

10 A 12 DE JUNHO DE 2025



A SALA DE AULA DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS DOCENTES

Matheus Nani dos Santos

Mestrando no PPGH/UNIMONTES – Prof. Orientador: Dr. Rafael Dias de Castro

E-mail: nani.matheus@gmail.com

Eixo 5 – Saberes e Práticas Educativas

Palavras-chave: Ensino de História; Representação; Práticas Docentes

Resumo Simples

Como poderíamos definir o que chamamos de ensino de História? Quais os saberes, fundamentos, métodos e práticas necessárias para execução de um bom trabalho nessa disciplina escolar? O que definem os currículos quanto aos caminhos que direcionam a uma prática pedagógica satisfatória? Como as escolas entendem ou determinam o ensino de História a ser construído junto de seus alunos e alunas? De que forma os processos seletivos influenciam na escolha do que priorizar no trabalho realizado em sala de aula?

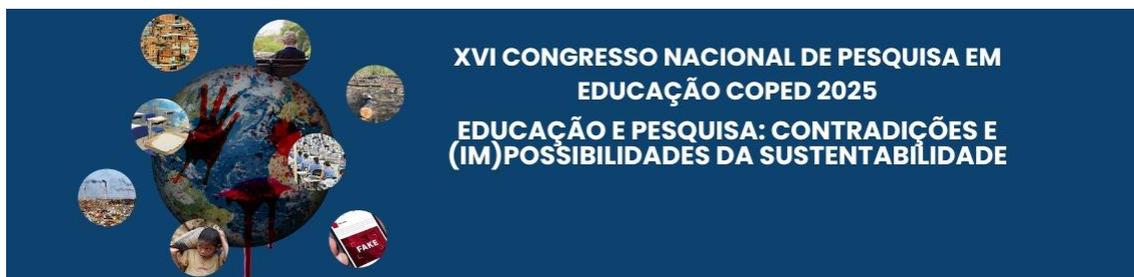
Mais ainda, o que pensam professores e professoras sobre suas próprias práticas? Como profissionais da área transportam suas trajetórias de vida e experiências para a prática professoral? Como o relacionamento com alunos e alunas influencia nos processos de ensino e aprendizagem? Ou ainda, de que forma o contexto e realidade dos estudantes afeta o trabalho didático da sala de aula de História?

Para professoras e professores de História, que diariamente constroem e reconstróem suas práticas, o que é determinante para o ensino de sua disciplina? Que representações fazem estes profissionais sobre seu próprio fazer pedagógico? Se assentam aqui nossas maiores inquietações, configurando-se, portanto, como objetos deste trabalho de pesquisa.

Nos interessa partirmos em busca do que pensam os professores e professoras que hoje lidam com o ensino de História em escolas públicas e privadas de Montes Claros, Minas Gerais. Através de suas respostas aos nossos questionamentos, podemos encontrar suas concepções sobre o ensino da disciplina, seus fundamentos, finalidades, limites, atuações. Queremos compreender como entendem e lidam com seu objeto de trabalho, a disciplina de História.

Esse trabalho se justifica pela ideia de proporcionar novas contribuições de pesquisa em Ensino de História, problematizando não somente os/as sujeitos docentes, mas as condições que lhe são impostas, seja a partir do currículo prescrito, elementos constituintes da cultura escolar, situações e ferramentas de sala de aula ou mesmo características do(s) público(s) discente(s). Na perspectiva das pesquisas em Educação, olhamos para as práticas e saberes docentes como objetos importantes de discussão e problematização, mais ainda em tempos em vigilância sobre a regência, sumariamente em História e nas demais Ciências Humanas.

Para a compreensão do conceito de representação, recorreremos à definição de Roger Chartier (1991; 2002). Para ele, “a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado” (1991, p. 184). Mas também “apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” (1991, p.184).



10 A 12 DE JUNHO DE 2025



A representação se mostra como um conhecimento mediato que desvela um objeto ausente, substituído por uma imagem que é capaz de se rememorar (1991, p.184; 2002, p.21). Sua noção permite conciliar imagens mentais clarificadas com esquemas já interiorizados e a compreensão de suas formas e motivos indicam o mundo social, traduzindo interesses e posições objetivas de seus autores (Chartier, 2002, p. 19).

Chartier é um dos autores que dão crédito a possibilidade de análise histórica e historiográfica a objetos de investigação associados às mentalidades, aos esquemas de pensamento, elementos culturais que escapavam, durante parte do século XX, à atenção da pesquisa realizada em História. Em *A História cultural – Entre práticas e representações* (2002) ele indica que essa possibilidade, colocou a ciência como capaz de enfrentar as críticas e o crescimento das ciências sociais, que ameaçavam e criticavam o domínio acadêmico da História na França das décadas de 1960 e 1970.

A inteligibilidade das categorias mentais e representações proposta que Chartier propõe aplicada ao nosso trabalho, dão as concretude às respostas de professores e professoras como uma “imagem” real do que consideram ser suas práticas docentes, tomando-as como objeto pesquisa e assumindo os confrontos no jogo de ordenação social. Mais a fundo, queremos também problematizar as origens e/ou motivações dos relatos, buscando construir ou desconstruir correlações dessas representações com elementos e discursos historicamente construídos, na perspectiva da cultura escolar.

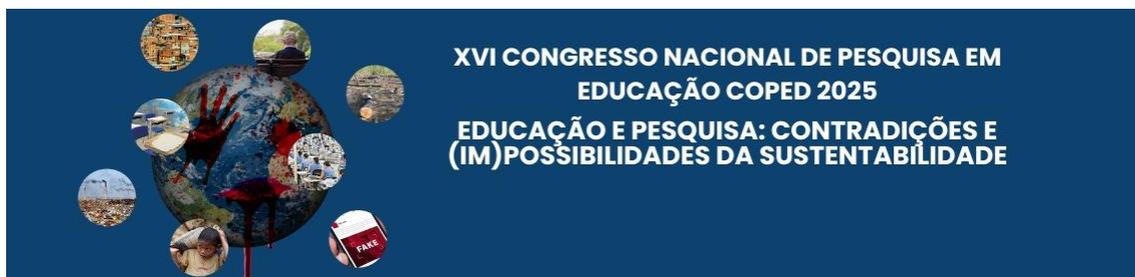
Vinão Frago (2007) conceitua cultura escolar como “um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas” (2007, p.87) que continuam e persistem ao tempo, passam de geração em geração e se sedimentam na vivência interior da escola.

De modo prático, quando falamos em cultura escolar referimo-nos “às formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições” (2017, p. 87), observadas no ritual prático do dia a dia. Falamos, portanto: a) do quadro de horário; b) das divisões de cursos em períodos letivos, segmentados por momentos demarcados, como bimestres, trimestres ou semestres, por exemplos; c) da distribuição e uso do espaço físico, bem como dos objetos e mobiliários da aula; d) das hierarquias internas que constituem as escolas; e) do sistema graduado, organizado por idade e matérias; f) formas de avaliação e construção e aplicação de lições; g) sistemas de sanções e punições, estímulo e/ou recompensa.

Para o autor, é mais possível e adequado falarmos em culturas escolares, no plural, diante da diversidade de espaços, realidades, estruturas, corpo docente e discente. Porém, apesar de diversas e múltiplas, as instituições se apresentam ou “actuam dentro de um enquadramento legal e de uma política determinada que tem a sua própria cultura”, formulada politicamente através da construção curricular (2007 p. 96-97).

Dentre os elementos mais visíveis da cultura escolar, queremos dar destaque aos discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação pertinentes ao universo escolar (2007, p. 88) e, particularmente, às representações dos professores de História, aderindo e defendendo a hipótese de que elas são constituintes e constituidoras da cultura escolar.

A atenção sobre aqueles que lecionam a disciplina pode nos permitir o encontro das “ações regulares e cerimonializadas” que constituem a prática docente em História, bem como a fuga diante delas, em caráter de transgressão ou recusa, de modo consciente ou inconsciente,



10 A 12 DE JUNHO DE 2025



daquilo que é sedimentado quase como regra. Nos permitiria refletir então sobre o “predomínio ou não, social e cultural, de determinadas ‘categorias’ ou ‘conceitos institucionais’” (2007, p. 88).

No mesmo sentido conceitual apresentado por Frago, Dominique Julia (2001) diz que a cultura escolar se configura como “um conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e a assimilação desses conhecimentos e a incorporação destes comportamentos” (2001, p. 10).

Ao apresentar a seus leitores a cultura escolar como objeto histórico, chama atenção para o fato de que testemunhos de professores pode desmentir estereótipos criados e difundidos (2001, p. 24). Não desejamos desmentir discursos e/ou elementos. Queremos, no entanto, inserir as representações dos professores e professoras como elementos da cultura escolar, origem possível de suas concepções acerca do fazer pedagógico em História.

A aplicação de um questionário foi o método escolhido para coletar as respostas das professoras e professores selecionados. Não fizemos sem recortes específicos de idade, gênero ou tempo de atuação em sala de aula. Nosso intento é entrar em contato com uma diversidade de realidades e experiências, trazendo ainda mais possibilidades de análise e compreensão da proposta. Definimos conjunto de perguntas, orientadas no sentido de análise dos professores e professoras sobre suas escolhas em sala de aula.

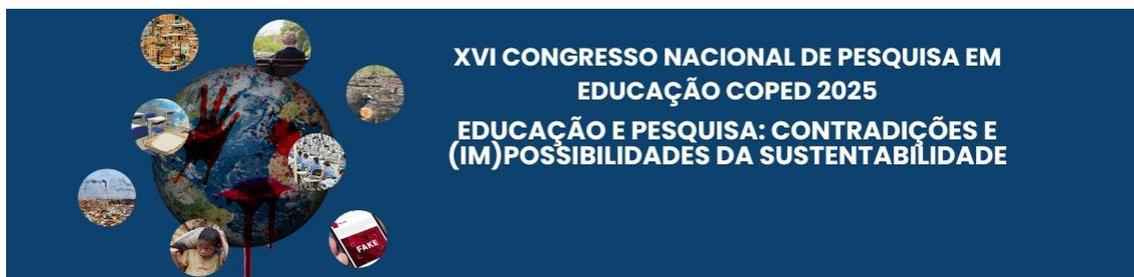
Tomamos como certo que as disciplinas escolares se configuram como campos de conhecimento autônomos, ultrapassando a barreira da discussão sobre a transposição didática. Para a professora Circe Bittencourt (2008), referência nas discussões sobre a história do ensino de História e a(s) construção(ões) curricular(es) da disciplina, “os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações” (2008, p. 39) do saber produzido nas universidades, ainda que tenham relações.

A autora se baseia em Ivor Goodson e André Chervel para compreensão dos currículos além das prescrições, considerando e trazendo para o debate “as relações de poder intrínsecas à escola” (2008, p. 38). As disposições curriculares são discutidas e propõem a maneira com que a organização do conhecimento escolar deverá ser concretizada.

Assim sendo, cada disciplina passa por um constante movimento de debate para formulação de proposituras conceituais e formas de regular, universalizar e dar sentido aos temas propostos em cada uma delas, trazendo publicamente, normas básicas de trabalho aos professores e professoras e, por consequência óbvia, a seus alunos e alunas. Cada uma delas visa contribuir para uma “formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e as capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação, lógica, habilidades e técnicas” (2008, p. 41).

O currículo é, antes de um programa de conteúdos e normas, um espaço de poder, atrelado aos interesses político-sociais. Ele pode ser pensado em consonância com o tipo de sociedade que se deseja construir. Em certos casos, o poder público faz escolhas baseado em uma análise de validade social do que será ensinado/construído.

A leitura de *Currículo: a invenção de uma tradição* de Goodson (2008) nos permite dizer que a construção curricular se desenvolve em três distintas e interligadas “fases”. Podemos então enumerá-las, para depois definirmos cada uma delas, a saber, currículo pré-ativo, currículo prescrito e currículo ativo.



10 A 12 DE JUNHO DE 2025



As disciplinas escolares se formam pelos conteúdos de instrução, atentos às nuances socioculturais da realidade em que se está inserido e, ao mesmo tempo, se formam também pelo conteúdo explícito, organizado por uma “lógica interna que articula conceitos, informações e técnicas consideradas fundamentais”. (2008, p. 42)

A propositura desta divisão apresentada por Bittencourt nos parece fazer sentido e dialoga com as definições de Goodson. O currículo, como constructo político e de dominação, impõe sobre o trabalho professoral o sentido de sua construção sociocultural, reafirmando posições hegemônicas. O/A docente, por sua vez, também realiza suas escolhas, em consonância com seus posicionamentos, assumindo sua condição de não neutralidade. Ele/ela altera seus “objetivos” de acordo com a realidade em que está inserida sua sala de aula.

Para Circe Bittencourt (2008), a escola é lugar de um conhecimento próprio. Desta forma, conteúdos e métodos, não podem ser entendidos separadamente. Lecionar, portanto, é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. (2008, p. 51) No entendimento do ensino de História, em específico, o entendemos como um lugar de fronteira entre a História e a educação. Essa definição é consenso para Monteiro e Penna (2011) e Silva e Guimarães (2012), considerando a necessidade da pesquisa no ensino de História precisar articular pressupostos das duas áreas.

Não pretendemos realizar um histórico completo da História como disciplina escolar no Brasil. Tomaremos como referência, a título de contextualização e reflexão, seu processo formação/nascimento e suas disputas nos dias atuais. Ao longo do século XX e nas duas primeiras décadas deste século, a História foi sendo construída à luz de seu tempo, reflexo dos debates e momentos políticos e socioculturais vividos.

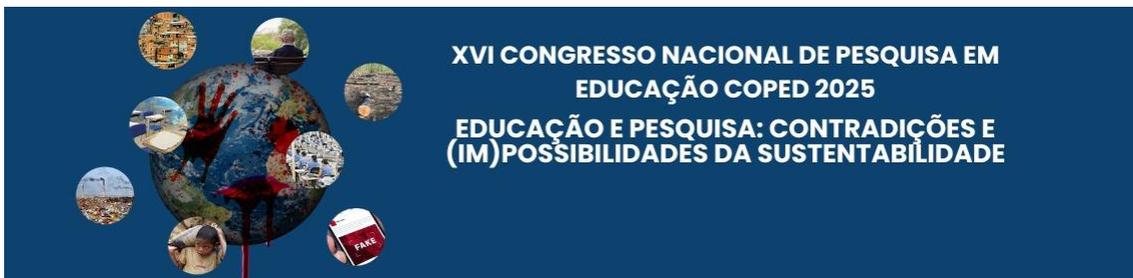
Elza Nadai (2009), indica que a construção e manutenção do ensino de História orientou-se por/para os agentes sociais privilegiados e formadores da nação, orientada para criação e manutenção de uma identidade comum. (2009, p. 29). Ela prossegue afirmando que apreender o estatuto da História no Brasil é acompanhar a constituição do campo e do método da história que privilegia, além do reforço e instituição da memória na qual a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa. (2009, p. 30-31)

Avançando ao final do século, após duas décadas de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a população brasileira ansiava por mudanças de fato significativas, em amplos segmentos da realidade nacional. Esperava-se além do fim da censura e repressão, obviamente, a real democratização do país.

A Constituição de 1988 instituiu regras fundamentais para a organização da ordem política em termos democráticos. As eleições passavam a ser livres e competitivas e passavam a imperar a igualdade política e soberania popular. A educação no Brasil tomou novos rumos e abriu-se espaço a uma disputa de posições quanto ao sistema educacional brasileiro.

Os debates sobre um novo currículo de História nasciam em torno de um contexto reparador, do ponto de vista social e cultural, em duas frentes, por assim dizer. Uma primeira, diante a um histórico de exploração e discriminação dos povos originários e negros e outra em direção aos horrores causados pelos militares na tortura imposta durante os anos de regime ditatorial.

As novas pautas se baseavam em discurso multicultural, de modo a valorizar a diferença e desmitificar o ideal de democracia racial e mestiçagem do povo brasileiro, ostensivamente defendidos até então. E se retornássemos aos modelos de campo e método, citados



10 A 12 DE JUNHO DE 2025



anteriormente, agora em novos tempos, veríamos a abertura definitiva à nova História e à diversificação das fontes e objetos, das trajetórias e discursos assumidos, defendidos e escritos por personagens que escapavam à elite.

Apesar de parecer esperançoso e libertador, sabemos que o ensino de História, ontem e hoje, é disputado e contestado por diferentes atores sociais e políticos do país. Os que se opõem a essa mudança, utilizam como justificativa o fato de que, ao abrir-se a possibilidade de protagonismo de amplificadas classes e grupos sociais, abandona-se a perspectiva de uma identidade única, discurso cristalizado pela tradição e currículos prescritos anteriormente e ainda questionam o desaparecimento da História factual.

Não é estanho imaginar o porquê do currículo de História ser tão disputado por diferentes agentes e personagens sociais, mas ainda se a todo tempo enfatizamos o caráter político e de dominação nossas discussões. Christian Laville (2011), autor da citação que trazemos acima, traz uma passagem de depoimento de Margareth Thatcher em que a governante inglesa afirma que para a criação de um currículo nacional de seu país, a história teria sido sua batalha mais dura (2011, p 177).

No artigo intitulado *Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História*, Flávia Eloísa Caimi (2006) traz um importante e perturbador questionamento aos professores de História, em específico. Seu título, descrito pela mesma como ambíguo, já que sua pergunta é feita em tom afirmativo, ressaltando a não aprendizagem de História pelos alunos e alunas.

Diante desta indagação proposta pela autora, é necessário dar importância a uma constante análise de conjuntura e de prática no fazer pedagógico. O trabalho é sempre desenvolvido cotidianamente, sendo adaptado e readaptado às diferentes realidades políticas, estruturais e socioeconômicas de cada instituição escolar.

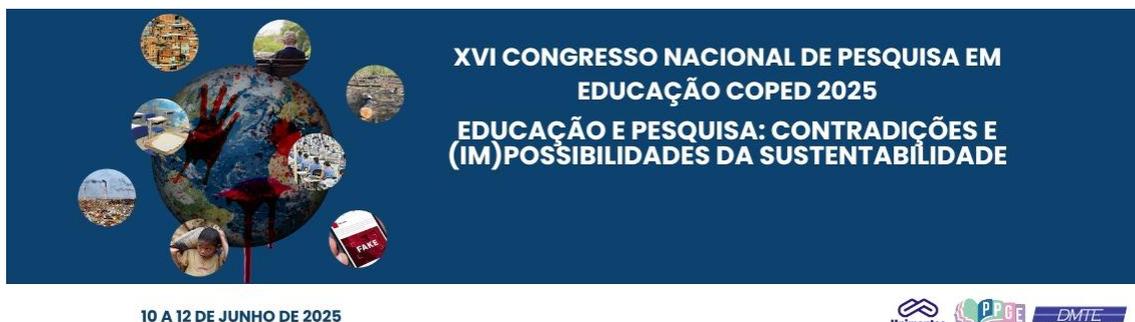
A disciplina é muitas vezes caracterizada como entediante, exageradamente complexa e prolixa. Parte dos estudantes alega que não compreende qual o sentido da reflexão sobre temas e povos tão longínquos, em tempo e espaço, ou mesmo que não estabelecem diálogo entre o ontem e o hoje. Dar sentido ao passado é tarefa do historiador. Logo, professores e professoras de História possuem tal missão em sala de aula.

É importante que se reflita sobre a didática da História e seus impactos na formação dos alunos, colocar o Ensino de História na mira de uma constante reflexão sobre o fazer pedagógico dos professores e até mesmo sobre a formação destes. O que se pretende é, ao fim do trabalho, proporcionar caminhos para uma melhor compreensão da disciplina e seus efeitos na sociedade.

Referências

BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas: (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.



CAIME, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: Tempo, v.11, n.21, p.17-32.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. In: A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

_____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002, p. 13-28.

GOODSON, Ivor. *Currículo: a invenção de uma tradição*. In: Currículo: teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-28.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 9-44, 2001.

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n 38, 1999, p. 125-138.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

NADAI, Elza. *O ensino de história e a pedagogia do cidadão*. In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2009. p. 27-36.

SILVA, Marcos.; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedago, 2007.