

## **O (RE) PENSAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: O DISCURSO DOS/AS EDUCADORES/AS E OS EIXOS TEMÁTICOS.**

Kyara Maria Almeida Vieira\*  
Roberta Lopes de Oliveira\*\*

Poderíamos escolher variadas maneiras para iniciar nossa discussão sobre a construção dos/as educadores/as e do lugar da educação em nossa sociedade, para entendermos porque ocorre a separação entre a teoria, proposta pelos PCNEM e o vestibular da UFCG, acerca da metodologia de eixos temáticos, e a prática de ensino dos/as educadores/as entrevistados/as. Mesmo porque, variadas também são as maneiras que nos afetamos enquanto pessoas, pesquisadores/as, educadores/as, com as discussões teóricas que nos são apresentadas, com a idéia que construímos sobre nós mesmos e sobre o “outro”.

Assim, também a nossa maneira de dizer sobre os/as outros/as que compõem a denominada educação escolar é bem particular, e como toda a nossa discussão se constitui como uma possibilidade por meio da linguagem, consideramos relevante enfatizar que corroboramos o pensamento de Silva (2000), para quem a linguagem é indeterminada e instável na medida em que os signos (também educacionais) não devem ser reduzidos a si mesmos, e sim percebidos no contexto de sua significação.

Nessa perspectiva, procuramos perceber o contexto da significação em que determinada palavra, conceito, idéia está inserido para não cometermos o equívoco de pensar que a linguagem está imune à instabilidade das relações de poder, de uma vontade de verdade<sup>1</sup>. Ao contrário, percebemos que são pelos atos de fala que constituímos nossas experiências, a nossa visão do mundo, do outro e de nós mesmos/as.

Vamos nos propor nesse momento do nosso trabalho, a analisar, a partir das falas dos/as nossos/as educadores/as das escolas públicas de Boqueirão-PB, se a metodologia de ensinar História, por meio de eixos temáticos, proposta pelos PCNEM desde 1999 e pelo vestibular da UFCG a partir de 2005, está sendo instrumentalizada nas aulas dos/as mesmos/as. Para tanto, vamos situar tal discussão, considerando o repensar sobre o conhecimento histórico e as maneiras de ensiná-lo.

---

\* Professora Ms. da Universidade Estadual da Paraíba.

\*\* Graduada pela Universidade Estadual da Paraíba.

<sup>1</sup> Entendemos a vontade de verdade, com base em Veiga-Neto (2001, P.36), como “(...) uma busca de legitimidade que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e pensável, distinguem o que é verdadeiro do que não é (...)”.

A discussão sobre o conhecimento histórico torna-se importante, pois como nos afirma Stephanou (1998: 19):

Por termos sido formados, modelados para crer na incontestabilidade das narrativas históricas ou, ainda, para voltar nossa compreensão do passado à naturalização dos eventos históricos, descuidamos do fato de que toda forma de conhecimento apresenta-se como uma leitura de mundo, e que a História não escapa a essa caracterização. (...).

E nesse sentido, é interessante observarmos que as discussões sobre as maneiras de se ensinar o saber histórico foram possibilitadas pelo próprio repensar sobre os domínios de Clio – a musa da História. De acordo com Stephanou (1998), esse repensar diz respeito às pretensões da História em dar explicações universais, totalizantes, aos acontecimentos, bem como dar um sentido evolucionista da ação tanto de homens quanto de mulheres no decorrer do tempo. Nessa perspectiva, é também criticada a idéia do denominado sujeito originário, possuidor de uma essência, de uma consciência e que por meio de sua autoconsciência se constitui como um agente intencional da História.

Segundo Stephanou (1998), todo o conhecimento produzido e discutido na sala de aula contribui para a construção da subjetividade; além disso, por ocupar um lugar de autoridade, o que o/a educador/a transmite, produz um efeito de verdade. Tal interferência escolar ultrapassa os muros da escola na medida em que a forma como os conteúdos são ensinados, vai instaurando, segundo essa autora, construindo, ou até mesmo determinando, maneiras de ser, de representar o mundo, de se relacionar consigo e com o outro.

Esta autora evidencia também que o saber histórico apresentado na maioria dos currículos geralmente é um saber que privilegia os acontecimentos oficiais em que a apresentação dos fatos segue uma sucessão cronológica, com uma concepção linear do tempo. Vale salientar ainda que nessa linha de pensamento, temos a presença de uma abordagem histórica assexuada, com a produção da exclusão da participação das mulheres, das crianças, bem como idosos, nos acontecimentos.

O que está sendo questionado não são apenas as possíveis distorções dos fatos devido a esse tipo de abordagem histórica, mas também se questiona o tipo de pessoa que está sendo formada, pois percebemos que o currículo, bem como o ensino de História, para além de proporcionar a aquisição e produção dos saberes, molda, (de/trans) forma a experiência consigo mesmo, a subjetividade, um determinado tipo de aluno/a e educador/a. Assim, salientamos que ao abordarmos a metodologia proposta pelos PCNEM bem como pelo

vestibular da UFCG, não as percebemos como imunes a essas discussões. Ao contrário, concordamos com Stephanou (1998: 32) quando afirma:

Há no Brasil um clima de renovação curricular para o qual sugerimos certa cautela: rótulos de ‘novo’ padecem de uso abusivo, assim como são problemáticos os enquadramentos de ‘certo’, ‘atualizado’ ou ‘progressista’ atribuídos a modelos curriculares que, a exemplo de livros, mudam as embalagens, sem que seja abolido o caráter autoritário que os informa, estilos de raciocínio e modos de ‘olhar’ os fenômenos históricos que orientam esses currículos.

Nessa perspectiva, ao iniciar a abordagem sobre a seleção dos conteúdos, o PCNEM (2006: 84-85) lembra que é dever da escola possibilitar ao aluno a aquisição crítica dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania e logo em seguida vem o questionamento: “(...) *As dificuldades acentuam-se quando se trata de explicitar o que deve ser entendido como ‘necessários’, especialmente quando se pensa que o termo deveria referir-se a todos os alunos brasileiros*”. Ressaltamos que esse questionamento só esteve presente no documento de 2006.

De acordo com os documentos dos Parâmetros com base na DCNEM, em seu artigo número cinco, os conteúdos não se constituem como um fim em si mesmo, o que se busca é a constituição das competências através deles em detrimento da simples aquisição de informações e, por isso, não podem ser trabalhados isoladamente.

Diante dessas considerações, perguntamos aos nossos/as entrevistados/as como ocorria a seleção dos conteúdos em suas práticas. A educadora “A” afirmou que para o ensino médio procura seguir os conteúdos propostos pelos vestibulares e discutir problemas atuais como os atentados terroristas, guerras. A educadora “B” disse que como o currículo da escola já vem basicamente pronto, segue os conteúdos pelo livro didático e insere mais alguns conteúdos com assuntos cotidianos. O educador “C” também evidenciou que o critério de seleção dos conteúdos é o vestibular e justificou que “(...) *há uma cobrança do próprio aluno para direcionar a aprendizagem para as provas dos vestibulares*”.

O educador “D” afirmou que a seleção ocorre “*Através do planejamento objetivando uma melhor aprendizagem para enfrentar o vestibular*”. Percebemos que a cultura de ensinar História a fim de preparar os alunos para o vestibular está tão presente no cotidiano dos/as educadores/as que eles/as já responderam antecipadamente a questão seguinte em que perguntamos se havia alguma influência do vestibular na seleção dos conteúdos de História. É notória a preocupação dos/as mesmos/as em preparar seus alunos/as para tais provas, como podemos observar na fala da educadora “A” sobre a influência do vestibular na seleção dos

conteúdos: “*O vestibular influencia sim a seleção, nossos alunos pensam em entrar na universidade*”. E nesse mesmo sentido a educadora “B” afirma: “*Nas escolas que leciono o ensino médio, eu procuro trabalhar os conteúdos que são exigidos no vestibular. É uma oportunidade dada ao aluno que quer fazer vestibular, o professor trabalhar os conteúdos, pois muitos ou a maioria não tem outros meios de estudar esses conteúdos*”.

É interessante percebermos que na própria introdução do manual do candidato da UFCG é citada tal influência dos vestibulares no Ensino Médio e a consideram lamentável, tendo em vista que esse nível de ensino tem seus objetivos próprios, conforme a Lei 9394/96, cap. X, artigo 47, não devendo constituir-se como curso pré-vestibular.

Vale salientar que nos PCNEM desde 1999, o novo Ensino Médio é percebido como uma conclusão dos estudos tendo em vista a preparação para o exercício da cidadania bem como para o mundo do trabalho. No PCNEM (2006: 67) é também comentada uma nova identidade para o Ensino Médio e o que se espera com ela é:

(...) contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o ensino médio atinja um grau de qualidade em que o/a aluno/a dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades.

Assim, mesmo os/as organizadores/as do vestibular lamentaram por essa grande influência do vestibular no Ensino Médio, o próprio documento de 2006 nos dá margem para pensarmos que, hoje, também se configura como papel do Ensino Médio, a preparação dos/as alunos/as para tal processo seletivo.

E se, de certa forma, o ensino de História tem também essa conotação de preparar para o vestibular, torna-se interessante que nos questionemos sobre esse tipo de ensinamento, haja vista que já afirmamos anteriormente, com base em Sthepanou (1998), que o ensino instaura maneiras de ser, de perceber o mundo e a si próprio. Assim, com base em Larrosa (2002), queremos saber se esse ensino pautado na preparação para o vestibular proporciona aos/às alunos/as uma experiência, ou seja, “aquilo que nos passa”, “o que nos acontece” (LARROSA, 2002: 21), ou dito de outra maneira, se os saberes nos afetam e nos transforma de alguma maneira.

Podemos perceber, nesse sentido, o vestibular pouco ou nada preocupado e voltado para as experiências dos/as alunos/as, parece-nos que “*A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a*

*existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se”* (LARROSA, 2002: 28)

Mesmo com essa imagem meramente utilitária percebemos pela fala dos nossos/as educadores que o vestibular influencia muito a prática docente dos/as mesmos/as, contudo queremos saber se os pressupostos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão presentes em suas práticas, se tais propostas são desejáveis por tais educadores/as. Para tanto, perguntamos aos/às educadores/as se conheciam os documentos dos PCNEM, tinham acesso e se já os havia estudado.

A educadora “A” afirmou conhecer os PCNEM de 1999 e já o analisou; a educadora “B” disse que só conhecia em nível de Ensino Fundamental; o educador “C” afirmou conhecer o documento de 1999 e ter feito estudos superficiais, apenas. Já o educador “D” resumiu sua resposta com a palavra “esporadicamente”, que por assumir em nosso contexto histórico uma conotação bastante vaga em relação ao seu significado. Assim, podemos permitir inferir que este educador pouco ou nada sabe sobre o teor das propostas curriculares contidas nos PCNEM, quiçá discuti-los teórico-metodologicamente; e que não se tem conhecimento dos documentos e de suas propostas por parte destes/as educadores/as do ensino de História do município de Boqueirão-PB.

Também perguntamos se os/as mesmos/as tinham conhecimento da proposta do vestibular da UFCG para prova de História e como eles/as avaliavam. Os educadores “A”, “B” e “C” afirmaram conhecer a proposta. A educadora “A” considera difícil trabalhar com eixos temáticos. Nenhum dos /as educadores/as utiliza a metodologia a partir de eixos temáticos, sendo relevante ressaltarmos a justificativa apresentada por cada um/a. A educadora “A” afirmou que a metodologia não é uma realidade em sua prática, pois *“pouco paramos (os professores) para planejar. A ordem é executar, dar aulas”*. O que salienta o caráter autoritário de muitos currículos e das escolas, em que o/a educador/a só é percebido como um técnico em executar a tarefa de ensinar.

A educadora “B” se posicionou da seguinte maneira: *“Ainda não trabalho com essa metodologia, estou tentando adequá-la, preciso de mais tempo para conseguir trabalhar com ela”*.

Essa questão da necessidade de ter mais tempo é uma idéia recorrente, visto que além da carga horária, que muitas vezes se constituem literalmente numa carga (a exemplo da educadora “B” que leciona em quatro escolas em cidades diferentes: Boqueirão e Barra de Santana), alguns/as educadores/as sentem a necessidade de fazer especialização, participar de

eventos a fim de aperfeiçoar sua prática, mas não disponibilizam de tempo. Tais observações corroboram com a discussão de Larrosa (2002: 23):

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez mais temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo.

O educador “C” disse que pretende implantar nos próximos anos “(...) até porque é uma exigência do Estado a implantação do ensino por eixos temáticos”. Essa fala nos permite observar duas questões: a primeira é que não só o currículo nacional optou por tal metodologia como também, ao menos segundo tal educador, o currículo estadual vai se nortear por tal forma de organização do saber histórico. A segunda é que pela forma como este educador se pronunciou nos permite retomar o pensamento da educadora “A” de que são “apenas executores de tarefas”, visto que ele disse ser “uma exigência do Estado”, mais uma vez evidenciando o caráter autoritário da proposta.

Mesmo não sendo uma realidade na prática de tais educadores/as, nós os questionamos se eles/as se sentem aptos a trabalhar com tão metodologia, como também se consideram tal forma de organização dos conteúdos relevantes em relação às demais maneiras.

A educadora “A” se considera capaz de trabalhar como a metodologia e que necessita de tempo para organizar os temas, pois “o professor no Brasil é um executor de tarefas, a carga horária é de 50 aulas por semana”. Como também considera relevante, interessante, pois acredita que chama mais a atenção dos alunos possibilitando-os a se constituírem em sujeitos participantes da História: “Os temas promovem uma contextualização, uma integração entre os vários momentos históricos”.

No entanto, Munakata (1998), ao pensar sobre o conhecimento histórico instrumentalizado nos livros didáticos, após o regime militar, evidencia que ocorreu a reformulação curricular em Minas Gerais e São Paulo, e em 1986 vários educadores/as da rede estadual paulista de ensino se reuniram e elaboraram um material com uma nova leitura sobre a História, a denominada História temática. Para elucidar sua percepção dessa maneira de se ensinar a História, Munakata (1998) se apropriou da seguinte observação feita por Le Goff (apud MUNAKATA, 1998:283):

Se omiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas ao ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa, e em segundo lugar, uma História que, longe de ser dos possíveis e da liberdade na História, (...) se torna ao contrário, uma História mais determinista que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão saudaram a entrada dos novos objetos na História: a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual tosa a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e com isso se inscreve na História geral das sociedades. É uma História difícil de fazer, e se a História temática se fizesse assim, então eu diria “bravo”.

Segundo Munakata (1998:284), a experiência do uso da metodologia da História temática em algumas escolas paulistas gerou “(...) *a produção em massa da ignorância*”, haja vista a dificuldade que os/as educadores/as tinham em elaborar os eixos e quando conseguiam, percebiam que não sabiam abordar o tema construído por eles/as mesmos/as. Nessa perspectiva, se os eixos sendo elaborados pelos/as próprios/as educadores/as não facilitou a abordagem dos mesmos, quanto mais os eixos sendo elaborados nos gabinetes do Ministério da Educação!

O que chama a nossa atenção na fala da educadora “A”, quando afirma que necessita de tempo para organizar os eixos temáticos, é que ela não mencionou que precisa de tempo para conhecer os eixos propostos pelos PCNEM e, sim, para ela mesma organizá-los, o que nos dá margem para inferirmos que tal educadora discorda de uma proposta única de eixos temáticos para todo o país.

De acordo com a educadora “B”, é necessário ter mais treinamento para trabalhar com tal metodologia; disse-nos já ter participado de dois desses processos de aperfeiçoamento. O que nos permite perceber que além de elaborarem a proposta ainda oferecem o “modo de fazer”, indicando o caráter fechado dos PCNEM.

Sobre a relevância da metodologia, a educadora “B” afirmou:

Considero relevante se o aluno apresentar mais interesse pelos conteúdos, pois, em minha opinião, um dos maiores problemas que existe na educação brasileira não é a metodologia nem os recursos utilizados pelo professor, mas a falta de interesse dos alunos em aprender, frequentar uma sala de aula e prestar a devida atenção para compreender os conteúdos. Talvez a divisão dos conteúdos em eixos temáticos possa desenvolver nos alunos estímulos

para que eles busquem cada vez mais novos conteúdos e se interessem mais pelas aulas.

E, ao contrário da educadora “B”, que vê a proposta metodológica como possibilidade de instigar nos alunos o desejo em aprender, o educador “C” já a percebe com certos questionamentos. Primeiramente se considera apto, ressaltando a necessidade de maior discussão com os educadores acerca da metodologia, sendo que, em relação à relevância da proposta, afirmou:

O que precisa ser questionado é: são eficazes para determinado público? São adequados a todas as realidades? Surtem os efeitos esperados? Uniformizar uma proposta de ensino, como se propõe, é tratar igualmente públicos desiguais. Também não sei se o que falta na educação será sanado com uma mudança metodológica.

Consideramos tais questões suscitadas pelo educador “C”, como também a opinião de Le Goff sobre a experiência francesa e de Munakata (1998) sobre São Paulo, e as percebemos como sendo necessárias para que ocorra a todo o momento esse (re) pensar sobre as práticas no ensino de História.

Entretanto, também consideramos pertinente a maneira pela qual Araújo (1999: 02) organizou os saberes históricos, narrados pelos livros didáticos, por meio de eixos temáticos:

Discutir os efeitos das práticas de nomeação sobre as pessoas, os lugares e sobre as coisas pressupõe que estudemos a filosofia da diferença, a linguagem enquanto sistema de significação, as idéias de representação, as críticas feitas à tradição filosófica do conceito de consciência e a política de identidades. É estudar como os significados de “eu e o outro” foram elaborados na disputa política da linguagem pela fixação das identidades.

Percebemos assim, que um/a educador/a se define também pelas suas subjetividades, levando em consideração a pessoa historicamente construída que tem desejos, vontades, leituras de mundo particular, refutando, o quanto possível, a domesticação imposta de várias maneiras pelas instituições escolares. Consideramos também que intrínsecas à constituição de educadores/as estão as relações de poder permeando os discursos triunfantes, bem como as ausências que anseiam triunfar por meio de práticas pedagógicas audaciosas.

Assim, o nosso trabalho não tem a pretensão de julgar as práticas de nenhum/a educador/a que se disponibilizou a fazer parte de nossa pesquisa, posto que conhecemos as suas condições de trabalho e acreditamos que, embora sejam muitas vezes condicionados/as pelas instituições, eles/as constituem-se como educadores/as e é dessa maneira que vamos denominá-los no decorrer do texto.



Corroborando o pensamento defendido anteriormente de que o/ a educador/a se define pelas subjetividades, consideramos que o porquê de ter escolhido o curso de História, bem como a concepção de História, a instituição em que foram formados/a, a metodologia de trabalho, dentre outras questões, nos possibilitam, mesmo que de maneira limitada, perceber como tais educadores/as se constroem como tal e por que ocorre a produção da separação entre a teoria e a prática no ensino do saber histórico.

Tanto Hall (2001) quanto Costa (2001) nos auxiliam no repensar sobre o que vem a ser denominado como *sujeito*. De acordo com tais autores percebemos que a idéia de sujeito recebe uma conotação específica em cada momento histórico. De maneira simplificada, podemos pensar, com base em Hall (2001), em três concepções de identidades: sujeito do iluminismo, o sociológico e o pós-moderno, admitidos como concepções mutantes. Com relação ao sujeito do iluminismo, Hall (2001: 31) atesta que *“esse sujeito do Iluminismo era individualista e descrito como masculino”*. Já o sujeito sociológico foi construído mais integrado com a sociedade. No entanto, é em meados do século XX que a identidade cartesiana, iluminista do sujeito, é descentrada: *“(...) o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento”* (HALL, 2001:35).

Deslocamento esse que se deu através de várias rupturas propostas pelos discursos e práticas de vários movimentos sociais em que *“(...) cada movimento apelava a ‘identidade’ social de seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros”* (HALL, 2001:45).

Desse modo, não podemos perceber a idéia de sujeito como um dado natural, a-histórico, atemporal, ao contrário devemos observar o contexto em que um determinado tipo de sujeito foi construído discursivamente como desejável por uma sociedade, pois tanto a idéia de sujeito quanto a pessoa que recebe essa denominação são históricos e, portanto, mutáveis.

Nessa perspectiva, também os/as nossos/as educadores/as entrevistados/as, enquanto sujeitos da educação, possuem sua historicidade. Em termos acadêmicos, situamos suas Histórias entre o final da década de 80 e início da década de 90 do século passado, sendo as educadoras “A” e “B” formadas pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e os educadores “C” e “D” pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). E ao nos reportarmos para o campo historiográfico internacional nesse mesmo período, décadas de 80 e 90, com base em Pesavento (2003), percebemos que os domínios da História estão sendo contestados

com a intitulada “crise dos paradigmas”, sendo que a historiografia nacional também vai ser repensada nesse contexto.

Pesavento (2003:10) nos situa nessa discussão afirmando que nesse momento em que a crise dos paradigmas chega ao Brasil, a postura teórica hegemônica nas universidades era a marxista, como ela mesma explica:

(...) Desde os tempos pioneiros de utilização dos livros de Caio Prado Jr., ou Nelson Werneck Sodré no âmbito da academia, o materialismo histórico se propunha como a postura teórica que melhor dava conta da realidade brasileira, imersa, a partir de 1964 no autoritarismo de um regime militar que se estendeu até o lento processo de reabertura política dos anos 80.

Nesse sentido, privilegiava-se uma análise histórica a partir da economia, com pesquisas sobre a formação do capitalismo no Brasil, como ocorreu a transição da ordem escravocrata para a do trabalho livre, o processo de industrialização, bem como as lutas dos movimentos sociais com ênfase nas lutas de classe e no que diz respeito à política, estudava-se a natureza do Estado como também a formação dos partidos políticos. Pesavento (2003) também sinaliza que de maneira restrita, havia pesquisadores/as que seguiam o viés da escola dos Annales numa vertente econômico-social norteada pelos marcos temporais braudelianos da estrutura e da conjuntura.

Essa autora ainda salienta que paralela à essa maneira de explicar a realidade, coexistiam nas universidades brasileiras maneiras mais antigas de se pensar a História. Todavia, em fins da década de 1980 e início de 90 é a postura marxista que vai ser bastante contestada, tendo como emblema a queda do muro de Berlim em 1989, que sinalizava que tal postura teórica teria fracassado na sua ânsia de nortear governos políticos.

Pesavento (2003) nos leva a pensar que essa crise dos paradigmas para além de questionar o marxismo, questionava o caráter científico que a História sustentava desde o século XIX, tida como rainha das ciências humanas, assim, nesse momento, gera-se um mal estar nos domínios de Clio. E, em meio a esse mal estar historiográfico, é que os/as nossos/as educadores/as estão passando pelo crivo da universidade para serem admitidos como educadores/historiadores. É perceptível na fala da educadora “A” a influência da leitura marxista da História, quando aluna do ensino secundário, pois ao relatar sobre o que a tinha impulsionado buscar tal profissão afirmou: “Sempre gostei da área de humanas, não gostava das injustiças sociais”. O que nos permite inferir que essa educadora percebeu o curso de História como um meio de transformação da sociedade, visão típica dessa perspectiva teórica.

Acreditamos que desde a busca no aperfeiçoamento da prática de ensino até mesmo a escolha da metodologia a ser utilizadas nas aulas são permeados pela concepção de História de cada educador/a. Em algumas concepções dos/as educadores conseguimos perceber os crivos do momento de sua formação acadêmica, como podemos observar na fala da educadora “A”, que ao dizer a sua concepção de História mesclou com seus critérios de ensino: *“Tento trabalhar com a história total abordando todos os aspectos da história, o cultural, o econômico, o social e o político. A história é viva, é a vida das pessoas, está sempre em nosso cotidiano. Nós fazemos a história”*. Ainda com base em Pesavento (2003), percebemos que a concepção de História dessa educadora traz muito da concepção globalizante dos Annales, pretendida por Fernand Braudel, com pretensões de fazer uma história total, bastante contestada pelos historiadores no contexto da crise dos paradigmas.

Sobre a sua concepção de História, a educadora “B” explicou que

A história vem sendo vista de várias maneiras ou concepções. Ela é responsável pela transmissão dos fatos passados, para a compreensão da sociedade presente. Serve, auxilia a humanidade, a perceber as transformações que a sociedade sofreu ao longo dos séculos.

Apesar de considerar que o conhecimento histórico é percebido de várias maneiras, ao afirmar que a História é responsável pela “transmissão dos fatos passados”, nos faz pensar na maneira positiva, tradicional de pensar a História em que o objetivo era justamente esse: transmitir a verdade desvendada sobre os fatos passados. Nessa perspectiva, os/as alunos/as seriam como tábuas rasas?

Já o educador “C” disse não seguir nenhum viés histórico, mas afirma que a academia inclinava os seus alunos para o marxismo. Ele se considera eclético e vê com muita atenção a Nova História Cultural. E para o educador “D” a História *“É uma ciência que auxiliada a outras tem como objetivo o grande desafio de formar pessoas capazes de construir o próprio conhecimento para o mundo da globalização”*. Percebemos, assim, que cada um desses/as educadores/as trazem em sua concepção de História traços da concepção marxista, predominante no momento de suas formações acadêmicas, a exemplo da visão do educador “D” da História como ciência.

Como afirmamos anteriormente, consideramos que a concepção de História de cada educador/a permeia a metodologia utilizada nas aulas, dessa maneira, com base nas discussões propostas por Larrosa (1994) sobre as tecnologias do eu, somos convidados a perceber as práticas pedagógicas como operações constitutivas, como produtoras de pessoas e mediadoras das relações do sujeito consigo mesmo, em detrimento de práticas meramente

medianeiras do conhecimento escolarizado, tido por este autor como uma das inércias da educação. Sendo assim, gostaríamos de saber se a maneira como esses/as educadores/as aprenderam História, tanto no ensino secundário quanto na universidade, influencia a sua metodologia na sala de aula e como esse ensino era percebido por eles/as. Os educadores “A” e “D” negaram qualquer influência em suas metodologias, o educador “C” afirmou:

Enquanto secundarista não. Quando era aluno sequer livro didático tinha, copiávamos textos intermináveis no quadro negro e depois tinha que decorar tudo se quiséssemos passar de ano (fiz final em todos os anos do médio). Acredito que de certa forma sou influenciado pelas metodologias vivenciada na UEPB, quando fui aluno. Não vejo isso de forma negativa, pois o mundo está sempre em transformação, cabe a cada um de nós procurar acompanhar essas mudanças, quer seja de práticas de ensino, quer seja de descobertas científicas.

E a educadora “B” relatou: *“Não muito. No meu tempo de estudante, os professores não tinham aproximação com os alunos e muitos não permitiam que os alunos participassem das aulas e dessem a sua opinião”*.

Dessa maneira, não podemos afirmar que a forma como tais educadores ensinam o saber histórico é naturalmente escolhida, ao contrário, temos que levar em conta que esses atos de fala e até mesmo os não-ditos foram produzidos a partir dos aparatos pedagógicos pelos quais passaram quando estudantes a fim de que suas subjetividades fossem modificadas.

É interessante percebermos que para analisar as tecnologias do eu, Larrosa (1994) parte do estudo feito por Foucault sobre os mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos, evidencia como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos pedagógicos de subjetivação, sendo a subjetividade entendida por este pesquisador como o modo em que o sujeito faz a experiência de si em um jogo de verdade em que está em relação consigo mesmo. Para Larrosa (1994: 43):

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Nesse sentido, segundo esse autor, as práticas pedagógicas, se constituíram em espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa, autoconsciente, dona de si, pode tanto se desenvolver quanto se recuperar. No entanto, são lidas, na maioria das vezes, senão todas, apenas como espaços de desenvolvimento e mediação em detrimento de espaços de

produção da própria subjetividade. A exemplo disso podemos pensar sobre a metodologia de ensino, utilizada por nossos/as educadores/as entrevistados/as, sendo elencadas, dentre as possibilidades metodológicas, a aula expositiva, exercícios dirigidos, como também debates, seminários e pesquisas extraclases. O educador “C” detalhou um pouco mais como podemos perceber a seguir:

Nossa metodologia fica de certo modo direcionada pelo fato de o livro didático ser o instrumento acessível. Mas, além do livro tento desenvolver outras atividades que possam priorizar o conhecimento prévio do aluno numa tentativa de fugir um pouco da repetição de fatos impostos pelos livros.

Poderíamos, *a priori*, pensar que tais metodologias acima elencadas nada mais são do que simples maneiras de ensinar História, no entanto, somos convidados a perceber que numa aula expositiva por meio das falas do/a educador/a está permeando uma vontade de verdade, uma maneira particular de perceber o mundo, e como estas falas se constituem por meio da linguagem, elas instituem maneiras de ser, de ver o mundo e os outros, como bem nos lembra Stephanou (1998). Assim, como a própria nomenclatura sugere, os “estudos dirigidos” são norteados para um determinado fim, dito de outra maneira, o/a educador/a ao elaborar as questões tem em mente que tipo de aluno ele deseja (de/trans) formar por meio daquela atividade, nessa mesma linha podemos pensar as pesquisas extra-classe, os debates e seminários. Além desses aparatos pedagógicos, o educador “C” no faz pensar também sobre o livro didático que poderíamos denominar como o aparato pedagógico oficial na medida em que é elaborado e avaliado pelo ministério da educação e por muitos/as educadores/as visto como único recurso didático a ser utilizado no cotidiano escolar.

Chama a nossa atenção quando o educador “C” diz que procura desenvolver outras atividades a fim de “priorizar o conhecimento prévio do aluno”. Se observarmos a prática de ensino de muitos/as educadores/as veremos que poucos/as desenvolvem atividades com esse fim e os/as que o fazem permitem que os/as alunos/as exponham o que sabem sobre o assunto e logo em seguida “aperfeiçoam” a resposta do/a aluno/a, apresentam uma versão “melhor”, “mais completa”. Dessa forma o que nós temos é a transformação da subjetividade do/a aluno, de sua experiência de si, com uma roupagem de valorização de seu conhecimento prévio, não estamos afirmando, porém, que essa é postura deste educador em específico. Com base em Larrosa (1994), no entanto, percebemos que isso não ocorre somente com os/as alunos/as, como também com os/as educadores/as.

Observamos, sim, que o objetivo é também (trans) formar um/a educador/a reflexivo em relação à sua prática de ensino, que vai (re)pensar, a partir de critérios apresentados exteriormente nos processos de formação acadêmica, contínua, a si mesmos/as, a sua prática, o seu estar no mundo, em outras palavras, busca-se formar um/a educador/a “(...) capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto a sua própria atividade prática, quanto, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LARROSA, 1994:49). Vale ressaltar que segundo esse autor, o propósito principal desse (re) pensar reflexivamente, tem como palavras-chaves a auto-regulação, auto-análise, auto-crítica, autonomia, dentre outras, não apenas a modificação de sua prática pedagógica e sim sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho, ou seja, (re)construir sua experiência de si.

Esse trabalho de tornar o/a educador/a num sujeito reflexivo se configuraria, primeiramente, na explicitação, por parte dele/a, do seu próprio comportamento por meio de mecanismos de observação mútua e auto-observação, planejados com antecedência para que possam registrar suas auto-observações.

Como também no próprio ambiente de trabalho e/ou estudo, o/a educador/a aprende toda uma linguagem particular para falar sobre suas práticas e sobre si mesmo mediante essas últimas. E, assim, tais educadores/as aprendem também a julgar-se e transformar-se a partir dos parâmetros normativos presentes de maneira implícita na pedagogia que concomitantemente estavam introduzindo e se introduzindo. Trata-se, portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação de sua própria subjetividade.

Nesse sentido, podemos situar nossos/as educadores/as que compõem nossa pesquisa, haja vista que todos/as estão há bastante tempo lecionando e, além disso, passaram pelo crivo da universidade para serem reconhecidos/as como pessoas/sujeitos aptos na arte de educar e buscam maneiras de estarem aperfeiçoando o que aprenderam por meio de outros tipos de formações. E no que diz respeito a isso, a educadora “A”, com catorze anos de experiência em sala de aula, afirmou ser especialista em História do Brasil Republicano e em Educação, procuram atualizar sua prática docente todos os anos por meio de cursos de formação, os quais não especificou. A educadora “B” com doze anos de experiência em sala de aula, é especialista em Pedagogia e em História do Brasil, o educador “C” há sete anos leciona e também é especialista em História do Brasil, afirmou ainda que sempre procura participar de seminários e simpósios e prefere estes às especializações e ao mestrado, pois, segundo este educador, “*acredito que especialização e mestrado não preparam [sic] para a prática*

*docente*”. Também o educador “D”, que leciona há quinze anos, é especialista em Educação bem como possui formação em Estudos Sociais.

É interessante enfatizarmos a fala do educador “C” quanto à sua visão particular dos processos de formação como as especializações e mestrados, quando afirmou que não acreditava que estes meios de formação de fato contribuíssem para o exercício da prática docente, o que nos permite perceber que tal educador produz uma separação entre pesquisa, teoria e prática de ensino. Mesmo negando, de certa forma, as práticas pedagógicas do processo de formação ao desconhecer esse último como provedor de sua capacitação para ensinar, não podemos dizer que a sua experiência de si não foi afetada, não foi (re)construída, que tal educador foi isento da prática discursiva da auto-reflexão e dos outros mecanismos de produção subjetiva, haja vista que mesmo para negar ele teve que experimentar tais mecanismos.

Além de se organizar por meio de dispositivos pedagógicos que (re) constroem a experiência de si, e concomitantemente um tipo de sujeito desejável por nossa sociedade, não podemos desconsiderar que a escola é um lugar institucionalizado para disciplinar, como bem ressalta Veiga-Neto (2001). Este pesquisador discute as novas tecnologias destinadas a disciplinarização dos corpos nos dias atuais, bem como a idéia da escolarização como uma necessidade universal.

Para construir sua narrativa, Veiga-Neto (2001) faz referência a Kant para quem as crianças devem ser enviadas à escola no intuito de serem disciplinadas, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço, sendo a falta de disciplina mais grave do que a ausência de cultura. Para Veiga-Neto (2001), Kant talvez se configure como o primeiro pensador a evidenciar a escola moderna como o lócus autorizado para institucionalizar a disciplina dos corpos, no caso específico das crianças.

De acordo com Veiga-Neto (2001:11) a concepção de disciplinar para Kant “(...) *quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria*”. E nesse sentido, a disciplina se configura como uma dimensão individual e uma dimensão política, sendo que no âmbito escolar o corpo se torna o objeto microscópico desse poder disciplinador por meio das várias práticas desenvolvidas que se tornam tecnologias no intuito de atingir a todos/as que transitam pelo espaço educacional. Essas práticas disciplinadoras são postas como pano de fundo e disseminadas de maneira tão sutil que historicamente vão (de/trans) formando as subjetividades e, por isso, muitas vezes percebidas por nós como naturais.

Portanto, temos um sistema educacional que se preocupa em (de/trans) formar a experiência de si dos/as educadores/as, de disciplinarizar os saberes e os corpos, (de/trans)formar sujeitos em pessoas capazes de se auto-regular, auto-julgar, auto-dominar, auto-vigiar, mas que não sabem produzir relações múltiplas entre teoria e prática, entre pesquisa, teoria e prática, bastante perceptível na última fala do educador “C”, disso resulta, a nosso ver, a enorme distância entre as propostas dos PCNEM, adotadas pelo vestibular da UFCG, de ensinar História por eixos temáticos, e o cotidiano dos/as educadores/as entrevistados/as.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Eronides Câmara de. A elaboração de eixos temáticos para o ensino de história: notas para uma alternativa metodológica. Disponível em: [www.ufpb.com.br/dhg](http://www.ufpb.com.br/dhg). Acesso em Novembro de 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.29-44.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em [www.revistadehistoria.com.br](http://www.revistadehistoria.com.br). Acesso em: 10 de outubro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e sua Tecnologias*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Ciências Humanas e sua Tecnologias*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2006.

Manual do candidato do vestibular da UFCG-2006.



MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos César (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p.271-296.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Clio e a grande virada da história. In: \_\_\_\_\_. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 p 7-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In: Dossiês Ensino de História: Novos Problemas do Império de Portugal ao Império do Brasil. São Paulo: ANPUH/Humanistas Publicações, 1998. Vol.8, nº 36.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_ (org.). *Crítica pós-estruturalista em educação*. Porto Alegre: Ática, 1995, p. 09-53.

\_\_\_\_\_. Currículo e História: uma conexão radical. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.09-20.