou você acha que poderia ter alguma diferença?

Professora A- Não, eu achei bom. Primeiro veio o Jornal né? O jornal do aluno. Depois vieram as apostilas

Guilherme- Veio também a proposta curricular em 2008 né?

Professora A - Sim, e as apostilas depois. Então assim, eu acho que tem que ter. Eu não preciso seguir como está ali na regra, tanto é que as apostilas eu não seguia na regra tudo que estava ali. Mas o conteúdo sim. Tinha questões que eu adaptava, algumas questões e atividades que eu achava muito bacana. Então os alunos faziam. Mas tinha atividades que eu elaborava de uma forma diferente e atingia aquele mesmo objetivo. Porque às vezes, aquele material era para um nível de aluno que não era o que eu tinha, não era interesse dele. Não só em termos cognitivos, mas também questão do interesse. Eu achava que se eu desse aquele conteúdo de outra forma ele iam aprender. Assim como eu me demorava mais em algum conteúdo e menos no outro. Que lá eles propõe 4 aulas para isso, 3 aulas para aquilo...

Guilherme- E assim. Tem o currículo de 2008, você já falou algumas coisas sobre ele, você falou que é bom ter uma parametrização, principalmente dos temas, alguns objetivos, algumas propostas interessantes para a sala de aula e algumas reconfigurações que você faz para dar a sua aula. Mas você acha que ele trouxe alguma mudança no jeito de ensinar História?

Professora A - Sim

Guilherme- Que tipo?

Professora A - Exatamente como eu falei lá, porque cada professor dava o que bem entendesse. Então saía (o aluno) do Fundamental sem ter visto todos os conteúdos. Quanto às estratégias, estratégias em História... têm coisas diferentes, mas eu já trabalhava assim, então. Para mim a maior mudança foi, de benefícios, foi essa questão de ter um currículo.

Guilherme- Malefícios, você acha que trouxe algum?

Professora A - Não, tem gente que não sabe interpretar né? E achou que só podia dar aquilo lá.

Guilherme- E você como professora jamais se restringira a aquilo lá?

Professora A - Não. E eles não me prendem, nunca me prenderam.

Guilherme- Nas escolas que você trabalhou, nunca te encheram o saco para saber se você está usando a apostila ou não. É sempre uma decisão sua?

Professora A - Sim, sim. Tanto é que esse ano já não veio apostila e eu já senti falta. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

Junto a essas construções, a noção de hierarquia também aparece bem modelada nas narrativas com as relações sociais dentro da escola. Quando questionada se as

dificuldades de convivência podem ser mais atreladas à cadeia burocrática ou aos indivíduos, a Professora B adota o seguinte tom:

Guilherme- No período de 2008- 2019, que leitura você faz da gestão da escola que você trabalhou. É uma gestão mais leve, mais conturbada, varia de momento para momento?

Professora B- Variável. Porque veja bem, todos têm que cumprir com as obrigações. Eu acho que assim como nós somos cobrados, a cobrança vem de algum lugar para todos. Então tem momentos que você para pra pensar que é cobrado, mas que também a cobrança é geral. Então tem que ter essa compreensão da própria cobrança para todos. Não sou apenas eu que estou sendo cobrado, não é assim. Por que tem que pensar no quê? Nos resultados

Guilherme- Essa cobrança muito forte abala as relações na escola?

Professora B- Sim.

Guilherme- Você acha que ela poderia ser de outro jeito?

Professora B- Aí eu não posso responder. Acho que poderia ser mais maleável.

Guilherme- Não digo as pessoas, mas sim a cadeia de cobrança da burocracia. Você acha que poderia ser de um outro jeito? Ou você acha que depende das pessoas?

Professora B- Depende das pessoas. (Professora B, entrevista concedida em 20/012020)

Já a Professora A:

Professora A- Exatamente. Mas sempre que tinha, isso é importante colocar, quando existem acordos coletivos, aí ele é coletivo. Você tem que participar, por exemplo, quando sua escola resolve fazer um provão unificado.

Guilherme- Aqui a gente já entra na próxima questão. Como costuma ser a sua relação com as gestões da escola. Cortês? Mais ácida?

Professora A- Eu respeito a hierarquia. Porque existe. Eu acho que tem que ter né? O gestor, o coordenador e o professor, cada uma na sua área. Não que um é mais importante que o outro, é um grupo, então cada um tem que fazer o seu papel. Se eu estou na sala de aula, porque eu estou no celular, vendo piadinha ou não prestando atenção se o aluno está fazendo lição ou não. A mesma coisa o coordenador. Eu acho que cada um fazendo o seu papel, é nesse sentido a hierarquia que eu falo. É cada um fazer o seu papel, a partir do momento que alguém extrapola aí não dá certo. É aí que tem as discussões, é aí que está o entrave.

Guilherme- Para você esses papéis são bem delineados?

Professora A- Sim, porque eu já trabalhei como coordenadora e sei como é que funciona.

Guilherme- Do jeito que os cargos estão dispostos lhe parece favorável? Se cada um fizer a sua parte...

Professora A- Sim, como qualquer outro lugar né? Só que aqui a gente não trabalha com máquina que você vai lá e desliga meia hora antes ou como em um banco, que se você faz corpo mole, seu chefe vai perguntar se você não

vai ligar o computador de novo. Aqui você trabalha com pessoas, com alunos, é diferente. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

A importância dada à hierarquia e aos acordos coletivos é outro ponto de confluência no relato. As duas professoras sinalizam que a funcionalidade da escola está muito mais atrelada aos indivíduos que a ocupam do que a própria cadeia de controle oferecida pelo *São Paulo Faz Escola*.

Essa pequena amostragem das narrativas nos indica duas professoras que dão significativa atenção às disposições oficiais, mas, paralelamente, alegam que sua autonomia dentro da escola e sala de aula são preservadas. Nenhuma das professoras sente-se presa ou amplamente constrangida a trabalhar todas as prescrições curriculares.

Para a Professora B, isso a tornaria engessada, atrapalhando a autonomia do espaço de sala de aula. Atribui a sua curiosidade a capacidade de olhar para o que está sendo imposto à escola para aí sim realizar a escolha do que pode ser utilizado, total ou parcialmente. Para a Professora A é apenas uma questão de interpretação do currículo. Se o currículo for interpretado como um parâmetro e não como uma imposição, sua margem de autonomia fica preservada.

Se, conforme afirma Viñao Frago (2006), os professores encontram-se em posição de protagonismo na construção da cultura escolar, as Professoras A e B sinalizam coisas importantes para nós. Ambas mostram-se bastante dispostas a ouvir o que vem de cima e ressignificar tudo isso, cada uma a sua maneira. Sinalizam uma tendência de olhar a escola e seus profissionais, atribuindo-lhes as possibilidades de fracasso ou sucesso dos planos escolares.

As professoras não estabelecem dicotomia entre sistema e autonomia docente. Suas percepções são as de que é perfeitamente possível a manutenção da sua autonomia dentro do modelo proposto pelo *São Paulo Faz Escola*. É justamente aí que talvez resida o papel das professoras na cultura escolar de suas unidades de trabalho.

A escola *Jânio Quadros*, na qual ambas trabalham, é muito atenciosa às diretrizes oficiais e pressiona seus professores para esse caminho, mas dentro de limites. Esses limites estão justamente nessas leituras apresentadas pelas duas professoras de que observam o currículo, mas que possuem um conhecimento próprio a ser reivindicado na construção das suas aulas. Uma narrativa que articula conformismos e

resistências, estabelecendo uma espécie de ethos professoral capaz de impor limites consideráveis ao *São Paulo Faz Escola* e à própria unidade escolar em que trabalham.

2.2- Professores formados nos anos 2000 e a cultura escolar

Talvez por uma questão geracional ou talvez por uma questão de perfil individual, a visão que os professores formados nos anos 2000 têm sobre o seu papel nas escolas em que trabalharam/trabalham é bem distinta das duas professoras da escola *Jânio Quadros*. Quando se trata de pensá-los como agentes da cultura escolar, os trechos destacados são mais numerosos e tendem a ser mais longos.

Os significados atribuídos às escolas nas quais trabalham também são mais destacados. A narrativa adota uma tônica mais resistente ao *São Paulo Faz Escola* do que vimos até aqui. Além disso, especialmente o Professor C, ao analisar o espaço que ocupa na escola *Darcy Ribeiro*, faz conexões com o histórico da própria escola e da comunidade a qual pertence.

A professora D adota uma narrativa mais centralizada em uma desconexão entre o seu eu e as diretrizes da escola. Identifica traços das tradições e da cultura escolar, para então adotar um movimento de distanciamento daquilo que fazia parte da escola e adoção de um método próprio, evitando os conflitos com a cultura da unidade escolar, sem abdicar das suas convicções.

Sobre o histórico da escola *Darcy Ribeiro*, diz o Professor C:

Professor C- O diretor de lá que era uma lenda também. Esse é uma lenda mesmo assim. E olha a loucura histórica também. Porque ele estava lá no período da ditadura e depois, ele era cria da ditadura. Por exemplo, todo o discurso dele era militar, ele inclusive criou a JUCO em Osasco, que é super militar. Ele andava armado na escola, ele batia em aluno e era essa a relação.

Guilherme- Inclusive quando você era aluno?

Professor C- Sim. Por exemplo, a gente tinha que cantar o hino nacional, ele colocava todo mundo na quadra e aí ele ficava de cima olhando com a arma na cintura e puxava o paletó para mostrar a arma e dava as ordens de exercito mesmo para a gente enquanto cantava o hino nacional, era essa a relação.

Guilherme- Nessa mesma escola que teve um diretor desse perfil, hoje existe um coletivo de estudos de diversidade?

Professor C- Entende? É a mesma escola que eu fui pedir ajuda e falaram que eu tinha que mudar. Porque se eu continuasse daquele jeito eu sofreria violência ali e ninguém poderia fazer nada. É a mesma escola. E o que eu

falo que é a aberração histórica porque essa figura militarizada, autoritária é a figura que todo mundo lembra com muito carinho. “Naquela época o Darcy Ribeiro era uma escola muito boa, tinha ordem, as pessoas aprendiam, que saudade”.

Guilherme- Mas você escuta esse discurso sempre ou só nos últimos anos?

Professor C- Sempre. As pessoas vão lá e se emocionam para falar dele. Quando eu voltei a gente fez um documentário sobre as memórias do Darcy Ribeiro e a gente entrevistou pessoas de diferentes gerações. A galera fala dele e o olho lacrimeja. A gente teve apenas um, que hoje é psicanalista, que falou que aquilo era horrível. Foi a única pessoa que falou negativamente dessa relação. Se você conversar com todo mundo daqui, olha no facebook, as pessoas falam dele como um Deus. Então a gente entende a situação política que estamos, é também reflexo disso. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

O histórico recente da escola passa por uma figura simbólica como a do diretor descrito pelo Professor C. Atuante nas décadas de 80/90, essa figura apresenta uma relação curiosa com a comunidade do entorno da escola. Ao mesmo tempo em que o professor relata uma narrativa de uma figura aterrizadora, a leitura que se faz da *Darcy Ribeiro* nesse período é de uma escola funcional e boa. A memória-lembrança, enquanto fenômeno coletivo, é de uma relação afetiva muito intensa com essa, nos termos do Professor C, “cria da ditadura”.

Obviamente que uma memória coletiva tão forte estabelece influência na cultura escolar da *Darcy Ribeiro* e encontra ecos na sua realidade atual. A narrativa do professor passa também pelo momento em que foi estagiário, na própria *Darcy Ribeiro*:

Guilherme- E foi bom o estágio na Darcy Ribeiro?

Professor C- Foi horrível. O professor que estava lá não era bacana, mas eu descobri que não era uma coisa pessoal, que era uma coisa geral assim, da escola. Tinha professora graduada na PUC, ela era mega pedante e foi muito escrota comigo. Quando eu fui fazer estágio ela não olhava na minha cara. Ela não foi nada legal e as aulas dela eram bem quadradinhas, usava o livro didático para fazer cópias e tudo mais. Depois eu fiz com uma professora de outro turno, que tinha me dado aula inclusive, ela já estava em final de carreira, então eu senti um cansaço e ela queria que eu estivesse fora dali. Ela falava que assinaria para mim e tudo mais. A escola era outra. Eu via funcionária fazendo piada homofóbica, isso com aluno. Não era uma piada aleatória, ficava chamando o aluno de bichinha, que aquilo era coisa de viadinho e isso me incomodava. Era uma outra escola, um outro tempo em 2009 e 2010 (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

A convivência entre uma escola de passado autoritário e presença de sintomas sociais claros do século XXI, como a homofobia, alimenta a fala do professor sobre a necessidade de agir para combatê-la. Obviamente que da década de 1990 para a segunda década dos anos 2000, a escola já possuía um novo diretor e abertura para esse processo de disputa de narrativas mencionado pelo Professor C. Ele tentaria realizar seja nas suas

ações em sala de aula, seja na escola como um todo, especialmente com a criação do coletivo que estuda relações étnicoraciais e outras pautas afirmativas:

Professor C: É isso, quando eu cheguei na escola, não sei porque, (risos), mas a fala do diretor foi que naquela escola a gente não aceitava nenhum tipo de discriminação. Se você sofrer algum tipo de violência nesse sentido, para e vamos conversar sobre isso. Aí a coordenadora da época, que eu amo essa mulher, inclusive ela saiu de lá e eu já fui na escola dela palestrar. É uma senhora, deve ter quase 30 anos de educação. Eu respeito tanto essa galera, acho demais (...) Ela era negra e tal, e logo quando eu entrei ela me puxou, me acolheu e falou que existia o ERER ali na escola e me disse que mandaria alguns materiais. E pediu para eu ver se podia me articular para fazer alguma coisa. Já achei interessante ter alguma coisa voltada para discutir etnia e raça. Em 2017 não tinha articulação, não tinha atividade, tinha o ERER, mas não tinha nada. E aí eu não fiz nada porque estava acabando de chegar, eu reservava mais para a minha sala de aula. Em 2018, na reunião planejamento, tem as divisões de trabalho e tal, e perguntaram se alguém queria ficar com o ERER. Aí levantei a mão, achando que eu ia trabalhar etnia e raça. Olhas as coincidências né? Aí eu cheguei na formação e eles falaram de diversidade, e falar de tudo. Falei “nossa, acho que eu consigo fazer isso”. Fui criar o programa, o plano de ação, que a gente tem que fazer, dentro do plano de ação tinha algumas estratégias e , dentro delas, a criação de um grupo, de um coletivo, para poder trabalhar. Conhecendo a comunidade, com consciência do contexto político que a gente tem, eu passei de sala em sala falando do coletivo pensando que ia conseguir 5 pessoas para trabalhar comigo. Eu falei “ tá ok, tá maravilhoso, já é uma coisa para começar”. E aí essa noção, essa questão de que quebrar silêncio é fundamental, era isso, eu tinha que bater de porta em porta, começando nas portas de professores. Então eu fui em uma reunião de professor falar sobre o coletivo. Que ia ter e que a gente ia fazer um trabalho nesse sentido na escola.

Guilherme- Como os professores olharam para aquilo?

Professor C- Eu acho que eles tiveram que engolir. Eu acho. E assim, eu fiz a (entonação mais forte) apresentação. Eu preparei mesmo para falar e o diretor foi e fez um discurso, então assim “Vocês vão ter que ouvir agora”. Passei de porta em porta avisando nas salas de aula que ia ter e pra minha surpresa teve muita gente interessada, muita gente. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

O Professor C sinaliza toda uma memória-recordação que o remete ao seu trabalho na atualidade, com as atividades do coletivo e nas suas aulas regulares. Vale ressaltar que o processo passa por uma infância na mesma escola convivendo com um diretor que andava armado, com um estágio em que presenciava manifestações gratuitas de homofobia e com uma entrada como titular de cargo na escola em 2017, na qual o diretor mostrou-se mais sensível às questões de discriminação e com uma coordenadora que lhe apresentou possibilidades de desenvolver o seu potencial.

Se Viñao Frago (2006) fala em culturas escolares, o caso da *Darcy Ribeiro*, sob a ótica do Professor C, é sinal claro das alterações que uma mesma escola pode possuir culturas escolares convivendo no mesmo tempo-espço. O papel extremamente ativo do Professor C em propor reconfigurações que afetassem a cultura escolar passou, obviamente, por suas aspirações individuais, mas por encontrar um ambiente que, apesar do passado autoritário da escola, apresentou-lhe uma dose de amparo e caminhos possíveis a serem seguidos naquela escola a partir de 2018. A Professora D não contou com a mesma fortuna:

Guilherme- Mas assim, passou o estágio. Aí você entrou na rede estadual paulista como professora, em outra condição. Como foram esses primeiros anos de experiência em sala de aula? Você se apegava mais aos aprendizados da faculdade para fazer a sua aula?

Professora D- Então, foi meio difícil para mim, meio complicado. Porque eu tentei estabelecer esse vínculo com a aprendizagem da graduação. Aí eu acho que quando a gente entra, a realidade se choca muito com o que a gente viu. E outra coisa, as aulas de Licenciatura que eu tive, eu acho que não serviram para nada, sinceramente (risos). Essa é uma coisa que todo mundo fala né? Era muito diferente o contexto teórico da realidade. As salas eram bem numerosas, quando eu entrei eram quase 50 alunos na sala. A escola era grande, mas era organizada (...). A escola era bem organizada até hoje eu consigo ver isso. Mas a minha percepção era meio que não. Eu acho que eu estava meio perdida ali.

Guilherme- E os docentes e gestão? Te receberam bem?

Professora D- Não me receberam muito bem não. Eu me sentia meio invisível na escola. Porque assim, o grupo era bem coeso e bem antigo. Então eu lembro que entrou eu e mais uns dois professores novos só. Como a escola era bem tradicional, acho que a diretora estava lá fazia uns 20 anos, então o corpo docente quase não mudava.

Guilherme- Mas eles não puxavam vocês para essa coesão de grupo?

Professora D- Não. Entre eles né? Mas não tinha essa receptividade com quem estava entrando. Não tinha essa dinâmica de parceria, de trabalhar em conjunto, de sei lá, mostrar a escola mesmo sabe? De mostrar a escola mesmo, que é uma coisa que eu acho legal, que eu me preocupo quando entra um colega novo. Tentar incluir o cara ali. Eu acho importante isso né? Porque quando eu entrei, eu acho que eu fui descobrindo tudo muito sozinha. Foi um processo bem solitário sabe? E eu senti bastante essa dificuldade. Depois eu entrei na prefeitura, a mesma coisa. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Conforme colocado no capítulo 1, a escola *Fernando de Azevedo* possui uma espécie de aura tradicional que a impele, ao mesmo tempo, a renegações e associações com o *São Paulo Faz Escola* e suas diretrizes. Tal tradicionalismo encontra ecos em uma cultura escolar com corpo docente bastante coeso entre aqueles que trabalham há muito tempo na instituição. A Professora D, recém chegada, não encontrou canais de

diálogo com o grupo tradicional dos docentes. Tal cultura escolar solidificada permitiu que a professora atuasse em uma dupla via.

A primeira via foi a de renegação de boa parte do que aquele conjunto institucional oferecia, optando não por um confronto, mas por uma maior resignação. A segunda via foi a utilização do espaço, ainda que limitado, da sua sala de aula para trazer suas vozes e valores em uma espécie de cultura escolar paralela. Ao fazer isso, surge um protagonismo de contribuição para a cultura escolar como um todo. A resistência da professora se dá de maneira mais passiva perante os outros profissionais da instituição, mas de maneira ativa na sua sala de aula:

Guilherme- O seu acolhimento na escola não foi legal. Como foi a relação com a gestão durante o ano? Teve tensões, embates?

Professora D- Então, o pessoal lá não estava muito a fim de modificar nada né? Nesse sentido assim, de brigar pelas coisas, de tensões acho que não. Eu estava tentando observar a dinâmica e como funcionava. Acho que era muito burocrático tudo sabe? Acho que a gestão estava mais preocupada com questões burocráticas.

Guilherme- Como assim?

Professora D- Ah, acho que de vida funcional, de escola ali, claro que é importante, mas acho o pedagógico ficava bem em segundo plano. Então assim, não levando B.O para eles estava beleza. Do tipo “não me chama aqui na sala de aula para intervir em nada. Dá a sua aula e aí, faz seus corre e não me enche o saco”.(risos) Não tinha uma interação assim.

Guilherme- Eles cobravam muito [seguir] o currículo?

Professora D- Não. Não estou falando para você que eu nem sei o que era o programa lá. (risos).

Guilherme- Nem te passaram o currículo?

Professora D- Nem sei se vai ficar bom falar isso aí na entrevista, mas não me passaram nada. Não sei nem como funciona esse currículo aí.

Guilherme- O mais próximo que você tinha dele era o Caderno do Aluno que você também não usava muito (...) (risos)

Professora D- Não usava muito (risos). Porque vamos ser sinceros né? A aula quem dá ali, quem está no dia a dia é o professor. A gente fecha a porta ali e já era. Você faz o que você quer.

Guilherme- Então isso você tinha. Ninguém invadia sua sala para atrapalhar?

Professora D- Não, eu não tinha problema com isso não.

Guilherme- O máximo de contestação que você teve veio dos alunos então?

Professora D- É. E aí não usava e dane-se (risos)

Guilherme- Tinha muita retenção na escola?

Professora D- Tinha, tinha essa cultura. Eu não gosto muito de reter, porque acho não muito produtivo.

Guilherme- Rolou uma tensão de brigar para reter ou não?

Professora D- Rolou. É, teve essa tensão. É verdade. Porque tem alguns professores que não se conformam com isso né? (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

É notável que a postura de resistência, ainda que sob configurações diferentes, que aparece nos relatos dos dois professores. Quanto ao *São Paulo Faz Escola* e suas incidências sobre a cultura escolar, o Professor C sublinha:

Guilherme- Currículo é uma coisa existente. Eles te coagem a usar isso na escola? Me parece que você têm outras coisas para modelar a sua postura como professor? O currículo fica em segundo plano?

Professor C- Sim, o currículo é um guia, existe. Como que eu hackeio isso?

Guilherme- É essa a sua noção? Que você precisa hackear isso?

Professor C- Que eu preciso hackear isso. Porque como que eu vou ficar falando de revolução francesa enquanto meu aluno está tomando enquadro da polícia aqui e eu não vou discutir a questão racial. Como eu vou ficar falando de iluminismo no sentido curricular, enquanto eu posso estar debatendo a questão da saúde mental. Sabe assim? É onde a coisa acontece. O ataque à educação é tão forte hoje, porque eles sabem o poder da educação assim. Por exemplo, eu nasci nesse bairro, eu vivi a vida inteira aqui. Fui da criança doce ao adolescente monstruoso, então era o bairro onde meu corpo (...) por exemplo, ira daqui até a padaria, sofria violência. Verbal, física no sentido de jogarem uma pedra.

Guilherme- Já tomou pedrada?

Professor C- Opa. Vai para o ponto de ônibus (...)

Guilherme- Mas adolescente ou adulto já?

Professor C- Cara, até 2017. Comentários, risadas, xingos e tudo mais. Nesse espaço. A partir do momento que eu começo a trabalhar com educação, isso muda completamente de figura. Isso eu acho muito poderoso, assim. É o poder transformador da educação. Que está muito ligado com uma consciência histórica na minha cabeça. Porque, desde que eu começo esse trabalho, essa violência vai gradativamente diminuindo.

O currículo é, nessa leitura, um mero guia, mas um guia com bastante limitações. Desvincular-se do currículo é, para o Professor C, conectar-se a demandas mais concretas que a educação precisa atingir, inclusive o ensino de História. Ao realizar essa desconexão, até mesmo a leitura que o bairro em que mora costumava fazer sobre a sua figura muda de direção. Sai-se de uma violência extrema, para uma leitura extremamente afetuosa. O termo hackear é sintomático no sentido de apontar para essa ruptura com o sistema e aproximação da realidade comunitária.

Já a Professora D não tem esse vínculo comunitário nem com a unidade escolar como um todo, mas na sala de aula ia modelando alguns elementos:

Professora D- Que eu achava bem ruim, inclusive. Eu evitava usar. (risos)

Guilherme- A pergunta era essa. Como você utilizava esse material, total ou parcialmente? Você evitava usar?

Professora D- Então, eu usava parcialmente porque rolava uma cobrança ali na coordenação pedagógica.

Guilherme- Eles pediam para usar? Ou exigiam?

Professora D- Não pediam, rolava uma flexibilidade sobre usar. Mas tinha que usar em certa medida. Eu não gostava, eu acho que era muito engessado esse material, eu gosto de ter aula mais aberta sabe? De eu planejar a minha própria aula.

Guilherme- Como assim engessado?

Professora D- Eu acho que engessado no sentido de que você (...) os conteúdos que eles colocam ali (...). Bom, eu acho muito conteudista em primeiro lugar, a linguagem é muito rebuscada. Eu não gosto. Tinha algumas atividades legais que eu até usava.

Guilherme- Você lembra de alguma?

Professora D- Eu acho que tinha um dicionário ilustrado que eles falavam para (...) não vou lembrar direito porque faz muito tempo, mas era mais ou menos assim (...) Tinha uma temática x e o aluno tinha que ler aquilo e montar um dicionário com ilustrações. Eu lembro que eu usei isso na época, achei legal e eles também. Mas acho que eu gosto de abertura para desenvolver outros temas, ou de outras maneiras ali.

Guilherme- Você trazia mais o seu material mais do que usava o material do governo?

Professora D- Sim, com certeza. Até hoje eu faço isso.

Guilherme- Os alunos respondiam bem?

Professora D- Sim, mas alguns até cobravam que não usávamos o caderno. Têm alunos que gostam de ter aquela coisa mais regrada também. Tem esse outro lado. Mas no geral eu acho que eles gostam de ter essa coisa mais dinâmica também. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

No que diz respeito ao *São Paulo Faz Escola*, percebe-se que até há uma negociação em ambos os casos. Entretanto, de um jeito mais barulhento, como o Professor C, ou de um jeito mais silencioso, como a Professora D, a inclusão das diretrizes oficiais parece encontrar barreiras muito mais sólidas nas duas figuras. O poder de alcance das ações do Professor C parece ter um impacto mais sistêmico na dinâmica do *Darcy Ribeiro*, pelo perfil do professor e até pelo espaço que lhe foi conferido na instituição. Já a Professora D parece encontrar um espaço de modelação de

tal cultura mais nas entrelinhas cotidianas do *Fernando de Azevedo*, associado à privacidade conferida pelas quatro paredes da sala de aula.

Ausência de um sentido de representatividade macro-institucional, modelo de resistência e pouco diálogo com as diretrizes curriculares, busca por uma negociação entre as demandas dos alunos e seus próprios valores, marcam os dois professores entrevistados da geração formada nos anos 2000 e suas contribuições para o constructo complexo que chamamos de cultura escolar.

2.3 A disciplina escolar na prática docente

A máxima que Chervel (1990) coloca na sua obra sobre a História das Disciplinas escolares promove uma variação importante no conceito de disciplina escolar e no seu próprio engendramento. Para esse autor, a relevância que as imposições derivadas de uma prescrição curricular possuem é limitada e o processo mais relevante de construção de uma disciplina acontece por parte dos seus agentes e suas práticas: os professores.

Reivindicando o princípio de Chervel, nesse item, a intenção é verificar como os quatro professores entrevistados pensam e praticam a disciplina escolar História. De um jeito específico, atrelado aos relatos e significados, a História Oral Temática continua sendo um método pertinente para a construção de tais reflexões.

É importante ressaltar, conforme visto nos tópicos anteriores, que o programa *São Paulo Faz Escola* se fazer presente no cotidiano dos docentes e desses apresentarem reações diferentes ao próprio programa, a margem de autonomia e o pensar sobre a disciplina estão sempre presentes nas narrativas docentes. A grande diferença, ao que tudo indica, está na margem de negociação que cada um dos docentes, divididos ou não por geração, possuem com a noosfera.

Começando pela Professora A, verificamos:

Professora A- Sim, até dos menores também porque a gente trabalhava muito a questão da vivência e uma prática diferente de outros lugares até da cidade. Que trabalhava até de forma diferenciada com alfabetização, relacionado a esses cursos que a gente fazia fora. No início foi bem

complicado, porque adaptar essa realidade, a vivência do aluno com o debate historiográfico, os autores e fazer com que ele reflita isso. Que eu acho que é esse o objetivo né? Enquanto professor de História foi bem difícil, mas ele existiu.

Guilherme- Existiu como?

Professora A- Ler e trazer pronto para a sala era uma coisa difícil.

Guilherme- Mas na hora de construir, como ele te auxiliava (o debate historiográfico)?

Professora A- A gente tem que trabalhar com palavras-chave, do dia a dia deles. E daí você buscava, direitos, deveres, cidadania e aí você ia pra Revolução Francesa por exemplo.

Guilherme- Esses vários jeitos de pensar a História ficavam em segundo plano? A primeira coisa que você fazia era uma leitura do que eles traziam pra sala?

Professora A- É a vivência né? Eu observava de onde que eu podia... De onde que eu tinha que partir até onde eu podia chegar.

Guilherme- Entendi. E o debate historiográfico então, ele fazia parte do que? De uma segunda etapa do processo de construção das aulas?

Professora A- Sim. Porque eu tinha que atrair a atenção deles. Estimular para que eles participassem, mas participar do que? Porque eles não sabiam. Senão ia ficar só aula expositiva né?

Guilherme- Mas várias abordagens do mesmo recorte temporal rolavam? Isso acontecia? Ou não?

Professora A - Ah sim, porque tinha vivências diferentes ali.

Guilherme- Então essa vivência (dos alunos) era muito importante. Essa pluralidade para trazer a própria pluralidade da História e do debate historiográfico?

Professora A- Sim. Porque você fala de direito, ele lembra dele na fila do açougue, a outra já vai lembrar do direito trabalhista para receber décimo terceiro. Então cada um é cada um.

Guilherme - E de repente você está lá na Grécia falando de cidadão?

Professora A- É isso. Exatamente. Simplesmente assim. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

A Professora A representa um duplo movimento interessante. A mesma disposição que, ao ensinar História, apresenta para negociar com currículos e movimentações oficiais, também existe para negociar seus saberes históricos com a realidade dos alunos. Embora perceba o currículo enquanto elemento importante e um norte, a prática pedagógica encontra em seus alunos o principal ponto de partida para a construção narrativa das aulas. A docente continua:

Guilherme- Você vai fazendo as suas adaptações?

Professora A- Mas isso pro planejamento eu acho fundamental.

Guilherme- Ter um currículo?

Professora A- Sim. Porque aí você olha e pensa: “eu tenho tal tempo para dar esse conteúdo”. Aí essa turma A eu vou rapidinho, eles vão dominar e fazer, já aquela B não vai dar certo isso. Então eu vou ter que fazer o quê? Diminuir algumas atividades daqui e propor outras porque lá vai dar certo e eu vou chegar no mesmo resultado com as duas turmas. Essa adaptação que o professor tem que ter na cabeça. Não pode achar que porque o Estado te dar aquele material que você tem que seguir à risca. Vomitar aquilo no aluno. Você não precisa.

Guilherme- Mas o objetivo que eles davam naquele caderninho do professor era o que você perseguia, ou você ampliava esse leque?

Professora A- Não, o conteúdo eu seguia, mas eu dava de uma outra forma.

Guilherme- Tinha os seus próprios objetivos incorporados ali então?

Professora A- Sim, é o que eu faço até hoje. Porque uma turma é diferente da outra e, assim, nem sempre as atividades que eles propõem dão certo. Por exemplo, tem um grupo que precisa mais de prática, tem um grupo que precisa mais de teoria, e outros que precisam da teoria, da prática e associar com alguma outra coisa. Aquelas coisas dos projetos que eu faço com comida. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

O trabalho com comida a qual a professora refere-se é relevante na sua maneira de pensar a disciplina e suas possibilidades. Ao solicitar aos alunos uma receita de família que possua alguma especiaria, a professora alega explorar os seguintes elementos:

Guilherme- Então uma coisa banal se transforma em algo especial?

Professora A- É, uma canela, por exemplo, virou um arroz doce, uma canjica.

Guilherme- Então ele percebe que ali naquela canela existe uma carga histórica?

Professora A- Isso, e aí quando você vai explicar ele já fala de novo. Quando você vai explicar cultura africana ele vai lembrar da canjica, do indígena, da tapioca. Geralmente tem umas receitas que eles, por conta do Nordeste, da logística dos alunos, que sempre a especiaria está ligada a isso.

Guilherme- Esse elemento cultural é, para você, importante, trazer na aula de História?

Professora A- Ah sim. Por isso eu faço com o sexto ano aquele projeto das receitas de família.

Guilherme- Você acha que o elemento cultural costuma ser o seu ponto de partida nas aulas?

Professora A- Ah sim. Por conta da questão da vivência. É igual a questão da receita, por exemplo, você pode por até o tema na lousa. Mas desse tema você começa com a História da vivência. No dia da receita, por exemplo, um dos pais, ele costumava dizer sobre os “não brancos” eu perguntei “ao que o senhor se refere quando o senhor fala não branco?” Ele falou para mim: “a quem não é índio, porque eu sou índio da tribo Tupi-Guarani, sou de Alagoas”. Eu falei: “Como?”. Eu não sabia. “Como que o senhor veio para cá?”. Os alunos e as famílias todos ouvindo. Aí ele falou: “Então, eu vim andando de lá até aqui, eu não vim de nenhum transporte”. Demorou um tempo, ele veio andando e acho que tem outros grupos que foram acolhendo e a receita que ele trouxe, porque despertou o interesse dele contar isso. Porque era um misto quente. Porque na tribo dele não existia comida cozida, os alimentos eram todos crus, então o leite da vaca, para virar o queijo, para ele era uma mágica. Então o misto quente, que ele chamou o presunto de mortadela, para ele era... Então, por exemplo, hoje ele consegue ir na padaria e ele já sabe o que é quando ele tá falando. Entendeu? Porque para ele foi uma mágica o alimento transformar do cru para o cozido e o sabor que ele deu. Aí ele contou toda uma História, que nem quando a gente trabalhava a História do Brasil, eu falei para ele: “Volta”, ele falou, “Eu volto”

Guilherme- Quando foi isso?

Professora A- Foi agora no final do ano, foi em outubro. Aí ano que vem eles estudam História indígena no 7º ano. Aí ele falou :“Eu volto, eu conto”. Até palavras em indígena ele falou como que falava leite, como falava queijo, porque não existia. Ele se expressa bem assim, dentro da... Ele cita que quando chegou aqui os irmãos dele já eram domesticados. Foi ele que falou isso, não foi eu nem nenhum outro presente. Aí eu questionei o que era domesticado. Ele falou: “Eles já sabiam viver, já sabiam estar com roupa”. Eles já sabiam ir na padaria, ele já sabiam como funcionava... que tinha ônibus de um lugar para o outro. Então a domesticação ele se refere aos costumes, ele já estava inserido no processo da cultura. Eu entendi que era isso, mas não domesticado no sentido pejorativo. Eu entendi que ele já conhecia a cultura, por isso que ele falou da padaria. Agora ele já sabe o que ele quer. Ninguém tira mais sarro dele. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

Bittencourt (2008) alega que há tendências historiográficas que abarcam a construção dos currículos escolares nas últimas décadas. Embora tais tendências busquem desvincular-se da chamada História-Narrativa. Atrelada à enumeração de eventos, fatos, nomes e datas, o *São Paulo Faz Escola* não escapa totalmente dessa perspectiva historiográfica conforme exemplo dado no Capítulo 1, referente às atividades propostas no Caderno do Aluno de 6º ano.

Embora reivindique noções de História-Problema, História Social e Cultural, o programa governamental convive, em certo grau, com os fantasmas de um ensino de História que pouco incentiva a reflexão. Se tomarmos como princípio de que quem

mobiliza a disciplina são os professores e não o currículo, podemos observar que a Professora A aproxima-se do que Bittencourt (2008) chama de História Cultural.

Essa História Cultural, nos termos da autora (BITTECOURT, 2008), preocupa-se não apenas com pensamentos das elites, mas também com as leituras de mundos oferecidas pelos indivíduos e pelos diversos grupos sociais.

Ao tomar como ponto de partida as questões culturais para a mobilização dos alunos, a Professora A aproxima-se da História Cultural e negocia a fronteira, conforme afirmam Monteiro e Penna (2011), entre o aparato fornecido pela historiografia e os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos e seus pais ao longo de sua vida. No caso do pai gupi-guarani é interessante observar também que, embora não denomine dessa maneira, a professora dispõe de um método muito similar ao da História Oral para questionar aquele pai sobre a sua visão de mundo e ampliar as possibilidades da aula e, conseqüentemente, do próprio ensino da disciplina de História.

Tal aproximação com a História Cultural é observável também na Professora B:

Professora B- Eu acho que a valorização, quando, por exemplo, nós trabalhamos a questão do indígena, quando nós trabalhamos a questão da terra, do negro. Eu acho que traz a questão do respeito. Os alunos respondem bem melhor. Acho que hoje está respondendo bem melhor sobre essas questões mais atuais.

Guilherme- Você acha que o currículo tem uma participação nisso?

Professora B- Eu acho que dá uma abertura sim. Dá uma abertura porque se conversa mais, se fala mais sobre temas que lá atrás não se falava ou se tinha medo de falar.

Guilherme- Mas o currículo é o que mais contribui para isso?

Professora B- Não, não. Acho que a própria geração em si exige mais.

Guilherme- Mais o currículo ou mais a geração?

Professora B- Eu acho que é o conjunto. Porque nós estamos trabalhando com uma geração bem diferente do que aquela dos anos 90. Talvez uma geração que fala mais, não tem medo de falar, questionar e até xingar. (risos) Eu acho que esse currículo tem uma participação, por uma questão de abertura para você trabalhar temas que há uns anos atrás existia uma reserva.

Guilherme- E depois virou lei no Brasil né? Em 2003, falar sobre cultura afro-brasileira e em 2008 sobre cultura indígena.

Professora B- E é uma delícia falar sobre isso né? Eu gosto muito de falar sobre isso, fazer exposições. É muito legal.

Guilherme- Como os alunos respondem a isso?

Professora B- A prova disso são as exposições. Você já teve a oportunidade de ver as exposições de máscaras. Não só essa questão da máscara e tal, mas acho que eles, assim, demonstram interesse em fazer um trabalho diferenciado, com relação aos temas. Eles gostam de buscar o significado que a máscara carrega com ela. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

As respostas ao questionamento sobre alguma atividade que faziam/fazem em sala de aula flertam com esse campo cultural e suas possibilidades de mobilização e criação de identidade dos alunos com a disciplina. Se a História possui seus motores, o principal motor do Ensino de História parece encontrar ecos relevantes nessa área, segundo os relatos da Professora A e Professora B.

A professora D também molda sua disciplina articulando movimentações da historiografia com a realidade dos seus alunos. Dos quatro entrevistados é a única que cita nominalmente autores que reivindica como parte do processo de construção da Disciplina Escolar:

Guilherme- Como você faz isso com March Bloch?

Professora D- Eu acho que o vínculo que ele tenta fazer entre presente e passado. Essa coisa de que a História é o presente na verdade. Porque os alunos têm muito a questão do passado sempre. Eu acho que é mais tentar fazer essa ponte. Do porque você estar estudando História. É você tentar entender o processo no presente. Acho que isso tem no livro dele né? Acho que isso, tentar conectar o passado e o presente.

Guilherme- É uma preocupação que você tem o tempo inteiro?

Professora D- O tempo inteiro. Eu gosto de fazer, independente do tema. Porque tem que fazer sentido para o aluno. Porque é essa pegada que eu falei que não fazia sentido para mim no Fundamental.

Guilherme- Mas fazia no médio?

Professora D- No médio sim. E aí, outros autores? Eu gosto bastante de História das mulheres, então eu lembro que a Mary Del Priore eu gostava bastante. Tem a Michelle Perrot também, que ela tem um livro sobre a História das mulheres, tem um da vida privada também, essa eu acho muito legal, acho que aproxima os alunos da história.

Guilherme- O recorte?

Professora D- O recorte dela. Outros autores. vamos lá (...)

Guilherme- Mary del Priore, puxava ela também?

Professora D- Para dar aula? Sim eu uso bastante, falando sobre a História das Mulheres. Porque eu acho que ela tem uma linguagem bem coloquial, não é difícil, é acessível para os alunos. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

As declarações da Professora D são interessantes no sentido de ver História e ensino de História em um processo dialético. Quando a professora alega usar March

Bloch para estabelecer conexões entre passado e presente, o que está em jogo não é um amplo debate epistemológico sobre a História em si, mas sim convencer os seus alunos de que a sua disciplina tem conexão com a realidade dos discentes. É notável na narrativa das três professoras que essa preocupação com o convencimento dos alunos é uma das máximas que prepondera no Ensino da Disciplina. Todas fazem uma leitura de que a geração discente contemplada pelo *São Paulo Faz Escola* possui essa demanda, de ser convencido ou cativado de alguma maneira.

No caso da Professora D, isso passa por estabelecer conexões entre passado e presente e reivindicar aquilo que Bittencourt (2008) chama de História Social. A História Social, segundo a autora, decorre de um processo dialético entre tendências historiográficas anteriores, principalmente entre as primeiras gerações da escola dos *Annales* e as reconfigurações do marxismo, que desemboca em uma preocupação em estudar movimentos sociais para além do espaço que as pessoas ocupam na cadeia produtiva, conforme faziam análises mais estruturalistas. Tal aproximação com a História Social não coloca a atuação da professora desconectada de outros campos da historiografia como a História Cultural.

Ao trabalhar autoras, como Mary del Priore e Michelle Perrot, preocupando-se, inclusive, com a linguagem dessas pesquisadoras, se acessível ou não com a linguagem dos seus alunos, a professora promove essa aproximação. Outra forma de trabalhar e garantir a mobilização dos alunos é ampliar o leque de fontes e trazer a História para as questões do cotidiano, no passado e presente:

Professora D- Então, eu estava tentando mobilizar o que seria para mim o conteúdo historiográfico e a prática docente. Como eu ia fazer essa ponte ali né? Porque eu me preocupava bastante com essa questão do entendimento mesmo deles, não ficar uma coisa só palestrinha (risos). Eu me preocupava com a coisa da interação e pegar elementos dessa historiografia que eu acreditava, o próprio recorte de aproximação com o cotidiano que eu te falei que gosto. Era uma coisa que eu pegava muito. Eu gosto dessa coisa da vida privada. Eu acho que eles se interessam bastante.

Guilherme- Essa coisa de historiadora era uma coisa que te aproximava deles?

Professora D- Sim, e principalmente de leitura de fontes, que eu gosto muito de trabalhar. E não somente a fonte escrita né? Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar com fonte artística, que obviamente são históricas né? (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Ainda com relação às tendências historiográficas, o Professor C tem como ponto de partida aquilo que renega para a construção do discurso histórico, para aí sim construir a disciplina do modo que almeja.

Guilherme- Você acha que o currículo tem algo dessa História Tucideana? Alguma coisa vinculada à educação cívica? Você acha que ele ainda tem algo assim no fundamental e no médio?

Professor C- Tem, tem. Eu sinto que tem. Talvez se você for levar (...) talvez agora com essas reformulações do currículo paulista, já começa a entrar as questões socioemocionais, a questão da diversidade (...) Mas assim, são palavras que começam a surgir e que dá pra você ... né? Enfim, pensar. Mas a maioria, por exemplo, a galera que tem mais tempo de educação, que a formação é mais antiga, vai levar a coisa mega eurocêntrica, mega tradicional, mega ortodoxa e que não faz contato nenhum com a realidade atual. Então acho que o desinteresse pela História (...) eu amo quando a galera questiona sobre o porquê de estudar História. Eu amo, e tem muito isso assim. Tinha um aluno ótimo que ele “Eu não entendo, você está falando disso, mas eu não entendo porque eu tenho que estudar História”, essas coisas antigas. As discussões que surgem a partir daí, eu não me importo nem um pouco de perder duas, três aulas com essas discussões. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

A História-Narrativa e etnocêntrica é exemplo do que não fazer para o professor. A partir daí fornece pistas sobre o que entende pela História a ser ensinada:

Guilherme- Você gosta de trabalhar com memória. Deles? Suas?

Professor C- Gosto, acho tão importante.

Guilherme- As famílias também? Eles entram na escola?

Professor C- Gosto, gostaria que tivesse mais. Acho baixo, em momentos muito específicos, e existe uma dificuldade porque hoje essa concepção de família não é mesma concepção de quando eu estudava e a gente tem que entender a família enquanto uma instituição de violência. Na maioria das vezes falar sobre família é tocar em um lugar que as pessoas não querem que toque assim. Ano passado eu fiz um trabalho muito específico de árvore genealógica que para mim é uma coisa simples (...) Mas aí o discurso já vem outro, a sua família pode ser constituída por pessoas que te adotaram, por tias, por avós, por pessoas de sangue ou não.

Guilherme- Percebo que visão dominante de família pode afetar. Às vezes o aluno pode trabalhar em cima do conceito e pensar que não tem família. Aquela de pai, mãe, filhos...

Professor C- Sim, coisa como meu pai me abandonou, meu pai matou minha mãe, a gente ouve né? Então não vamos colocar o nome dele aqui para lidar com a sua memória e com a sua própria construção do conceito de família. Tem uma galera que vem do nordeste que tem vergonha. A mãe veio do interior da Bahia, aí não quer colocar. Aí você conversa sobre isso. Tem um menino do médio que ele veio do Pará e que ele sente muita xenofobia, para ele é uma questão. Então vamos pensar sobre isso, quebrar silêncios não é? E a História também foi uma reprodutora de silêncios não é? A História oficial de Osasco, por exemplo, ela é uma História de silêncios. E operar pela via do

silêncio é operar pela negação de dignidade não é? Eu quero que a galera aqui da quebrada tenha dignidade. Porque eu não tive dignidade. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

Articulando elementos como História Social, Cultural e Memória, o Professor C estabelece um objetivo para sua disciplina: olhar para o passado e construir novos significados no presente. As possibilidades de ressignificação oferecidas pelo ensino de História são possibilidades de alcançar voz e dignidade segundo a posição do professor. Aqui não se fala apenas de uma ideia de História, mas de uma operacionalização da disciplina para certos fins. Até a História do Corpo entra no celeiro de assuntos do professor:

Professor C- É isso (...) a área do corpo é (...) por exemplo, um dos maiores materiais pedagógicos que eu tenho está aqui (apontando para o próprio corpo). Eu consigo falar da Carta de Pero Vaz de Caminha, por meio disso. Então lá na carta tem lá né? Eles tinham uma perfuração no beijo, que passa um dedo (...) Aí eu falo, é exatamente isso que eu uso hoje em 2020 (...) e em 1500 já acontecia (...) a questão da nudez, a questão do cristianismo. Declaradamente eu me manifesto enquanto uma pessoa atea, isso causa questões (...) teve uma mãe que não queria que a filha participasse da aula (...) Falou que eu ficava falando mal da igreja dela e eu falei: “Minha querida, não. Eu estou falando desse processo histórico nosso, que passa pelo cristianismo, a gente precisa pensar sobre ele”. Mas o corpo é a grande questão, como eu queria ter tido isso na minha na minha infância (...) como seria melhor a minha vida. Mas enfim, não adianta ficar pensando no que poderia ter sido né? Acho que agora é importante que tenha isso. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

Nesse cotejo entre as linhas historiográficas, da História-Problema proposta desde a primeira geração dos Annales até as aproximações entre História e Antropologia que culminaram na História Cultural, o professor significa sua construção da disciplina como um campo que possibilita disputar narrativas, ao problematizar elementos que o senso comum não problematiza. Além de resgatar vozes que a própria História veio a calar. Sobre as atividades do coletivo, o professor relata:

Professor C- Gente. E ressignificar tudo é o coletivo. Falar em vida (...). Porque, por exemplo, por que eu quis morrer né?(...) O coletivo é sobre pulsão de vida.

Guilherme- Em um momento brasileiro de pulsão de morte.

Professor C- Total.

Guilherme- Você acha que essa é a resistência do coletivo?

Professor C- É, e é por isso que tem tanta visibilidade. Porque as pessoas entendem que aquilo é sobre vida. Você quebra o silêncio, você oferece dignidade e oferecendo dignidade você atua diretamente na pulsão da vida da pessoa. Para mim só? Acho que não, porque senão o coletivo não teria a força que tem. E eu percebo assim, mesmo para quem está fora do Américo e ouve sobre o coletivo, eu digo de outro estado. Tem uma professora que, eu fui dar um workshop em BH, ela foi, e desde então ela me segue nas redes sociais. Tudo ela compartilha, tudo assim. Para ela o coletivo é pulsão de vida, disputa de narrativa, porque lá em BH também é isso. Outro estado, mas o sucateamento é o mesmo né? Brasil. E é pulsão de vida. A galera que está se formando agora me escreve direto. “Eu achava que não tinha possibilidade de trabalhar com educação, e eu te vejo fazendo esse trabalho”. Então a coisa da representatividade também. No campo da História, tem um significado, no campo da educação tem outro significado.

Professor C- A importância de ensinar História para o jovens no Brasil, na minha cabeça é que a gente possa um dia explodir o Monumento das Bandeiras do Parque do Ibirapuera com tranquilidade. O dia que a gente tiver consciência histórica, isso vai ser tranquilo assim. O dia que a gente não tiver nenhum nome de avenida ou torturador. Eu sei o peso que a escravidão tem na formação histórica do nosso país, reconheço real que a gente está bem distante disso. Então é um esforço, não no sentido negativo de tentar dar o melhor para conseguir chegar nesse lugar da consciência histórica. Usar o processo da História para nossa formação e nossa constituição enquanto ser humano, enquanto país, tudo. É isso. Porque a gente lida muito mal com História.

Guilherme- Também por culpa da própria História?

Professor C- Eu acho total. A gente sabe que é isso. Quem fazia a História? Quem escrevia a História? E até quando foi isso? Até ontem. Então tá tudo errado. A gente lida mal com a História essa constituição da História acadêmica não é isso, assim. Ela vem desse berço, os homens, depois as mulheres brancas de classe média ou classe média alta, ante disso a galera que nem era do Brasil né? Fazendo a nossa História. E tudo isso impacta até hoje na nossa formação histórica. E é surreal. As nossas (...). É por isso que tento (...) Ainda mais agora né? No Brasil, de agora. A gente está nesse momento que está agora porque a gente não tem um trabalho efetivo de História. Então em parte eu acho que é culpa da própria História. Tem que ter autocrítica. Fui participar de uma fala num evento no final do ano e a gente falou isso tanto para o campo da História, como da educação, como da militância, de esquerda, que se diz progressista. Falta autocrítica. Quer dizer, é o discurso bonito, progressista, mas que na prática não é nada. Acho que quando a gente chegar nesse lugar de conseguir construir uma concepção histórica na educação a gente não vai mais ter Bolsonaro. Como eu falei da minha turma que aprendeu nazismo e que acha um absurdo a gente ter o Alvim, por exemplo. Existir uma pessoa Alvim e não ser presa. Entendo, inclusive as contradições do sistema carcerário Brasil que é racista. Hoje a História começa a ser ocupada, e isso é pedagogia do esquisito total, por corpos que ante não ocupavam esses lugares para escrever História. Isso se a gente estiver vivo, né? Eu nunca imaginei que a gente viveria um momento como agora (...) Não só eu estudando História, como lecionando História, como ocupando lugar dentro de uma escola pública. Mas acho que é esse exercício mesmo de ocupar, e não só de ocupar. A gente fala da importância de representatividade por exemplo, que é uma discussão que eu sempre levanto na plataforma que tenho, que é “ok, a gente precisa de pessoas freaks ocupando lugares, mas o que adianta uma pessoa ocupar com um discurso mega conservador? “ O que adianta um negro, como aquele da Fundação Zumbi dos Palmares, que ele fala que o movimento negro não tinha que existir, que o racismo não existe, ou a indígena que está ali com o Bolsonaro, que vai nas comissões dele. Ou do próprio menino Holliday lá, que é gay,

negro e é o combo Chernobyl. Então é isso, a gente tem um gay, um negro, um jovem. Aí você pensa que o discurso é novo e que vem com uma fala (...) E que não(...) Só a representatividade não basta, precisa mais que isso, mas no meu processo particular é ocupar e levar esses ruídos para esses lugares. E para voltar na pergunta, que a educação da História aconteça nesse sentido que a gente possa dinamitar monumentos a genocidas e que um dia, se a gente fizer um trabalho bonitinho de História, figuras que hoje nos lideram, nos governam, ou desgovernam sei lá, faça parte de um episódio vergonhoso e que é isso. É o limbo, a latrina e que tem que ficar lá. Poder ser que a gente não chegue, mas talvez a gente chegue lá. Em um sentido, apesar de muitas vezes cair na desesperança, eu tenho sentido que tem um movimento bom acontecendo para que a gente chegue lá. E é sempre uma galera que esteve disposta, que estava tomando tiro na cabeça, tomando pedrada e indo para a cadeia. Mas assim, a galera está chegando, está ocupando e a galera fica doida. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

Entre as ressignificações e potencial de ocupação de novas concepções de mundo nas instituições, o Professor C é aquele que assume, de maneira mais forte, a ideia de que a disciplina de História possui potencial de disputa de narrativas sólidas de transformações no espaço escolar e na sociedade como um todo. O discurso da Professora D aproxima-se em alguns aspectos desta posição, mas adota um tom mais cauteloso:

Guilherme- Mas ainda assim você vê um significado em ser professora de História, em ensinar História no Brasil?

Professora D- Eu acho que é fundamental. Se está assim e tirarmos História aí que vai ficar pior mesmo (riso). Eu acho que a gente tem um limite do que a gente consegue e o que a gente não consegue fazer. Acho que isso é importante, porque logo ali no início eu estava em uma vibe de salvar o mundo sabe? E aí eu comecei a perceber que era muito pesado isso, carregar isso só para mim. Mas acho que o importante, mesmo dentro desses limites, é fazer a diferença pro aluno. Fazer sabe? Alterar alguma visão dele ali, ou trazer alguma coisa para ele que desperte alguma coisa.

Guilherme- Talvez até dar um amparo, mesmo sem saber, algumas vezes.

Professora D- É. Acho que isso é o que mais me motiva.

Guilherme- E uma aula de História pode trazer isso?

Professora D- Total né. Muitas coisas estão sendo vilipendiada, a gente está todo mundo lascado. É muito difícil olhar para o futuro e ver uma perspectiva. Eu estou um pouco mais pessimista. Mas mesmo assim eu não consigo jogar tudo para o alto de desistir sabe? Eu ainda acho que dá para fazer uma diferença, mesmo dentro das limitações, olha o Thompson aí, (risos). Você tem alguns limites de ação obviamente né, você tem a estrutura que te limita, mas você ainda tem um poder de mobilização. Senão eu não estaria ali, eu tenho muito isso comigo. Se eu não estiver ali mesmo, eu vou parar de dar aula. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Sem ser tão incisiva quanto o Professor C, a Professora D aposta em uma narrativa semelhante sobre a História enquanto disciplina escolar e suas possibilidades de pensar e ressignificar o que está acontecendo no presente. A diferença está no

impacto social disso, a narrativa da professora enquadra o poder da disciplina de História em um grau menor do que o Professor C.

A Professora A, por sua vez, opera mais uma vez com a ideia de diálogo da disciplina que ela mesma modela com as possibilidades que o próprio aparelho institucional, em tese, nos oferece. A ideia da disciplina de História enquanto catalisadora de uma consciência cidadã é marcante na sua narrativa:

Professora A- A parte da vivência com a teoria e o estudo da História. E a realidade entra na vivência. Então assim, eu penso que a gente tem que vincular o estudo da História, esse saber teórico, aproximar isso do cara que está lá na esquina. Porque ele tem que saber que a História não é só no livro, que o filho dele só tem que saber para vir na prova e vomitar para mim. Ele tem que saber que a História vai contribuir para a formação da cidadania. Então que cidadão, vai ser um cidadão comprometido com o mundo onde ele vive? Esse comprometimento que eu falo é jogar um lixo, é saber votar e saber que o objetivo de uma eleição não é um sorteio, não é uma loteria. O candidato que ganha ali é o seu presidente, você não votou nele, mas ele é o seu presidente e você tem o direito de chegar para o deputado e o vereador e cobrar na mesma proporção, mesmo que você não votou para ele. Então o ensino da História tem que contribuir nisso. De que forma? Eu vou refletir questões em sala de aula para que ele consiga falar isso dentro de casa. Que ele fale para a família e para a vida dele lá fora. Que ele saiba reivindicar os direitos dele, que ele saiba que tem deveres, mas que ele tem direitos. Que ele caminhe nesse sentido. A prática é fundamental. É importante você aliar isso à participação dele. A prática que eu falo é a participação dele, tem que ser efetiva.

Guilherme- E voltando para uma coisa que você já disse. Um bom ponto de partida para esses objetivos é tratar de questões culturais?

Professora A- Sim, logisticamente, inclusive. Para ele saber que existe que existe uma diferença do meio que ele viveu daquele que a mãe dele viveu, da época em que ela viveu.

Guilherme- Transformações temporais, esse tipo de coisa?

Professora A- Sim, a noção de eras históricas. Eu trabalho muito com o 6º ano a respeito disso. Numa fala em que eles falam “Na época da minha mãe”, “Minha fala que na época que ela ia para a escola, ela não tinha lápis”. Era do irmão que estudava em períodos diferentes, isso eu ouço muito, para usar o mesmo lápis. Então eu falo “Toda vez que você fala em época, você está falando de um tempo que não é o que você está vivendo, e que teve transformações de lá para cá”. Boas ou não né? Porque eles citam que a mãe, que tinha um problema né. Então eu acho que essa questão da prática da teoria em História. A gente tem que aproximar esse conteúdo de História, Filosofia, Sociologia que a gente acaba esbarrando da realidade concreta. E trazer, por exemplo, o gari, a diarista para esse debate também. Para que ela entenda né? Essa questão do domínio, é só assim que a gente vai aproximar os mundos deles do pensamento. Para que ela entenda que ela pode reivindicar um direito, isso é fundamental em um país como o Brasil. Porque a pessoa não pode, existe a lei, mas falar que é só para rico. Não, eu posso procurar um defensor público e tudo mais. Mas a maioria da população é ignorante porque ela ignora os direitos dela. Porque ela não sabe que ela tem. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

A Professora B aposta na ideia da disciplina de História enquanto um elemento de potencialização dos indivíduos:

Guilherme- Só para finalizar. Dentro de tudo isso que foi discutido. O que significa ensinar História para você em um país como o Brasil?

Professora B- Acho essencial em todos os aspectos. Eu acho que é uma juventude que está muito ligada a questões políticas, as questões sociais, os conflitos mundiais

Guilherme- Eles estão conectados a isso? Por causa da era da informação e tudo mais?

Professora B- Sim. Por isso que eu falo para você que hoje História é diferente em relação há décadas atrás. Hoje parece que você está mais próximo à realidade e você pode participar dela. Você é mais ativo dela.

Guilherme- É uma demanda desses jovens que a História pode auxiliar a instigar?

Professora B- Eu acho. A gente procura levar isso com liberdade. Acima de tudo com liberdade.

Guilherme- Você acredita que, enquanto professora, tem algum grau de protagonismo nesse processo?

Professora B- Acho que todos nós temos né? Eu, você e todos nós.

Guilherme- Mas o seu existe em um grau que você considera relevante?

Professora B- Eu acho que é uma geração que está muito curiosa nessas questões e a acho que a gente tem um grau de participação. Eu acho que na geração de hoje, eles demonstram isso na sala de aula, com perguntas, com questionamentos. O protagonismo do professor e do aluno são relevantes. Antes o aluno ouvia, comigo era assim. Era completamente diferente o jeito de se passar História com o que nós passamos hoje

Guilherme- O Ensino de História de hoje lhe agrada mais?

Professora B- Acredito que houve um grande desenvolvimento, sim. De uma maneira positiva, na minha opinião. Também pelo acesso que eles têm hoje a tudo. Coisa que a gente não tinha há uns anos atrás. (Professora B, entrevista concedida em 31/01/2020)

Nos quatro casos analisados, é perceptível que no ensino de História há uma série de entrecruzamentos historiográficos que auxiliam na modelagem que os professores fazem da disciplina. Entretanto, mais do que o conhecimento dos procedimentos sobre ser professor ou historiador, a disciplina e seu ensino são moldados segundo os fins que cada professor estabelece para a disciplina. Tanto quanto, ou talvez mais, que os procedimentos de um historiador, o ensino de História encontra na significação do seu fim social, feita pelos próprios professores, um importante elemento da sua construção cotidiana. Seja para que os alunos aprendam a disputar mais espaço dentro do mundo em que vivem, como no caso do Professor C, seja no sentido de adquirirem maior consciência das possibilidades que o atual espaço institucional possibilita, como no caso da Professora A.

CAPÍTULO 3- PROCESSOS FORMATIVOS, SABERES DOCENTES E CURRÍCULO REAL.

Ao longo de todo o processo de construção narrativa da pesquisa, a resposta para a pergunta central de explorar como se deu a prática docente no ensino de História da rede estadual paulista durante a existência do programa *São Paulo Faz Escola* demandou passar por algumas etapas. A primeira etapa foi conhecer o próprio programa e suas expectativas acerca do ensino em geral e do ensino de História, enquanto a segunda foi averiguar o papel que os professores entrevistados atribuíam a si dentro da rede e da sua unidade escolar e como modelavam significados sobre e para a sua disciplina.

Assim como um projeto de pesquisa, o roteiro de entrevistas desenvolvido visava estimular uma construção narrativa que remontasse não apenas à prática dos professores de História no cotidiano da sala de aula, mas também ao seu processo formativo formal, nas universidades, e dos seus processos formativos advindos da infância e experiências em outros campos da sua existência.

Estimular tais questões visava explorar, a partir dos relatos, o conceito de saberes docentes construídos por Tardif (2002, p.11).

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

E continua:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.36)

Tardif propõe a noção do saber docente enquanto elemento de identidade dos professores, dividindo-o em quatro facetas. Essas compreendem o saber científico, atrelado às ciências pedagógicas, os saberes disciplinares, ligados a uma área de conhecimento específico, os saberes curriculares, vinculados aos currículos do trabalho docente, além de um saber empírico que envolve os elementos experienciais de vida e de atuação em sala de aula.

O trabalho dos professores em sala de aula, inclusive o jeito que propõem que o ensino de História ocorra, perpassa pela mobilização dos quatro saberes. Se o capítulo 2 buscou entender como os professores de História entrevistados engendravam a sua própria disciplina, o conceito de saberes docentes nesse capítulo permitirá um aprofundamento no sentido de tentar entender algumas razões que levam tais professores a pensar a disciplina daquela maneira.

Trataremos aqui sobre elementos da empiria dos entrevistados, passando pela infância/adolescência e pelo seu processo formativo, além dos significados atribuídos a cada um dos saberes. Mais uma vez acreditamos que as diferenças geracionais são substanciais e precisam ser tratadas de maneira distinta.

A título de exemplo, enquanto os profissionais formados na década de 90 operam com um discurso mais comedido em relação aos saberes, principalmente o curricular, os profissionais formados nos anos 2000 apresentam um posicionamento mais incisivo e hierarquizante, conforme será visto.

Após explorar algumas das facetas que mobilizam um professor, a finalização da pesquisa aproveitará o gancho dos saberes docentes para retornar ao seu ponto de partida: O programa *São Paulo Faz Escola*. Após trabalhar com as narrativas dos professores, a ideia é finalizar com um debate entre o que Ivor Goodson (2012) chama de currículo pré-ativo em confronto com o currículo real. A intenção é demonstrar como a amostragem de prática docente contemplada na pesquisa apresenta um vácuo relevante diante das expectativas que o currículo oficial possui sobre a própria prática docente.

3.1 – Os saberes docentes dos professores formados na década de 1990

Ao investigar as memórias de alguém, é possível conectar um período tenro com o comportamento dessa mesma pessoa no presente. Para investigação do processo formativo e da prática docente, esse fenômeno toma contornos muito interessantes. É possível verificar que as memórias mais longínquas de professoras que agora estão nas proximidades dos cinquenta anos de idade ainda são elementos que as mobilizam em sala de aula.

Quando questionadas sobre as memórias que dispunham da sua formação na educação básica, as professoras descrevem nos seguintes termos:

Professora A- Nessa época eles não tinham esse perfil de aproximar o estudo ou aproximar o conteúdo do aluno. Então era questionário pergunta e resposta. Textos, questionários em cima do texto para a prova.

Guilherme- Isso te incomodava como aluna?

Professora A- Incomodava no sentido de que você não conseguia estabelecer onde que aquilo entrava, por exemplo. Principalmente no comprometimento (da disciplina) com a sua vida social. Com 16 anos você já podia tirar título de eleitor, mas você não tinha uma formação enquanto cidadã. Porque era decorado, era só decorado. Era uma História decorada.

Guilherme- E como você via os professores se relacionando com o ato de dar esse tipo de aula de História? Eles gostavam, faziam de má vontade ou eles não demonstravam muito?

Professora A- Não demonstravam, não tinham nenhuma atividade, não tive nenhuma aula de História diferente. Sabe? Que o professor saía da sala de aula. Nunca. E era comum. Não é que meus professores eram diferentes. Era comum fazer assim. Dar aula assim, dessa forma. Por isso que o interesse por História que veio depois não foi em função de nenhum professor que tenha me estimulado.

Professora A- Não. Até que ele explicava de um jeito que a gente conseguia absorver, mas era só aquilo, daquele jeito. Texto e questionário. A gente não tinha nem livro didático.

Guilherme- Então era assim, texto e se eu conseguir reproduzir o que ele está falando eu vou bem em História?

Professora A- É. E na biblioteca você pegava um livro paradidático no máximo. A bibliotecária tinha uma formação diferente da de hoje. Ele tinha que fazer (indefinido) específico. Então você chegava lá, por exemplo, eu gostava muito, sei lá, queria aprender mais sobre cultura indígena. Você tem algum livro que fala disso? Ela já ia e te dava, não era o professor que indicava o livro pra ler. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

Professora B- Na época que eu estudei era uma coisa antidemocrática. Era uma questão mais imposta. Tem que ser assim e você não poderia sair

daquilo. Era uma imposição mesmo. Hoje eu acho que a gente tem mais liberdade para criar.

Guilherme- A gente professor?

Professora B- Não. Acho que as duas partes. Acho que tem que dar essa liberdade para que eles possam dar essa resposta legal para a gente também. Nós professores também, acho que você consegue criar mais.

Guilherme- Como era o jeito dos seus professores de História?

Professora B- Era uma coisa bem autoritária. Porque era em um período diferente, uma época diferente. Eu estou com 53 anos. Tinha toda essa questão... A escola era diferente, não tinha tanta liberdade.

Guilherme- E qual era a prática deles (os professores)?

Professora B- Era mais aquela questão de você decorar. Aqueles livros enormes de capa dura, que eu lembro até hoje. Sem essa preocupação que nós temos hoje de analisar, interpretar e entender. O que é mais importante. O entendimento daquele conteúdo que você está ensinando. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

As duas professoras revelam uma formação inicial em termos muito similares. O primeiro contato que tiveram com o saber histórico foi de um modelo inspirado na História-Narrativa (Bittencourt, 2008) e de um método avaliativo pautado em textos e questionários. É necessário lembrar que a ditadura civil-militar estava em voga no país, o que explica, pelo menos em parte, essa certa homogeneidade averiguada no ensino de História.

Embora entenda que, para aqueles profissionais que lhes lecionaram, esse modelo de ensino de História era naturalizado. A Professora A manifesta incômodo com aquela proposta. Embora não houvesse espaço para o questionamento, a professora revela esse sentimento no seu tempo de narrativa, ou seja, no momento em que ocorre o relato. O primeiro contato com a História não aproximou a professora da disciplina, que alega que não ter disciplinas favoritas na educação básica, isso ocorreu mais tarde na sua vida.

É nesse ponto que a primeira desconexão das narrativas acontece entre as professoras. Enquanto a Professora A não possuía na infância grandes relações com a História, a Professora B apresenta uma conexão afetiva com a História desde o período em que frequentava a educação básica. No seu relato, mesmo aquela abordagem histórica que aparecia na disciplina escolar, não a afastava do seu apreço:

Professora B- No ensino médio eu tive um professor que dava liberdade para você interpretar do seu jeito.

Guilherme- A Beth?

Professora B- Sim, no fundamental não. Como falei para você, era aquela coisa mais imposta, um certo autoritarismo que eu não acho interessante em nenhum momento. Mas no ensino médio sim, isso eu acho que alavancou.

Guilherme- O Brasil da década de 70 é um, ao chegar na década de 80 era outro. Você acha que isso contribuiu para que os seus professores e você tivessem mais espaço para esse elemento interpretativo?

Professora B- Eu acho que não tanto quanto hoje, mas contribuiu sim. Eu vivi uma mudança, mas não totalmente.

Guilherme- Mas a um certo nível ela chegou?

Professora B- Sim.

Guilherme- Isso fez você gostar mais de História?

Professora B- Eu sempre gostei (risos).

Guilherme- Dane-se o regime então? Você sempre amou História?

Professora B- (risos) Eu tentava sempre achar um espaço para explorar isso. Eu continuo amando História (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

Esse olhar afetivo para a História percorre toda a narrativa da Professora B, o que talvez possa ser explicado pelos seus gostos pessoais, mas também pelas memórias que possui do, seu pai.

Professora B- Meu pai adorava História, quando eu era pequenininha meu pai contava sobre guerras, 1ª Guerra, 2ª Guerra, meu pai gostava muito. E ele gostava de explicar pra gente.

Guilherme- Ele tinha memórias do período?

Professora B- Conversava sobre tudo. Eu me lembro que a gente sentava e ele me falava. Sobre os conflitos, 1ª e 2ª Guerra Mundial, explicava muito bem. Eu tinha até esquecido desse aspecto, mas estou chegando lá. Talvez o meu pai tenha me ajudado muito nesse processo.

Guilherme- Seu pai talvez tenha sido o seu primeiro professor de História?

Professora B- Sabe que eu nunca tinha pensado nisso? Pensando aqui agora, sim (olhos marejados)

Guilherme- Ele ficou feliz quando você falou que ia fazer História? Orgulhoso? Preocupado?

Professora B- Eu comecei a fazer o curso de Educação Física e parei porque meu pai faleceu, então eu não tive, infelizmente, essa oportunidade. De conversar com meu pai depois de formada. Como eu conversava quando era criança. A aceitação da família foi normal. A minha irmã mais velha já tinha feito universidade, então isso já era resolvido na família. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

Do ponto de vista do método da História Oral Temática, talvez a intervenção sobre o pai enquanto “professor de História” não tenha seguido os protocolos ditos adequados. Entretanto, tal intervenção revela o que talvez seja uma resposta importante pelo jeito que a narrativa da entrevista tenha se construído. Enquanto a dimensão afetiva quase nunca some do discurso da Professora B, a Professora A carrega uma maior dose de pragmatismo que encontra ecos de explicação nas suas relações familiares.

Conforme já visto, a relação afetiva da Professora A estava mais voltada ao estudo em si, não possuía os contornos com a História que a vida privada da Professora B contava. Tais diferenças são elementos que influem na mobilização que as professoras possuem dos saberes docentes.

Ao falar sobre o seu processo formativo, a Professora B aponta:

Professora B- É o que eu estou dizendo. Você tinha que decorar e não era uma coisa legal. Até quando eu cheguei na faculdade, eu tive umas dificuldades de compreensão, mas eu sempre corri muito atrás porque eu tinha muita curiosidade e continuo tendo. Eu quero entender, até questão social, política, eu quero muito entender hoje. Até pro futuro. Para você conseguir compreender muitas coisas que acontecem na sociedade, na questão social, na questão política, econômica. Eu acho que a História dá uma abertura muito grande para a compreensão. É uma ferramenta essencial para compreender o presente. Porque se você vê algo que não compreende, eu vou atrás para tentar compreender o que aquilo significa, para o que serve. Então isso vai aguçando sua curiosidade. Para você chegar na compreensão. Você conseguir compreender e entender de fato. Tanto o social quanto o político. A História ajuda isso. História é um processo. , não vai ter fim nunca. Mas as coisas têm uma carga por trás delas.

Guilherme- Entendi. Vamos falar um pouco da sua formação disciplinar. Em que momento você decidiu fazer História? E o que te motivou a tomar essa decisão?

Professora B- Como eu falei para você, eu sempre gostei, sempre gostei muito de ler sobre História, mas eu acho que foi exatamente no Ensino Médio que realmente eu sabia o que eu queria para mim. A professora Beth só fortaleceu, eu acho que eu já tinha uma certa herança, ela foi mais um reforço.

Guilherme- De um jeito ou de outro você acha que ia acabar fazendo História?

Professora B- Sim. Tanto é que eu comecei outro curso e parei. Mas é uma área (educação física) que eu também gosto, sempre gostei. Mas acabei partindo para História mesmo. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

A experiência com a professora Beth revelou novas possibilidades e fomentou o desejo interno de ir para o curso de História; ao mesmo tempo, ao chegar na faculdade,

a professora sinaliza dificuldades no processo formativo derivados de ter que conciliar o seu trabalho em um hospital com as aulas e até com o tom das aulas que apresentavam uma abertura que nunca havia experimentado. Ao entrar em contato com os saberes docentes de um espectro mais técnico, o saber pedagógico e o saber disciplinar, a professora coloca esses saberes em processo de simbiose com a paixão prévia por História.

Essa ruptura na formação universitária talvez explique a insistência que a professora tem ao indicar que as atuais gerações de alunos e docentes possuem e devem usufruir de maiores liberdades do que ela mesma dispunha em sua formação inicial. Ao invés de considerar o seu primeiro modelo educacional como o ideal, essa professora atua e mobiliza seus saberes em afastamento do que a escola da ditadura civil-militar havia lhe fornecido de modelo educacional.

A Professora A teve um processo de transição dos estudos de educação básica para o ensino universitário um pouco menos abrupto, passando pelo curso de magistério ainda no ensino médio. Na sua narrativa mais direta, a professora conta um pouco sobre essa primeira experiência muito vinculada à construção da sua faceta científica dos saberes docentes:

Professora A- Então. Eu estudei Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado. Então assim, mas eu não me lembro na faculdade de um professor que tenha falado “Nossa, não posso perder a aula dele”, porque era diferente ou algo assim. Eu não sei se era por conta desse sistema rígido que a gente tinha né? Vigindo, por exemplo. Mas eu, por exemplo, eu fiz magistério. Então eu tinha didática também no curso de licenciatura. Só que eu aprendi mais com a minha professora de didática do Ensino Médio do que na faculdade. A questão das táticas...

Guilherme- Você teve professora de didática no Ensino Médio?

Professora A- Sim, eu fiz magistério. Quando você faz magistério você tem estrutura, didática, tudo que você tem na licenciatura. Por isso que a formação do professor quando ele fazia magistério era diferente.

Guilherme- Você chegava com outra bagagem intelectual e cultural?

Professora A- Sim. Por exemplo, uma coisa simples. Você já sabia fazer diário de classe, você já sabia o que era uma prova bimestral, você já sabia alguns autores de didática eu já tinha lido. Com relação a avaliação, como ela era, a questão de ser formativa.

Guilherme- E tinha algumas dicas de como lidar com aluno, postura e tudo mais?

Professora A- Sim. A gente tinha regência. A professora me vigiava na regência e me avaliava. Então toda vez que ela assistia uma aula ela falava “Você errou nisso, nisso aqui, isso aqui tá certo”. O que você mantém.

Porque o professor saía da sala e eu explicava. Conteúdos menores né? Alfabetização, pré-escola, mas tinha que ter. Porque naquela época o magistério era na mesma escola que tinha do pré ao magistério. Então tinha pré, fundamental I e II e magistério ou colegial. Era em uma escola só tudo isso. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

No momento em que era instigada a falar de sua formação universitária e da faceta disciplinar do seu saber, a Professora A, embora tenha demonstrado competência na mobilização dessa face dos saberes na construção do ensino de História conforme visto no capítulo 2, enfatizava a experiência do magistério. Ao que tudo indica, os saberes empírico e científico com os quais teve contato nessa experiência ainda no ensino médio têm uma dimensão mais significativa que a própria universidade para o estabelecimento da sua identidade docente.

Embora as professoras, conforme visto no capítulo 2, tenham domínio de técnicas dos historiadores, a experiência da formação universitária foi um dos momentos em que encontraram maior dificuldade na construção narrativa. A Professora A alegou que não se lembra de nenhuma aula especial, seja no Bacharelado ou na Licenciatura. Quando solicitada a citar historiadores que porventura pudessem ajudar na construção das suas aulas ou que lembrasse como figuras marcantes, restringiu-se a citar clássicos como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

A Professora B dizia que se falava muito em marxismo, mas não forneceu maiores detalhes da sua formação acadêmica em Licenciatura. Entretanto, quando a entrevista chegou às suas experiências profissionais, todas na rede estadual paulista, a Professora B traz uma narrativa muito mais consistente:

Guilherme- Que tipo de impressão você teve da rede nessa época? Que leitura você fez do lugar em que você estava?

Professora B- Para ser sincera, naquele primeiro momento foi um susto. (risos). Começou em Sorocaba, mas depois eu dei aula em vários lugares, varias cidades e tal. Para ser sincera, a primeira vez que eu entrei em uma sala de aula, eu fui dar aula no 3º ano do ensino médio. Eu confesso que fiquei meio assim sabe? “O que eu vim fazer aqui?”. Tem aquele choque. Aí pelo fato de eu ter mudado muito de cidade por questões pessoais, então eu fui pegando vários tipos de clientela, sabe? Fundamental, médio.

Guilherme- Todos na região de Sorocaba?

Professora B- Não. Marília, São José do Rio Preto, Bebedouro, Sorocaba. Morei um tempo em Marília.

Guilherme- Então você viu todo tipo de aluno?

Professora B- Sim. Dei aula em noturno. Teve uma sala, por exemplo, que marcou muito pra mim. Eu dava aula, na época, hoje acho que tem outras

denominações, mas na época chamava de boias-frias. Pessoas com extrema carência

Guilherme- Como era trabalhar com eles?

Professora B- Talvez com um grau de dificuldade um pouco maior. No sentido de assimilação. Mas era muito compensador. No sentido de gratidão. Era EJA, e eu aprendi muito com eles também. Às vezes eles chegavam com termos e eu pedia para eles me explicarem porque eu não sabia. Os instrumentos que eles utilizam nos canaviais. Então eu aprendi com eles.

Guilherme- Você acha que essa troca engrandeceu você?

Professora B- Muito.

Guilherme- E eles também? Você teve algum retorno, um sinal enquanto era professora deles?

Professora B- Depois que eu saí da cidade eu nunca mais voltei, mas assim, no dia a dia, a recompensa vinha com palavras e gestos, envolvimento, eu sentia eles progredindo na própria percepção do mundo que eles viviam. Até a própria autoestima deles progredia. Eu acho que eles colaboraram comigo e eu tenho uma certa colaboração com eles. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

As memórias das primeiras experiências de prática docente despertam um conforto maior na Professora B, demonstrando um apreço grande pela empiria acumulada na vida pessoal e profissional. Embora não aponte isso claramente, é perceptível que as memórias mais significativas e confortáveis para a construção narrativa da professora são aquelas relativas ao saber empírico. Quando questionada explicitamente sobre a importância dos saberes, a professora retoma o caminho da experiência para discorrer sobre o assunto:

Guilherme- Quando você está dando aula você utiliza todos?

Professora B- Na minha opinião, sim. Porque a coisa acaba saindo naturalmente, você não fica atrelado a isso ou aquilo, se apegando a uma coisa ou outra. Então eu acho todos importantes.

Guilherme- Em algum momento, quando você está dando uma aula de História, você se sente mais historiadora do que professora?

Professora- Eu lembro mais de ser professora (risos).

Guilherme- Então você se sente mais professora?

Professora B- Eu me vejo como professora, agora que eu estou pensando nisso (risos). Historiadora eu me vejo de vez em quando, mas como professora eu nunca esqueço. (Professora B, entrevista concedida em 20/01/2020)

Não falta à Professora B a virtude da clareza e do conforto em sentir-se professora. A sua atuação em sala de aula, aquele jeito de modelar a disciplina escolar

preocupando-se com os gostos dos seus alunos, talvez seja uma maneira que a Professora B tenha encontrado para projetar a sua própria carga afetiva com a disciplina de História sobre o método de ensino que escolhe. Se ela tem clareza da sua paixão, a ideia de abrir espaço para que os alunos explorem suas próprias paixões parece marcante na sua construção narrativa

A Professora A, ao contar sobre as suas experiências profissionais, algumas fora da rede estadual, elenca uma série de situações:

Professora A- Sim. Na verdade 19. Faz 26 anos que eu dou aula. Se fizer a conta, eu já me formei e eu já tinha um cargo. Que eu passei na prefeitura. Por isso faz 26 anos que eu dou aula, porque conta o fundamental I. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

E continua:

Professora A- Sim, mas no primeiro ano de faculdade eu já peguei (aula) como eventual e peguei algumas aulas já.

Professora A- Não, ninguém assim... Não atrapalhava não. Eles tinham uma visão, enquanto direção e organização escolar diferente de cidades maiores. Porque ali parece que é mais... Eles agregam mais assim informações e mais rápido do que o Estado. No Estado, até chegar na escola... Lá (na prefeitura) a secretária tá dentro das suas salas de aula. Ela visita e não é só de vez em quando.

Guilherme- Tem uma relação mais pessoal?

Professora A- Sim. E a coordenação é bem mais presente, tive ótimos coordenadores. Uma coordenadora, inclusive, que trazia a gente para fazer cursos aqui em São Paulo na Escola da Vila, não sei se você já ouviu falar... No instituto Brasil/Alemanha, que tem ali perto da Vila Madalena que é muito legal também. Eu fiz vários cursos muito bons. A estrutura bancava esses cursos pra gente vir.

Guilherme- As pessoas ali dentro da burocracia, apesar de estar tendo que lidar...

Professora A- Ah sim, mas era muito diferenciado o ensino. Muito diferenciado. Hoje não sei como está, mas na época que eu trabalhei sim.

Guilherme- Você (no começo) se apegava bastante àquilo que você tinha aprendido na faculdade para elaborar as suas estratégias de Ensino ou não? Você se apegava mais à professora do magistério?

Professora A- Então, aí que tá. Eu dei aula em EJA, então eu ia do pré II ao EJA, bem diferente. Eu tinha adultos indo pra escola a noite, porque eu não pegava a carga completa.

Guilherme- E aí era aula de História para os adultos?

Professora A- Sim. Era aula de História. Já dei aula de Geografia também. Se eu me apegava? Assim, tem o conteúdo, lógico né? Mas no início foi bem difícil, adaptar. Essa parte pedagógica é bem complicada. Principalmente pra esse curso noturno né? Porque já vinham com sono, dormindo porque trabalhou o dia todo.

Guilherme- Você deu aula para peões de obra mesmo, para senhoras que eram donas de casa?

Professora A- Sim, mulheres que eram empregadas doméstica, tinha bastante.

Guilherme- Que série que era equivalente? Você lembra?

Professora A- Ensino Médio. Cada seis meses você fazia um ano. Então em um ano e meio eles se formavam. Mas era presencial. Hoje eu não sei como é. Tinha material específico, inclusive. (Professora A, entrevista concedida em 20/01/2020)

Assim como a Professora B, a Professora A não hierarquizou os saberes que considera mais importantes para a construção das suas aulas. Entretanto, a preocupação com a técnica e com atingir objetivos pré-determinados por ela ou por uma grade curricular direcionam sua narrativa para uma real valorização de todos os saberes. Conforme visto, seu método de ensino reivindica elementos do saber científico e disciplinar, ao mesmo tempo em que norteia certas ações com base nos conteúdos e objetivos cobrados no currículo da rede estadual paulista.

A experiência da Professora A nas aulas de fundamental I e EJA, além da formação no magistério, talvez a torne a mais ímpar no que diz respeito à valorização do saber científico. Dos quatro entrevistados, essa professora é a que parece ter melhor articulação com essa faceta do saber e a que mais o reivindica. Esse perfil altamente técnico, atrelado à própria valorização do estudo formal ao longo de toda a sua vida, faz com que a professora consiga mobilizar o ensino de História de um jeito muito singular, articulando-o com alguns projetos vistos no Capítulo 2, como das receitas e do pai de aluno indígena que relatou suas experiências.

3.2 Os saberes docentes dos professores formados nos anos 2000

Conforme visto na análise de mobilização dos saberes dos professores formados nos anos 1990, tais profissionais dispuseram de conjunturas únicas para o seu processo formativo. O modelo de educação básica das duas professoras era muito similar e, no caso da Professora A, a escola que estudou contava ainda com o curso de Magistério no ensino médio. Embora não esteja totalmente extinto, pelo menos na região da grande

São Paulo, são raras as instituições que oferecem curso de Magistério no ensino médio como na época de formação da Professora A.

O Professor C e a Professora D são profissionais que nasceram na década de 1980, na região da Grande São Paulo, ao contrário das Professora A e B que nasceram, respectivamente, em Laranjal Paulista e Sorocaba. Além das diferenças temporais há diferenças geográficas que também influem no processo formativo dos dois professores dos anos 2000.

Os primeiros períodos de formação do Professor C são descritos como uma espécie de passagem de uma infância tranquila, para uma adolescência conturbada em que seu processo de autodescoberta confrontava-se com valores familiares e da própria comunidade em que morava. Os primeiros relatos de contato com a História são de apreço por uma História vinculada a elementos, nos termos do próprio, mais lúdicos:

Professor C- Eu lembro que, assim, primeiras memórias (...) Eu sempre me interessei muito por História, principalmente em mitologia grega, que era muito ligado a ficção científica, eu tinha álbum de figurinha aleatório, eu via, eu pegava e enlouquecia, mas era uma concepção mais lúdica do que a História como eu entendo hoje. Mais da fantasia, das mitologias, que também são objetos de estudo da História. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

O prazer que tinha com essa concepção que classifica como lúdico não encontrava ecos na História como lhe era ensinada na escola:

Professor C- Na escola eu não tinha tesão na aula de História. Uma porque, nos primeiros anos, era final de ditadura, então eu tinha estudos sociais (...) que era uma coisa aleatória, depois eu lembro que começou a ter História e, assim, as minhas memórias... Povos pré-colombianos, isso me interessava, era uma coisa super pequena, mas já me despertava interesse. Mas a dinâmica de escola não foi um lugar que me despertou interesse. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

A sua memória atual classifica o ensino formal de História com o qual teve contato como desinteressante, mas seu apego a certas práticas, ainda na adolescência, é significado pelo professor como elementos que já o aproximavam de um historiador:

Professor C- Também. Total (risos). A gente é para para pensar né? Mas olha como é maluco(...) A minha adolescência, por exemplo, é uma adolescência que é antes do boom da internet. Eu começo a me envolver com modificação corporal, tatuagem, piercing e outras modificações e eu tinha interesse histórico pela coisa. Isso sem conhecer metodologia, sem conhecer nada. Como não tinha internet e o acesso às paradas eram difíceis, era

acumular (...) saía em jornal, eu recortava, colocava no caderno, marca a data, eu fiz isso por anos. Eu tinha cadernos, pastas que eu ia guardando.

Guilherme- Uma noção de história vinculada a essa modificação corporal?

Professor C- A minha pesquisa foi sobre modificação corporal. Eu lembro que eu fui fazer um curso no Senac e na época lá na biblioteca tinha acesso à internet. Isso em 2002. Então eu imprimia algumas coisas para poder guardar também e ir documentando. Depois quando eu fui cursar História, eu usei toda essa documentação para fazer essa pesquisa de iniciação científica. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

Já a Professora D não opera com esse discurso de conexões casuais com a História nas primeiras etapas, principalmente na infância, do seu processo formativo:

Professora D- Para falar a verdade não. Na minha infância, ninguém nunca me incentivou a gostar de História.

Guilherme- Nem na adolescência?

Professora D- Nem na adolescência. Eu não gostava. Eu gostava muito de ler, isso sim. Meus pais liam muito então eu tenho muita memória afetiva, do meu pai principalmente lendo pra mim.

Guilherme- Então você tinha essa coisa de ler?

Professora D- De ler, agora realmente se interessar por História, ninguém nunca realmente me incentivou. Nem os professores do ensino básico (...) foi uma relação meio tensa(...) Eu fui gostar de História no ensino médio, a partir do primeiro ano, eu acho. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Aí reside uma diferença entre a Professora D e o Professor C, enquanto a formação formal em História não o instigou a se aproximar desse campo, nem na infância nem na adolescência, a experiência que a Professora D dispôs ao cursar uma ETEC no ensino médio, contribuiu para que essa realizasse uma leitura diferente sobre as ciências humanas em geral, a partir do trabalho interdisciplinar que era feito na sua instituição de ensino:

Professora D- Os de humanas em geral. E aí eu acho que foi isso que me puxou, a questão da literatura também, que a gente não tinha na educação básica, e como eu já me interessava bastante. Tinha uma professora de português que ela encenava o Auto da Barca do Inferno, eu não esqueço da encenação dela. Eu acho que foi a partir disso que eu comecei a prestar mais atenção na disciplina de História e, também, muito ligado a essa parte de literatura. Porque eu lembro que a professora de Português botava muito que tinha que ter o contexto. O contexto histórico era importante para a literatura.

Como eu gostava muito de literatura, e aí ela fazia essa ponte, então eu acho que comecei a me interessar muito a partir daí.

Guilherme- E fazer teatro, ajudou nesse processo? Como?

Professora D- Bastante, porque eu acho que é o mesmo mecanismo né? Como eu encenava algumas peças lá, e tinha todas essa leitura dramática e tudo mais, também aliada ao contexto, eu também comecei a me interessar mais por conta disso também. Aí eu tive duas professoras de História. A primeira, que era aquela que gostava de trabalhar com fontes e tudo mais, ela era uma senhora, aí a gente ficou muito triste que ela faleceu no segundo ano. Ela ficou com câncer, aí outra professora assumiu, que era muito legal também que, é interessante né? Eu gostava muito dela só que eu lembro que ela só falava sobre ditadura militar, ela ficou o terceiro ano inteiro falando sobre ditadura. Eu adorava, mas faltou muito conteúdo. Depois eu fui fazer cursinho e falei “Caraca, a gente não estudou nada disso”. Ela era muito boa, mas ficava batendo na mesma tecla. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Essa aproximação gradual, mas vinculada ao sistema formal, fez com que a transição da Professora D para a universidade se desse de maneira mais direta. Após um ano de cursinho já estava cursando História na Unesp.

É importante verificar que esse acúmulo de experiências na formação que teve no ensino médio e na vida privada ainda são presentes no jeito que propõe o ensino de História e que propunha nas aulas que ministrou em 2009. Quando a conversa com a professora passa por essas etapas do seu processo formativo, a Literatura é elemento recorrente na sua construção narrativa. Conforme visto no capítulo 2, ao ministrar a História enquanto disciplina, a professora ainda continua a aproximar os dois campos, conforme visto nas memórias que relata o gosto por trabalhar com fontes artísticas, inclusive a Literatura.

O caso do Professor C já é menos direto, a aproximação com a História e a universidade se deu anos após a conclusão do ensino médio, passando por cursos técnicos e uma graduação não concluída na área da moda:

Professor C- Hoje eu tenho muito orgulho de pertencer a esse espaço e eu sei o peso que tem o meu corpo estar aqui nesse espaço, por exemplo, quando, e aí a questão do privilégio né? (...) eu sou uma pessoa branca, magra, sem deficiência (...) quando as pessoas, sei lá, eu vou dar uma palestra em outro estado ou em São Paulo lá no centro, e aí eu falo que eu sou de uma periferia de Osasco a galera não associa, porque o meu corpo teria que estar em um centro, num bairro nobre, então, acho que essa ideia, por conta de racismo eu tinha introjetada. É ridículo né? Mas enfim (risos), a análise ajuda a entender também... Aí eu não via a História como campo de trabalho. Eu falo de deslumbre porque, por exemplo, eu sempre me interessei por arte, e aí, meu objetivo, o curso do Senac, por exemplo, era um curso de moda. Eu era a bicha deslumbrada de periferia e aí, enfim, era deslumbre (...) e desconhecimento também porque(...) aí tá, eu fui fazer esse curso no Senac,

fiz um ano e depois fui tentar fazer graduação em moda, em uma universidade privada.

Guilherme- Qual universidade?

Professor C- Fui para a FMU. Na época era uma das mais baratas que tinha. Em 2005. Fui fazer FMU e não aguentei pagar. Porque a mensalidade era a mais barata e pro meu bolso não dava. E aí que eu ganhava era impossível bancar aquilo, eu consegui fazer quase um ano e depois abri o bico. E aí eu falei nossa que deslumbre. E aí eu fui entrando em crise porque a questão de classe sempre me incomodou muito. A desigualdade social que a gente vive sempre me incomodou e eu não sei exatamente porquê. Mas sempre me incomodou. A riqueza e a pobreza convivendo o tempo todo. E lá na moda era surreal assim (...) porque era o tempo todo glamour, uma riqueza (...) e tiveram alguns episódios que divagando você puxa. Eu fui procurar emprego na área de moda, no Bom Retiro, que era um point, acho que, inclusive, tem trabalho escravo ali (ironia), né? (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

Além da experiência acumulada nos cursos de Moda, o Professor C acumulou experiências na educação informal e na performance artística, muito vinculadas ao corpo, o que lhe ajudaria a render uma iniciação científica e um livro durante a graduação em História:

Professor C- E na graduação a educação foi me aparecendo como um campo possível. Não sei, depois chegou um lance do corpo que eu era, e eu pensava que nunca ia rolar, tive dúvidas. Se em uma empresa privada já não rolava, então imagine em uma escola. Quando eu ia no estágio já tinha desconforto, a galera ficava incomodada. Mas a provocação foi ficando. E eu já tinha um trabalho com educação que não era na escola (...) Por conta da modificação corporal eu ia dar palestra, , no Brasil todo assim. Eu juntava minha experiência com as modificações do meu próprio corpo e ia fazer um trabalho. Por exemplo, suspensão corporal, que é um tema que eu também pesquiso, ninguém falava sobre isso. Aí me convidavam para falar sobre isso. Então já era um trabalho de educação também. E eu pensava que aquilo era legal. (Professor C, entrevista concedida 31/01/2020)

Tais experiências são significadas pelo Professor C como saberes relevantes, atrelados ao que chama de pedagogia do esquisito. Esse entendimento faz com que teça críticas até à academia, embora reconheça sua relevância do ponto de vista do método de produção e técnicas científicas, interpreta-a ainda como um ambiente que opera sob pouca representatividade referente a diversos segmentos sociais:

Guilherme- O que me chamou muita atenção na entrevista foi você falar dessa dimensão formativa muito a partir do que você chamou de deformações.

Professor C- As deformações. Porque é isso né? Com 18 anos eu devia estar indo para a faculdade, eu estava indo para a noite, encher a cara de pinga, drogas, experiências com drogas, com a diversidade sexual, com a rua. Então, por exemplo, eu ia na academia e ficava ouvindo “Ah, vamos falar sobre

tribos urbanas, porque tal autor, segundo o francês que conceituou, que a tribo urbana vive”(...) Eu ficava,” velho, o que é essa coisa que vocês estão falando.” Então é isso, foi muito importante na minha formação acadêmica também (empírias)

Guilherme- Você sentia uma ausência de representatividade, das vozes, dos sujeitos históricos, nos discursos históricos da sua formação?

Professor C- Muito. Eu não via, não via a minha gente lá. E ainda não vejo. Quantas historiadoras, trans, travestis, freaks .A gente sabe que não tem né? Não tem. E parece que é pouca coisa, mas é um olhar - que você olha para História e para o documento que é mega importante. A mesma coisa quando as mulheres chegam nesse lugar e conseguem começar a fazer História. É uma concepção completamente diferente. É o mesmo documento, mas a percepção do que está invisível aqui, do que a gente deixou de falar, de olhar, é mega importante. Então para mim, essa pouca conexão com essa coisa historiográfica, de citar autores, é que na minha cabeça não faz sentido. Então por exemplo, eu gosto muito de um filósofo que é o Paul Preciado, que é um espanhol, que é um filósofo trans, que enfim, é todo um acadêmico erudito, mas que tem toda uma vivência com puta, com travesti, e que pra mim faz todo sentido. Então por exemplo, o olhar que ele vai ter sobre todos os filósofos eruditos é um outro olhar. Que pra mim a gente consegue trazer novas luzes para o conhecimento humano. Revisitar coisas assim e, dentro da História, eu sinto bastante carência nisso. Isso, por exemplo, que é isso né? A coisa de se sentir um pouco rato de laboratório. Várias teses de doutorado, pós-doc, mestrado que me usam como objeto de estudo. E por que eu não posso ir nisso aí fazer uma pesquisa? Entendeu? Que é a reivindicação das travestis hoje. “Tá, a gente não vai mais falar com vocês, a gente quer estar aí, fazendo o que vocês estão fazendo” E aí você cria um ruído na Matrix. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

O processo de constituição e posterior mobilização dos saberes no caso do Professor C é o mais desafiante de ser analisado nos quatro casos. As suas memórias apontam para uma prática docente e processos formativos que abarcam um amplo espectro de espaços com os quais teve contato. Essa não linearidade na narrativa e no seu próprio processo de vida, embora não facilite isso, permite que a figura do Professor C nos cative a pensar em dois elementos centrais. Seu saber disciplinar é muito amplo, mas seu descontento com os espaços de construção do saber disciplinar, principalmente a universidade, encontra amplitude similar.

O segundo elemento é que, embora suas técnicas de análise documental sejam derivadas desse processo de constituição do saber disciplinar, a construção da disciplina escolar e do espectro social e cultural, que o Professor C abarca em suas aulas, provem muito mais das suas experiências de vida e traumas do que de uma linha acadêmica que se proponha estudar tais questões. Sua agenda de ensino de História, embora coteje todos os saberes, parece ser norteadas por elementos que sua sensibilidade e leituras de mundo consideraram mais urgentes.

Narrativa menos tortuosa aparece no discurso da Professora D. Ao sair do ensino médio, realizou um ano de cursinho e entrou para a faculdade de História na Unesp. Entretanto, a experiência no ensino médio é a que parece mais conectada com o seu atual jeito de mobilizar saberes e construir a disciplina de História:

Guilherme- Você acha que esse tipo de formação do médio, te facilitou a vida na História, depois que você entrou?

Professora D- Com certeza. E eu tenho esse olhar com os alunos hoje. Eu gosto muito mais dessa pegada do que aula vomitando conteúdo, como era no cursinho. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Conforme visto no capítulo 2, a Professora D é a que mais autores/historiadores cita ao longo de sua construção narrativa. Embora trate de pautas, em vários aspectos, muito similares aos outros três professores, ao que tudo indica a principal via de acesso a tais pautas, no caso específico dessa professora, tenha sido a sua formação em Bacharelado. Dentre os quatro profissionais entrevistados, a Professora D é a única que teve seu processo formativo realizado em uma universidade pública, sendo a mais conceituada entre aquelas cursadas pelos entrevistados. O caminho de acesso da professora a pautas afirmativas, como gênero e sexualidade, transita muito mais pelos contatos que possuiu na sua formação formal enquanto historiadora do que qualquer outro professor.

Isso não implica dizer que a Professora D é superior em ensino de História do que outros professores, mas apenas correlacionar seu apego a nomes da historiografia para modelar sua prática docente ao fato de que frequentou uma instituição de ensino superior mais conceituada nos parâmetros estabelecidos pela própria academia. Daí deriva uma explicação parcial desse maior apego aos nomes e possibilidades que a própria academia oferece. Dos quatro entrevistados, a Professora D é, por exemplo, a única que se entende mais historiadora do que professora:

Guilherme- Você já se sentiu mais historiadora do que professora?

Professora D- Acho que a todo momento. Acho que eu me sinto mais historiadora.

Guilherme- Até hoje?

Professora D- Acho que sim. Porque quando você tenta puxar esse debate para a sala de aula, só no livro didático e tal não funciona. Hoje tanto elemento empírico, quanto os elementos de autores, acho que eles estão diluídos, mas também estão bem presentes. É importante para mim. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Suas memórias são as mais claras, no que diz respeito aos historiadores que entrou em contato na graduação:

Guilherme- Preciso que você cite nomes de historiadores que chamaram a sua atenção durante a sua graduação. Seja pelo jeito que se propunha que o discurso histórico fosse construído, seja pelos recortes de objeto.

Professora D- Interessante isso né? Eu entrei na graduação e não fazia a menor ideia do que era a escola dos Annales, por exemplo. Cheguei lá o negócio foi jogado e eu falei “O que é isso?”. E aí eu tinha aquela visão, mais marxista ortodoxa, do ensino médio(...) Como eu falei né? Meus professores tinham essa questão da militância marxista. E eu achava que eu tinha essa identificação, com certeza seria. Aí quando eu entrei, me deparei com todas essas novas formas de abordagem, nossa foi tão legal, porque a maioria dos professores não eram marxistas né? Então esse olhar foi muito legal. O primeiro livro que eu li, foi aquele do Peter Burke, que é sobre a escola dos Annales. Porque eu falei “Eu tenho que entender isso, porque está todo mundo falando, qual que é? Então tive que ler o Peter Burke falando sobre os Annales, depois algumas obras dele mesmo. Eu lembro que eu comecei a ter medieval, então eu comecei a me interessar pelo March Bloch. *Apologia da História* foi um dos primeiros livros que eu gostei bastante, e também acho que uso bastante dele até hoje.

Guilherme- Inclusive com seus alunos? No sentido de modelar sua prática de professora?

Professora D- Eu tento, mas é uma coisa difícil de fazer.

Guilherme- E você faz isso durante toda a sua carreira, na prefeitura, no Estado, você sempre fez?

Professora D- Sim. Sempre fiz assim, eu acho que quando comecei a dar aula eu estava um pouco tentando me encontrar ainda, então eu acho que eu tentei achar uma linguagem para alcançar eles porque(...) quando você acabou de sair da faculdade, o interessante é que você tem aquele modelo aberto de várias interpretações históricas, você fala “Cara, como eu vou falar que têm várias leituras, como que o aluno vai entender isso?” Eles entendem, mas tem que dar uma adaptada na linguagem. Você tem essa coisa de jogar um pouco do conteúdo mesmo e meio que transitar entre o conteúdo e a forma não hegemônica como você diz. Eu tenho essa dificuldade né? Eu lembro que quando eu comecei, eu jogava mais com isso de citar autores sabe? De citar autores, de falar de uma maneira que talvez fosse um pouco mais acadêmica, eu comecei a me ligar “Peraí, o que eu estou fazendo”. Era meio desconectado da linguagem deles. Aí eu comecei a moldar isso.

Guilherme- Mesmo antes de ser professora essa aproximação passado/presente te cativava mais?

Professora D- Sim (áudio corrompido). Para ver (com os alunos) porque a gente está vendo isso, qual a relação que se estabelece com a nossa vida mesmo. Tentando exaltar o sujeito histórico mesmo (risos). Mas é isso acho

que os autores que me chamaram atenção foram os da primeira e segunda geração dos Annales.

Guilherme- Braudel?

Professora D- É, o Braudel depois foi uma pegada meio de amor e ódio (risos). Mas a princípio, o March Bloch, O Febvre também (...). Eu lembro que aquele livro dos Reis Taumaturgos (...) Foi um livro que chamou bastante atenção sobre essa coisa dos caras curarem através do toque, que eles acreditavam na época né? Essa esfera que eu não fazia a mínima ideia que poderia ser trabalhada antes de entrar na graduação.

Guilherme- Você tinha uma expectativa em relação ao que você chama de marxismo ortodoxo? Que seria dominante na graduação?

Professora D- Sim, e foi legal essa releitura do próprio marxismo. Do que é realmente marxismo. Que são as propostas marxianas, das propostas ligadas a questões culturais, do Thompson, por exemplo, que foi um autor que eu tive bastante contato. Mas, que como a minha formação não foi tanto marxista, eu lembro da galera problematizando isso, de não ler os clássicos. Eu lembro, por exemplo, de um professor que dava Brasil Colônia que não deu Caio Prado. Depois a gente leu por conta própria. A gente fez um grupo de estudos. Você entendeu? (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

Embora o trecho, como outros destacados aqui, seja bastante longo, é observável, mais do que os outros entrevistados, que a universidade foi um fértil universo de descobertas sobre as possibilidades e recortes que o discurso histórico poderia possuir. No começo da carreira, quando atuava na rede estadual e sob a égide do *São Paulo Faz Escola*, a Professora D alega que trabalhava muito em cima desse saber disciplinar constituído ao longo do seu curso de Bacharelado. Sobre a Licenciatura, a professora comenta que essa parte de sua formação pouco contribuiu para a sua prática docente, embora ressalte que o campo do saber científico é importante e lamenta, na sua narrativa, que os seus conhecimentos nessa área não sejam mais amplos. Posteriormente, quando questionada expressamente sobre a importância dos saberes e os saberes que regem sua prática a Professora D apresenta os seguintes termos:

Guilherme- Então primeiro você coloca a empiria?

Professora D- Eu acho fundamental, porque você vai saber como trabalhar aquilo com o aluno. Você tem que ter uma mediação mínima. Não adianta você ter uma baita duma bagagem, se você não for mediador, aquilo não tem uma aplicabilidade. Então eu colocaria a empiria em primeiro. O curricular eu vou colocar por último, o saber disciplinar em segundo e o(...) poxa agora eu fiquei em dúvida hein?(...) É importante também o científico. Não pode rolar um empate aí não? Não pode colocar a empiria em primeiro, saberes disciplinar (...)

Guilherme- Mas não é tanto o que você acha que deveria ser. É o que você acha mais importante na sua prática. Mas do jeito que você quiser.

Professora D- Entendi. Mas acho que rola uma hierarquia para mim aí na resposta. Colocaria em segundo um empate entre o saber disciplinar e o científico e por último o currículo.

Guilherme- O currículo está muito distante dos outros dois?

Professora D- Sim. Mas depende no caso. Se for uma coisa construída aí é legal.

Guilherme- Como no caso da gestão Haddad?

Professora D- Exato. Porque são as pessoas que estão lá, que estão na linha de frente, que vão construir esse currículo. Aí eu acho que não colocaria nem por último, acho que daria empate com os outros dois. Mas da maneira como o currículo é colocado, pode deixar em último.

Guilherme- Mas mesmo você alegando que reivindica mais o saber disciplinar na aula, você ainda acha que está empatado com o científico?

Professora D- Eu acho que por não ter tanta bagagem do saber científico, eu reivindico mais o disciplinar. Mas os dois são igualmente importantes. Porque eu não tenho essa bagagem, eu gostaria de ter mais conhecimento nessa área. Porque aí eu poderia usar isso mais a meu favor, eu acho. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

O Professor C também aborda a questão dos saberes pensando o saber curricular do *São Paulo Faz Escola* em um patamar inferior:

Professor C- E não vou entrar no mérito de grau de importância. Eu acho que eu gosto muito de fazer um hibridismo. O currículo talvez seja o menos importante?

Guilherme- Não sei.

Professor C- Foi o que eu falei, eu precisava de alguma coisa para me organizar e ok, me ajudar na organização (o currículo). Mas assim menos importante porque é isso, ele só uma forma de organizar como um guia mesmo. Tipo, ele tem isso então eu posso falar e ir longe. As outras três é realmente um híbrido. É um grande monstro, o tempo inteiro assim. Tudo conectado ao mesmo tempo. Nesse jogo só o currículo está aqui (sinalizando para baixo), o monstro está lá (sinalizando para cima). O monstro está lá sambando em cima do currículo, e sambando freneticamente, inclusive. Furiosamente assim. Porque acho que a configuração do híbrido e do monstro é o que mais se configura na minha prática docente. (Professor C, entrevista concedida em 31/01/2020)

A Professora D, apesar de todo apego ao saber disciplinar construído no seu Bacharelado, embora quando atuasse na rede estadual paulista em 2009 o reivindicasse de maneira mais crua, ainda coloca a empiria como o principal fator que a permite trabalhar o ensino de História. Além disso, faz uma problematização interessante no que diz respeito ao saber curricular. Segundo a professora, do jeito que esse saber era configurado pela rede estadual paulista em 2009 e pela rede municipal na qual trabalha atualmente, o saber curricular acaba ficando em um patamar inferior.

Sobre o saber científico, a Professora D tem um reconhecimento da sua importância, mas em um processo de reflexão sobre a sua formação, aponta que não possui uma boa formação nesse campo. Apesar de ser visto como importante, a professora não trabalha e nem trabalhou em 2009 com saberes científicos segundo a sua própria leitura.

No que diz respeito ao Professor C, a ideia dos três saberes “sambarem” com relação ao saber curricular deixa claro a ideia de um patamar inferior na perspectiva do professor. Embora reconheça a sua relevância, no sentido de ser um guia que não precisa ser expressamente seguido, o Professor C termina sua narrativa afirmando que o “híbrido” e o “monstro” são os principais determinantes para a sua prática docente. Analisando sua narrativa como um todo, é observável que possui os saberes disciplinar e científico, mas que, conforme visto no capítulo 2, o fim social da sua construção disciplinar é muito determinado por uma carga de saber empírico derivado de uma pluralidade relevante de experiências.

Os dois professores dessa geração confluem na questão de interpretar o currículo do *São Paulo Faz Escola*, ou currículos de natureza pré-ativa em geral, como um elemento de pouca conexão com a sua prática. Seja seguindo um caminho mais da empiria e das demandas que criou, como no caso do Professor C, seja em uma linha que vai acumulando empiria na prática docente a reboque de uma formação do saber disciplinar mais rebuscada, como no caso da Professora D. Podemos concluir que a geração formada nos anos 2000, pela amostragem oferecida nessa pesquisa, tende a contar muito menos com o currículo para a mobilização dos saberes e estabelecimento de pautas para a construção do ensino de História.

3.3- O currículo prescrito X o currículo real

Chervel (1990), conforme abordado no capítulo 2, propõe um deslocamento de enfoque no que diz respeito ao estudo das disciplinas escolares. Ao invés da dedicação exclusiva ao entendimento dessas enquanto produto de pensamentos e posicionamentos políticos das estruturas burocráticas de poder, entender as disciplinas escolares é

entender o que se passa dentro da sala de aula e os significados que os professores atribuem à sua própria disciplina.

O programa *São Paulo Faz Escola* parece possuir um entendimento diferente. Segundo relatos das Professora A e B, que já estavam na rede durante a implementação do programa, não houve qualquer tipo de consulta qualitativa a docentes e discentes na época sobre, por exemplo, a elaboração do currículo de História. E é justamente no plano do currículo que reside o último conceito central que merece ser reivindicado nessa pesquisa. Embora Tardif (2002) coloque o saber curricular como o saber no qual reside o domínio do docente em relação ao currículo imposto pelo sistema no qual trabalha, com reflexos na sua própria prática, é necessário entender que a percepção de currículo não está restrita a isso, assim como a própria noção de saberes docentes não está restrita ao saber curricular.

Ivor Goodson (2012) opera sob o princípio de que o currículo deve ser entendido como uma construção social e não como uma entidade imposta de cima para baixo que coloca o professor na mera condição de executor. O currículo é um elemento que entra em um campo de disputa, prática e simbólica.

Sobre os currículos oficiais, impostos pelas cadeias de poder, afirma Goodson (2007, p.243):

A prescrição e o estabelecimento do poder fazem aliados facilmente. Como discuti em meu livro, *The making of curriculum* (Goodson, 1995), o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. Como argumentou Bourdieu, dessa maneira o “capital cultural” dos pais efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes.

Entretanto, entender o currículo enquanto construção social implica entendê-lo para além dessa construção política e burocrática, mas como uma construção cotidiana que tem os professores um dos seus epicentros. Dentro dessa categoria específica, o currículo apresenta-se como um “um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis em campos” (GOODSON, 2012, p. 67)

Entender esse processo de construção envolve uma busca pelo chamado currículo real, ou seja, o conjunto de práticas que acontecem efetivamente nas

correlações de forças do próprio ambiente escolar. Escutar os professores é central nesse processo pois, segundo Goodson ,:

O professor é posicionado enquanto parte chave desse sistema de execução (reformas), mas são sublinhados os aspectos técnicos do seu profissionalismo e não a sua biografia profissional – as missões e objetivos pessoais que subjazem ao seu sentido de vocação e de profissionalismo empenhado. São raríssimas as reformas educativas promulgadas ou as teorias da mudança que tenham conferido um papel central ao desenvolvimento e transformações pessoais. Pelo contrário, tem-se procurado implementar a mudança, insistindo-se na ideia de que ela terá lugar, apesar das crenças e dos sentidos de missão pessoal dos professores. (2008, p.133)

Contemplados esses entendimentos, é interessante verificá-los nos posicionamentos dos entrevistados. O Professor C, por exemplo, coloca a escola como um espaço de disputas de narrativas e alega que os seus outros saberes são muito mais relevantes e “sambam” em cima do currículo oficial do Estado. Tal embate também é averiguável na Professora B, que sinaliza que boa parte do material com os quais trabalha em sala de aula são levantados e produzidos por ela e pelos alunos.

Como essa pesquisa pretendeu analisar o Ensino de História, sob uma abordagem das práticas docentes associadas às suas ações significadas pela memória, entender o currículo em uma dimensão mais profunda, como elemento orgânico sujeito a contínuas transformações, é essencial. Ao adotar essa referência ficam perceptíveis os problemas que o *São Paulo Faz Escola* possui em relação às próprias escolas que alega gerir. O programa de caráter prescritivo, modelado por um sistema de avaliação vinculado às suas diretrizes, acaba ignorando as características de uma escola modelada por sua autonomia, tradições e especificidades. O espaço escolar já possui, conforme vimos nos capítulos anteriores, uma série de tensões cotidianas resultantes das relações com suas comunidades e até das práticas desenvolvidas ao longo do tempo.

O programa *São Paulo Faz Escola*, ao introduzir um ingrediente coercitivo, imposto verticalmente, apenas alimenta essas tensões inerentes ao espaço escolar. Segundo as prerrogativas do próprio Viñao Frago (2006, p.59), a tendência ao fracasso dos modelos institucionais sugeridos ocorre, justamente, pelo não entendimento, por parte das particularidades de cada unidade escolar:

Como o relativo fracasso das reformas educacionais, sucedidas uma após a outra, provocando somente arranhões superficiais no que ocorre nas escolas e nas salas de aula, deve-se, entre outras razões, a um presenteísmo anti-histórico que ignora a existência de algumas culturas escolares formadas por

regularidades e tradições que governam a prática e a organização do ensino e da aprendizagem e que constituem um produto histórico⁴ (Trad. nossa)

Se as prescrições apenas “arranham” o ambiente escolar, entender a educação/escola como mero reflexo do sistema que a rege é entendê-la como algo desvinculado do seu próprio processo histórico de formação, ou seja, realizar apenas um entendimento superficial sobre a sua própria complexidade.

Conforme visto, o ensino de História nas diretrizes do *São Paulo faz Escola* opera sob uma dualidade. O primeiro movimento é de propor um ensino de História, amparado principalmente nas concepções de História Problema, surgida na primeira geração dos Annales, sob figuras como March Bloch e da chamada História Cultural. Embora essa premissa seja elaborada nas propostas curriculares e nas diferentes versões do currículo que surgem posteriormente, a amostragem de materiais analisada aqui evidencia que, apesar de se projetar o ensino de História como um novo modelo passível de ser implementado, as armadilhas do etnocentrismo e de uma História Narrativa tão bem relatadas pelas Professoras A e B ainda permanecem quase que intactas.

Ao colocar como epicentro a ideia de competências de Perrenoud, o currículo geral e o currículo de História constroem uma carapaça de maquinário límpida, entretanto as engrenagens continuam funcionando de maneira muito similar ao que Goodson (2007) chama de condição pré-ativa do currículo.

Ao confrontarmos a própria condição do currículo proposto pelo *São Paulo Faz Escola*, nesses termos, com a pequena amostragem de narrativas dos professores da rede analisada nesse trabalho, percebemos que a própria noção de currículo do programa estadual de educação é pobre. Se, conforme afirma Goodson, o currículo abarca um amplo espectro em que há muitos espaços para negociação e renegociação, podemos entender os vários distanciamentos que averiguamos entre os professores, em especial

⁴ Como el relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo a-histórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico.(VINAIO, 2006, p.59)

Professores C e D, entre o que está prescrito pelo *São Paulo Faz Escola* e o que adentra a dimensão prática do trabalho docente.

Além da dimensão prescrita, Goodson (2012) coloca que o currículo ainda possui uma dimensão real e uma dimensão oculta. A dimensão real do currículo é aquilo que de fato é trabalhado e desenvolvido dentro da escola e a dimensão oculta vincula-se a uma espécie de ethos que acontece nas entrelinhas da cultura escolar. Não é pretensão e nem possuímos documentação suficiente para realizar ampla reflexão sobre as dimensões real e oculta do currículo das escolas que aparecem nessa pesquisa. O que nos basta dizer é que a rede estadual não demonstra em nenhum momento essa percepção. A principal consequência dessa noção bem superficial que a rede burocrática tem de currículo é o distanciamento entre esse e os próprios docentes.

É interessante apontar também que existem alternativas para resolver esse problema. A Professora D nos dá pistas relevantes para isso, derivadas de experiências na rede municipal:

Professora D- Então, o da prefeitura é o seguinte. Porque eu tive uma experiência legal da última gestão, que foi a gestão do Haddad, eu tinha várias discordâncias, mas eles propuseram, isso foi legal, uma descolonização do currículo. Então a maneira como foi escrito o currículo, primeiro, eles tentaram tirar essa coisa eurocêntrica que a gente tem né? E colocaram bastante História da África por exemplo, introduziram novas abordagens.

Guilherme- Os professores participaram disso?

Professora D- Participaram. Porque tinha formação, inclusive era uma crítica que se fazia na época, porque às vezes acabava faltando professor. Porque aí né, tem a questão dos problemas clássicos de falta que a gente tem, como você sabe. E aí tinha dois três professores que estavam na formação no mesmo dia.

Guilherme- Você chegou a participar?

Professora D- Participei, só que agora mudaram tudo, isso que eu ia falar. Aí entrou a nova gestão e caiu o currículo. (Professora D, entrevista concedida em 05/02/2020)

A ideia de descolonização do currículo, que parte da premissa de que os currículos tendem, conforme afirma Bittencourt (2008), a fazer uma leitura de História do Brasil quase que como o seu desenrolar viesse a reboque de uma História Mundial, talvez fosse um caminho para assumir-se uma dimensão mais ampla de currículo e conectá-lo mais a realidade dos professores e alunos. A catalisação de representatividade, que essa movimentação, ainda que breve na vida da Professora D,

poderia gerar, encontra ecos também nos discursos de análise acadêmica, conforme podemos averiguar no pensamento de Gomes ao associar as questões de currículo com o debate sobre questões étnico-raciais nas escolas:

Tais demandas encontram maior ressonância, hoje, em algumas iniciativas dos órgãos governamentais, em centros de pesquisa, escolas de educação básica e algumas experiências concretas de formação inicial e continuada de professores/as, porém, ainda com severas resistências. No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p. 107)

O recorte de Gomes deixa claro o que uma percepção de currículo, também conectada a outras instâncias que orientam a vida coletiva humana poderia ter penetração e potencialização do poder educacional e nas transformações sociais que dele podem derivar. Infelizmente, o *São Paulo faz Escola* recai nos academicismos tradicionais tão criticados pelo Professor C, para dizer que aquele grupo de supostos notáveis tem a plena capacidade de reconhecer as demandas sociais e norteá-las de maneira homogênea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de construção do método e da base teórica para a realização dessa pesquisa, uma noção foi gradativamente sendo delineada: entender qualquer contexto educacional e suas conexões com a prática docente não é a mais gloriosa das tarefas. A formulação de um modelo burocrático, com pretensões claras de controle confrontado com os docentes dentro desse sistema, promove uma espinhosa variedade de problemáticas.

Ao adentrar nesse terreno, a ideia era entender justamente o que a cadeia burocrática da rede estadual paulista, sob a luz do programa *São Paulo Faz Escola*, projetava sobre os seus professores e como se dava a reação desses profissionais diante dessas projeções no caso específico do ensino de História.

Esse processo demandou que algumas etapas fossem cumpridas, começando pelo entendimento do programa *São Paulo Faz Escola* sobre Educação, além de um entendimento específico sobre as percepções que esse mesmo programa possuía sobre o ensino de História.

Sobre as percepções educacionais gerais, o programa *São Paulo Faz Escola* assume uma agenda discursiva muito utilizada por estruturas de poder que querem promover reformas educacionais: dizer que a educação vai mal e por isso precisa de reformas.

Ainda hoje, não é necessário ser um catedrático para chegar às mesmas conclusões que o Governo do Estado de São Paulo e a Secretaria da Educação chegaram em 2007. A educação, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, vai mal em nosso país. O problema, no caso específico do *São Paulo Faz Escola*, inicia-se quando o argumento central, utilizado pelo governo naquele ano, para sustentar essa tese eram os resultados do Saresp 2005.

Não há problemas em utilizar os resultados de uma prova institucional para realizar balanços sobre a educação de uma rede, mas um apego excessivo a esses e a obsessão por melhorá-los pode, conforme visto no Capítulo 1, acarretar em problemas para aquele mesmo sistema educacional.

A centralidade desse argumento talvez possa ser classificada como o “pecado original” do programa *São Paulo Faz Escola*. A partir daí, boa parte da sua tônica será voltada ao controle de profissionais e a unilateralidade nas suas proposições pedagógicas com o grande objetivo de aumentar os índices construídos no Saresp e, posteriormente, nas AAPs.

A reboque dessa tônica e desse desejo, surge a reforma político-curricular que ficou conhecida como programa *São Paulo Faz Escola*. Ao contrário do que profissionais do chão da sala de aula, de centrais sindicais ou até da academia poderiam esperar, a reforma pouco deu atenção às justas gritas desses profissionais por melhores salários, condições de trabalho, etc.

A reforma trazia consigo o argumento principal, reverberado em alguns discursos de profissionais como a Professora A, de que havia um problema de padronização da rede, o que poderia ser resolvido com um currículo universal para todos os alunos que fizessem parte dessa rede de ensino.

A solução para esse problema diagnosticado pelos órgãos competentes foi a elaboração de uma espécie de “currículo de notáveis”, isto é, um currículo elaborado por acadêmicos renomados que dessem conta de elaborar diretrizes e técnicas de ensino a serem aplicadas pelos professores nas suas respectivas salas de aula.

Não apenas essa pesquisa, mas outras pesquisas citadas ao longo da dissertação demonstram como essa noção de construção curricular é extremamente problemática não só do ponto de vista da execução, mas também das relações já tensas entre os profissionais da educação básica. Um exemplo clássico disso é o constrangimento que os coordenadores pedagógicos tinham (e ainda têm) que passar ao serem colocados como os interlocutores das diretrizes do programa *São Paulo Faz Escola* e os docentes.

A noção peculiar de democracia propalada pela Proposta Curricular de 2008 que envolvia, não o debate, mas o convencimento dos profissionais de educação básica de que o melhor caminho era aquele que estava sendo proposto, aposta na figura do coordenador pedagógico como o que levaria os professores a esse caminho de luz e compreensão. Democracia do convencimento de seguir uma suposta direção única é a base desse discurso, razão de sua fragilidade.

Assim como o conceito de democracia do *São Paulo Faz Escola* assume contornos quase anedóticos, o ensino de História também sofre algumas deformações no seu processo de elaboração. O discurso da proposta curricular de Ciências Humanas já assume a ideia de educar para adaptar os profissionais ao mercado de trabalho, o que já restringe as possibilidades de abertura crítica fornecidos pelas disciplinas da área.

Na sua especificidade, o currículo de História, assim como o currículo geral faz com o conceito de democracia, constrói uma narrativa e linha argumentativa muito própria sobre os parâmetros a serem seguidos para o ensino da disciplina. Chega a dizer que há um amplo consenso sobre as linhas historiográficas que o ensino de História deve seguir, o currículo discursa como algo que traria ao ensino de História uma aura de modernidade.

Apropriando-se do conceito de competências, articulados a princípios modelados pela historiografia, como a História-Problema, o currículo projeta o ensino de História como amplamente amparado nos PCN de 1999. Entretanto, mesmo dentro de uma retórica oficial, essa relação não reverbera. Os PCN propõe um ensino de História por eixos temáticos, enquanto o ensino de História do *São Paulo Faz Escola* apenas elenca os conteúdos mais tradicionais de maneira cronológica.

O resultado que se vê, apesar de todo o malabarismo retórico utilizado nas propostas curriculares e no currículo em si, é que o ensino de História na percepção do *São Paulo Faz Escola* contempla muito mais continuidades do que rupturas com seus antecessores. A História-Narrativa, dominante nos tempos da ditadura civil-militar, ressoa em algumas atividades, tais como as que pedem aos alunos que elenquem nomes e dados, sob a noção de uma História Nacional. Entendem que essa deve ser estudada a reboque de uma História Mundial que permanece atrelada nos conteúdos destacados e a disposição cronológica dos mesmos, começando com Pré-História e terminando no século XX, tanto no fundamental II quanto no ensino médio.

Ao longo da década de existência do programa *São Paulo Faz Escola*, essa espécie de “novo”, que curiosamente ainda carregava velhos elementos conhecidos do professorado paulista, atinge um esperado desgaste perante a falta de representatividade nas escolas e, em especial, nos professores. A resposta institucional a isso não passa tanto por rever práticas, mas sim por um uso maior das plataformas digitais no sentido

de intensificar o controle e constranger as unidades escolares a produzirem os resultados esperados no Saresp e, em uma segunda instância, nas AAPs.

A plataforma *Foco Aprendizagem* permitiu que a cadeia burocrática de poder (coordenação, gestores, professores coordenadores de núcleo pedagógico, supervisores de ensino, etc) tivessem acesso a um mapeamento bimestral dos resultados das AAPs de Língua Portuguesa e Matemática e, dentro da cadeia de cobrança, pressionassem uns aos outros até chegar aos professores para a produção dos resultados esperados naquela Unidade Escolar. O curioso, mas não incoerente com o *São Paulo Faz Escola*, é que os resultados esperados eram feitos de maneira completamente desconectada da própria Unidade Escolar e seus integrantes.

Vimos que a rede estadual paulista entre 2008 e 2019 construiu uma série de expectativas, muito mais conectadas às projeções que tinha sobre as suas determinações institucionais e sua suposta capacidade de mudança nos espaços escolares do que com as realidades escolares em si. Embora não sejam o epicentro desse estudo, as Unidades Escolares que apareceram por meio das entrevistas com os docentes revelam, ao serem o principal elo entre esses docentes e o programa *São Paulo Faz Escola*, características interessantes.

A primeira característica exposta é que a margem de negociação dos grupos gestores para uma maior autonomia da escola perante as imposições institucionais é consideravelmente menor. Quanto maior o cargo ocupado na hierarquia burocrática, maior a pressão no indivíduo por resultados nas avaliações formais, elemento evidenciado já no Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2010) na incipiência do programa.

Embora os indivíduos que ocupem cargos de gestão sejam mais pressionados, o conceito de culturas escolares ajudou a perceber que o histórico das escolas tem peso importante nesse mesmo espaço de negociação. O caso da escola *Fernando de Azevedo* é emblemático nesse sentido. Embora mantenha os índices oficiais elevados, o fato de ser uma escola tradicional na região em que está localizada permitiu que o fluxo da escola (proporção entre alunos retidos e aprovados) seja mais baixo do que o *São Paulo Faz Escola* considera recomendável.

Essa aura e certa imutabilidade com a qual a Unidade Escolar convive não são desprovidas de problemáticas, conforme vimos nos relatos da Professora D. Seu

principal recurso de inserção na escola foi fechar-se em sala de aula com os alunos em nome de promover um ensino da disciplina nos termos que considerava mais adequados.

Já a escola *Darcy Ribeiro* possui uma relativa preocupação com as determinações que vêm de cima, mas também dispõe de espaço para construções coletivas que contrapõem ou vão muito além do esperado pela rede estadual, como no caso das atividades engendradas pelo Professor C. O fato de o histórico recente da escola ter convivido com um diretor e uma cultura extremamente autoritários, torna o caso dessa Unidade Escolar extremamente interessante justamente por vermos uma cultura escolar em movimento.

A escola *Jânio Quadros* parece a mais vulnerável das três escolas no sentido de negociação da sua autonomia. Embora as duas docentes dessa escola ampliem o leque do ensino de História para caminhos que nem sempre dialogam com o *São Paulo Faz Escola*, a escola mantém o seu fluxo em quase 100%, realiza relatórios periódicos do MMR e ainda parametriza sua qualidade em razão dos números oficiais. Tal noção reverbera no discurso das duas docentes entrevistadas que abordam a questão da produção de números e que, conforme sugere sutilmente a Professora B, convive com uma cobrança velada pela aplicação do que vem de cima.

É curioso como analisar todos esses elementos foi importante para chegar ao elemento principal dessa pesquisa: os professores. Uma coisa é ler Viñao Frago (2006) explicando que os currículos e reformas apenas arranham o cotidiano escolar ou Chervel (1990) teorizando sobre os professores engendrando as disciplinas escolares nas suas salas de aula, outra coisa é averiguar a materialização de tudo isso via a metodologia da História Oral Temática.

Ainda que penetrando os, por vezes nebulosos, terrenos da memória humana, a visualização da capacidade que um professor tem de dialogar com as diversas forças que o pressionam não deixa de impressionar. Analisando as entrevistas e os significados que os professores dão a elementos da sua vida, ao ensino de História e ao *São Paulo Faz Escola*, confluências e dissonâncias aparecem.

A primeira confluência é que nenhum professor entrevistado, independente da geração a qual pertence, assume a condição de executor técnico esperada pelo *São*

Paulo Faz Escola. Todos os profissionais entrevistados possuem uma margem de autonomia da qual, em sua narrativa, usufruem. A diferença aqui está mais conectada ao quadro geracional. Enquanto professores formados na década de 1990 possuem um olhar mais atencioso às diretrizes verticalmente impostas, os professores entrevistados que se formaram nos anos 2000 não expressam tanta atenção para esses elementos. Embora todos procurem respostas no seu “eu” conectado à realidade escolar específica em que se encontram, esse efeito é maior nos professores formados nos anos 2000.

A segunda convergência é o elemento que faz os professores das duas gerações determinarem o que vai construir a sua disciplina. Embora todos olhem para o currículo, a impressão que fica das suas construções narrativas é que o ensino de História deve ser pautado por dois elementos básicos: a construção de um sentido da disciplina perante os discentes e o fim social estabelecido pelo professor à disciplina.

Segundo todos os docentes, a aula de História deve cativar e fazer sentido para o aluno, esse fator de representatividade do discurso histórico perante os discentes é essencial para construir a disciplina. Entretanto, também é perceptível o quanto esses professores canalizam o engendramento da disciplina para aquilo que acreditam ser o seu fim social, ou seja, como a disciplina pode servir a sociedade. Enquanto as Professoras A e B, principalmente a Professora A, discursam em um sentido voltado ao exercício da cidadania perante as instituições vigentes, os Professores C e D mobilizam uma problematização do ensino de História enquanto elemento de uma intensificação democrática que não veem nas atuais estruturas. As pautas vinculadas a ações afirmativas que pensam gênero, questões étnico-raciais e sexualidade são mais bem delineadas nas narrativas desses dois professores.

Um corolário direto desse fenômeno é a leitura que se faz da própria escola. Enquanto os professores da geração formada nos anos 1990 encaram a realidade do *São Paulo Faz Escola* que recai sobre as escolas como algo a ser negociado, a tônica dos professores formados nos anos 2000 é a de que esse espaço é mais de disputa do que de negociação. Essa disputa, no caso do Professor C, aparece como uma disputa de narrativas mais declaradas na Unidade Escolar como um todo e, no caso da Professora D, como uma disputa que se dá a partir de uma negação velada da cultura da instituição em que trabalhava para canalizar os seus esforços, de maneira mais individualizada, nas quatro paredes da sala de aula.

Um último elemento verificável é a distância entre o referencial de ensino de História construído na Educação Básica e o ensino de História construído pelos professores na prática docente. Embora todos os professores tenham tido contato, em algum grau, com culturas escolares autoritárias, esse fenômeno é mais incisivo no caso das Professoras A e B, que cursaram parte da sua educação básica durante a ditadura civil-militar.

O Professor C cursou técnico em moda e fez um cursinho que trouxeram, ainda na educação básica, propostas educacionais diferenciadas, enquanto a Professora D possuiu uma experiência interdisciplinar interessante enquanto cursava a ETEC. As professoras A e B não conheceram modelos educacionais muito diferentes do modelo oferecido pela ditadura civil-militar. É interessante (e admirável) verificar que essas duas professoras, ao longo de suas carreiras, construíram propostas de ensino de História que possuem uma distância muito grande daquilo que conheceram na sua formação primária.

Essa pequena amostragem de relatos aqui estudada permite uma reflexão derradeira. Existe uma distância substancial entre as expectativas que o programa *São Paulo Faz Escola* tem sobre o que os seus professores devem fazer e o que eles realmente fazem no ensino de História. Conforme visto no trabalho de Ciampi et al. (2009), um modelo como esse tende a fracassar pois sua essência está na desconexão entre aparelho institucional e seus trabalhadores.

Os docentes são vistos quase que como um problema a ser gerenciado. O que a escuta desses quatro profissionais do ensino de História deixa claro é que essa abordagem desperdiça uma série de saberes que poderiam ser aproveitados para o ensino de História e para o ensino na rede como um todo. Talvez chegue o dia em que a sociedade, as instituições e, em vários casos, a própria academia entendam que os professores e seus saberes não são parte do problema educacional, mas elemento importante para a sua solução. Aguardemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3ª edição. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2005.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Dimensão Utópica nas representações sobre o ensino de história: Memórias de Professores. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 219-239, jan.-mar. 2010.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de, e CIAMPI, Helenice. A HISTÓRIA A SER ENSINADA EM SÃO PAULO. Educação em Revista Belo Horizonte v.31, n.01,p.195-221, Janeiro-Março 2015.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o Ensino de História. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BOIM, Thiago Figueira. O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009). 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; BORGES, Vavy Pacheco. O ensino de história: revisão urgente. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

CAMARGO, Rosana Maria de. Diversidade étnico-cultural no currículo: Ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003-2013). Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 177-229, 1990.

CIAMPI, Helenice. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.9,n.19, set.89/fev.90,p143-179.

CIAMPI, Helenice. Memórias e práticas no ensino e Pesquisa de História. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 15, p. 51-66 ago. 2009.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de; SILVA, Ilíada Pires da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 29, nº 58, p. 361-382 – 2009.

ENGELS, Friederich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo. Boitempo, 2010.

FINI, Maria Inês. Currículo e Avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2009.

GOMES, Nilma Lino. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOODSON. Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 35 maio/ago., 2007.

_____. Currículo: Teoria e História. Petrópolis. Vozes, 2012

_____. Conhecimento e vida profissional. Porto: Porto. Porto Editora, 2008

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação nº1, jan./jun., 2001.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas. Unicamp, 2003.

LEITE, Eliana Allbarrans. O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede. Dissertação. (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MAZZONE, Andreia Vitória Silva. ENTRE A LEI, O SABER E A CULTURA: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral. 4ª edição. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

MEIHY, João Carlos Sebe. DESAFIOS DA HISTÓRIA ORAL LATINO-AMERICANA: O CASO DO BRASIL. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). História oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz; CPDOC/Fundação Getulio Vargas, 2000.

MICELI, Paulo. O quadro (muito) negro do ensino no Brasil. In: SANFELICE, José Luis (org.). A universidade e o ensino de 1º e 2º graus. Campinas. Papirus, 1988.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa. Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre. Artmed, 2000.

RIBEIRO, Estela. Projeto Consciência Negra—relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SALDAÑA, Paulo. Gestão Alckmin manteve bônus a professor apesar de admitir a sua ineficácia. Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/gestao-alckmin-manteve-bonus-a-professor-apesar-de-admitir-sua-ineficacia.shtml>>. Acesso em: 7 de abril de 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 92 de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. São Paulo: SEE, 2007.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 09 de 28 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a definição de perfis de competências e habilidades requeridos dos Professores de Educação Básica II – PEB II, e de Educação Especial, bem como da bibliografia para o concurso de ingresso em 2010. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. São Paulo: SEE, 2011.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2013.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 20, de 6 de abril de 2015. Dispõe sobre o Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2015.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 40, de 3 de junho de 2016. Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a Plataforma “Foco Aprendizagem”, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2016.

_____. Secretaria da Educação. LEI COMPLEMENTAR Nº 1.078, DE 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Matrizes de Referência Para Avaliação: Documento Básico- SARESP- Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. São Paulo, uma nova agenda para a educação pública. São Paulo. SEE, 2007.

_____. Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História, São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2011.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na Escola - Volume1. São Paulo: SEE, 2010.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno: História-Ensino Fundamental – 6º ano, Volume 1. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do Aluno: História-Ensino Médio – 3º ano, Volume 1. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo. Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>> Acesso em: : 7 de abril de 2020.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs.). Memória (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas. Unicamp, 2001

SEIXAS, Jacy Alves de. Os tempos da memória: (des) continuidade e projeção. Uma reflexão (in) atual para a História? Proj. História, São Paulo, (24), jun. 2002.

SERRAZES, Karina Elizabeth. A História do Brasil no Currículo do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista: Um Estudo Sobre as Políticas e os Discursos Curriculares na Disciplina Escolar História. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2016.

SOUSA, Maria Elaine Maia. Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11ª ed. Petrópolis. Vozes, 2002.

“Tenho vergonha dos resultados de SP”, diz secretário. EXAME, São Paulo, 26 de novembro de 2015. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/tenho-vergonha-dos-resultados-de-sp-diz-secretario-de-alcmin/>> Acesso em: 07 de abril de 2020.

VALLES, Giselda Maria. O Ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIÑAO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2

ANEXO I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: “A relação do debate historiográfico formativo e a prática de docentes de História da rede estadual paulista na voz dos seus professores (2008-2019)”, desenvolvida por Guilherme Ferraz Grandini, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Helenice Ciampi do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

A pesquisa passou pela revisão e aprovação do Comitê de Ética da PUC/SP. Tal comitê, em conformidade com as normas do CONEP/CNS, possui a função de averiguar se a pesquisa encontra-se, com base em referenciais da ética em pesquisa, adequada ao desenvolvimento ético das suas propostas.

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é investigar como os professores de História, dentro da multiplicidade de saberes que os circunscrevem, reivindicam o debate historiográfico para a construção da sua prática docente dentro das escolas da rede estadual paulista.

Não existem riscos em participar desta pesquisa. Os benefícios obtidos com a concessão de sua entrevista permitirão identificar o espaço que a formação específica em História ocupa na prática docente, além de promover o debate entre a academia e os próprios docentes de educação básica sobre as problemáticas que envolvem o ensino de História na rede estadual paulista.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e da instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Além dos dados do pesquisador principal, caso o colaborador assim deseje, os dados do Comitê de Ética da PUC/SP também estão inseridos no documento para maiores esclarecimentos.

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUC/SP

Endereço: Rua Ministro de Godói, 969 – sala 63 C

Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001

UF: SP Município: São Paulo

Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Guilherme Ferraz Grandini

Telefone: (11)99778-5872

Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 198. Quitaúna- Osasco

Assinatura

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 20____

Sujeito da pesquisa

ANEXO II- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1) Identificação dos dados pessoais do entrevistado

- Diga o seu nome completo, local e data de nascimento.
- Fale um pouco sobre a sua infância. Tem irmãos? Foi criado pelos próprios pais ou por outros familiares? Como eram as relações no do seu núcleo familiar?
- Você já se interessava por História durante a sua infância e adolescência? Por quê?

2) Saberes constituídos durante os processos de formação básica.

- Comente como se portavam os seus professores de História na sua formação básica. Qual a sua leitura da relação que esses professores tinham com a disciplina que eles lecionavam?
- Lembra-se que algum desses professores desenvolvia prática especial para ensinar História que você, enquanto aluno (a), admirava e se sentia cativada a aprender sobre a disciplina?
- Houve alguma prática de professores, na sua educação básica, que te afastou da disciplina de História?
- Comente o que você achava sobre a disciplina de História quando era um aluno (a) da educação básica?

3) Saberes constituídos durante os processos de formação disciplinar.

- Conte para mim em que momento da sua vida você decidiu fazer História? O que te motivou a tomar tal decisão?
- Diga-me o tipo de curso de graduação que frequentou: licenciatura e bacharelado ou apenas licenciatura?
- Fale sobre a reação de sua família e outros entes queridos quando você optou por fazer um curso de História.
- Cite o nome ou nomes de autor historiador que chamou sua atenção de maneira particular durante a graduação. Seja pelo jeito que propunha que o discurso histórico fosse construído, seja pelos recortes de objeto que ele estabelecia.
- Comente como foi, na sua formação, a apresentação do debate historiográfico.

4) Saberes constituídos na prática docente.

- Fale em que ano você começou o exercício do seu magistério e quais foram as suas primeiras impressões da rede como um todo.
 - Diga o ano que ingressou na rede estadual paulista e como foram os primeiros anos da sua experiência em sala de aula. Você se apegava aos aprendizados da faculdade para elaborar suas estratégias de ensino ou não? Comente sobre essa experiência.
 - Durante sua formação, você se lembra se o debate historiográfico tinha alguma importância e merecia ser reivindicado de alguma maneira na construção das suas aulas?
 - Conte como você foi recebido (a) pela gestão e pelos outros docentes da escola em que você trabalhou. Eles te prejudicaram ou auxiliaram de alguma maneira?
- Para os docentes que ingressaram antes de 2008*
- Como eram os materiais pedagógicos que você recebia? Eles auxiliavam ou atrapalhavam de alguma maneira o processo de aprendizagem dos seus alunos.
 - Assim como agora, em 2008, surgiu uma reforma curricular no Estado de São Paulo. Comente sua percepção sobre esse processo de mudança. Você tinha

alguma expectativa positiva ou negativa?

- Houve algum tipo de participação dos professores nesse processo de formulação do currículo em 2008? Comente sobre essa participação.
- Como você entende o currículo de 2008? Trouxe ou não alguma mudança significativa no jeito de se ensinar História? Justifique sua posição.

5) Programa “São Paulo Faz Escola” .

- Junto ao currículo, o governo disponibilizava outros materiais como o Caderno do Aluno. Comente como você utilizava esses materiais: total ou parcialmente.
- A escola em que você trabalha (ou) é (foi) exigente no que diz respeito ao uso dos materiais enviados pelo governo, ou existe uma flexibilidade por parte do professor.
- Qual leitura e como é a sua relação com a gestão escolar que você trabalhou entre 2008 e 2018?
- Sabemos que às vezes, de uma série para outra, os alunos variam bastante. Comente sua relação com os alunos nessa variação discente existente.
- Cita para mim alguma atividade/procedimento/trabalho que deu resultados efetivos no processo de aprendizagem dos seus alunos.
- O debate historiográfico lá na sua formação seja na graduação ou em obras que você tenha lido ou cursos que tenha realizado depois, tem alguma coisa a ver com a construção dessas práticas pedagógicas que você acabou de citar? Por quê você acha isso?

6) Interação entre saber docente e saber disciplinar na forma de debate historiográfico formativo

- O saber de um professor possui diversas facetas. Existe a empiria, modo como vamos nos tornando professores a partir do nosso acúmulo de experiências em sala de aula, existe o saber profissional, que é aquele derivado das ciências da educação, existe o saber curricular institucional, que é aquele derivado do currículo que a rede em que a gente trabalha nos impõe e existe o saber disciplinar, que é aquele da disciplina que nós ensinamos, que é o saber histórico. Entre esses quatro saberes, quais você, em ordem considera mais relevantes em ordem? Por que você colocaria nessa ordem?
 - Existem, alguns momentos, enquanto você está lecionando, que você se sente mais historiador que professor? Comente quando e como isso aconteceu.
 - Dentro de tudo isso que foi discutido, o que significa Ensinar História para você em um país como o Brasil? Existe alguma demanda que você acredita que o Ensino de História pode preencher na vida dos nossos jovens?
 - Como os historiadores, na sua opinião, contribuem para o bem social do nosso país?
- Você acredita que você tem, nesse processo, algum grau de protagonismo?