

## Ensinar história na escola pública: o currículo como dimensão da prática docente

*Artur Nogueira Santos e Costa<sup>1</sup>*

### RESUMO

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em História, entre 2015 e 2017. A proposta é refletir sobre a organização curricular da área de história, em escolas públicas estaduais de ensino fundamental, em Uberlândia-MG, considerando o currículo como um movimento histórico. Nesse sentido, com base em entrevistas realizadas com uma professora de história e com uma supervisora escolar, problematizo os sentidos e os significados instituídos para a prática de ensino de história concreta, como dimensão constitutiva do currículo.

**Palavras-chave:** Currículo de História; História Oral; Escola Pública; Prática de Ensino.

### ABSTRACT

This article presents some partial results of the research developed during my Master's degree in History, between 2015 and 2017. The proposition is to reflect on the curricular organization in the learning area of History, in state public schools of primary education, in Uberlândia-MG, considering such curriculum as a historical movement. In this sense, based on interviews with a History teacher and a school supervisor, I problematize the senses and meanings established for the practice of teaching concrete History as a constitutive dimension of the curriculum.

**Keywords:** History Curriculum; Oral History; Public School; Teaching Practice.

\* \* \*

## 1 Introdução

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa realizada durante o Mestrado em História, entre 2015 e 2017, quando interessei-me por investigar a organização curricular da área de História, em escolas públicas estaduais de ensino fundamental, em Uberlândia-MG, no período de 2010 a 2016.

---

<sup>1</sup> Professor na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [artur@ufu.br](mailto:artur@ufu.br)

Parte do princípio de que currículo é um movimento histórico operado por sujeitos concretos – professores/as, alunos/as, especialistas – e que é um campo em permanente disputa, porque permeado por interesses conflitantes, valores que se chocam e sentidos que podem ou não se complementar. Nesse mote, situa seu foco em perscrutar como a organização curricular perpassa diferentes cadeias de saberes e poderes, formulados por múltiplos agentes.

Se, de um lado, muito se discutiu sobre a produção curricular com base em textos legais, normativos e prescritivos, de outro, o desafio colocado é o de pensar como, na prática escolar protagonizada por estudantes e professores/as, os currículos ganham novos contornos, assumem outros sentidos, esboçam direções alternativas. Trata-se de uma escolha política, porque reconhece, nos/as profissionais da educação e nos/as alunos/as, sujeitos potenciais e ativos no processo de construção do conhecimento e do currículo, e a educação básica como espaço privilegiado desse processo. O esforço, aqui, se encaminha na direção de romper com a lógica de que, na educação básica, se reproduz um conhecimento pronto que seria produzido na academia, para pensá-la como lugar em que se produz, também, conhecimento.

Na direção dessas colocações, portanto, a tarefa é entender o currículo para além de elencos de conteúdos, levando em conta uma dimensão mais ampla da escola. Assim, quando me proponho a perscrutar a organização curricular, não é apenas para dizer que “esses” ou “aqueles” conteúdos são ensinados aos estudantes. A questão é mais profunda. Importa observar, paralelamente aos conteúdos, o que interfere no processo de ensino aprendizagem: os documentos oficiais, as estruturas escolares, as concepções de história/educação adotadas pelas professoras, as relações professoras/alunos, as metodologias praticadas em sala de aula, a organização da carga horária, entre outros... Tudo isso é currículo, na medida em que diz respeito ao modo como se ensina e se aprende. Meu esforço é para, na trilha de Ivor Goodson, compreender a prática em sala de

aula, procurando, à medida do possível, relacioná-la com a “política da educação”. (GOODSON, 1995)

Miguel Gonzáles Arroyo problematiza a temática do currículo a partir das indagações dos seus próprios sujeitos, e pergunta:

[...] como a organização curricular condiciona a organização da escola e por consequência do nosso trabalho? Que organização dos currículos e da escola tornará nosso trabalho mais humano? (GONZALES ARROYO, 2007, p.19)

Pensar sobre o questionamento levantado pelo autor é tarefa que não pode ser realizada de maneira externa à escola. Se é **sobre** a escola e **para** a escola, também deve ser **na** escola, e não fora dela. É preciso que se entenda o espaço escolar como lugar instituinte, para buscar referência em Raymond Williams, capaz de propor, de criar, de inventar. (WILLIAMS, 1979, 118-123) Nesse caso, quando digo a escola, estou me referindo aos seus sujeitos, homens, mulheres, jovens e crianças reais, com potencialidade. É nessa direção, levando em conta a indagação de Arroyo, que me reporto a um conjunto de entrevistas realizadas com professoras de história de diferentes escolas estaduais (Ensino Fundamental) de Uberlândia. O que elas têm a dizer? Como interpretam suas práticas realizadas no interior de suas salas de aulas? Quais as suas expectativas?

Para pensar essas problemáticas, me reporto, nesse espaço, a duas entrevistas que fiz, no decorrer da pesquisa: uma com uma professora de história e uma com uma supervisora escolar.

Em entrevista com Amanda Marques Rosa, professora de história na Escola Estadual Honório Guimarães, essa questão é dimensionada logo que começamos a conversa, quando Amanda me apresenta o seu cotidiano de trabalho:

**ARTUR:** Amanda, você fala um pouco sobre o seu cotidiano de trabalho? Quais as atribuições, quais as atividades que envolve ser professor...

**AMANDA:** Então, Artur... esse cotidiano, ele é marcado, assim, do meu ponto de vista... eh... vamos dizer... Às vezes, com uma sobrecarga de

trabalho. Uma sobrecarga de trabalho... Aliás, às vezes, não. Com uma sobrecarga de trabalho, mas, também, com uma recompensa, que é a lida diária com os meninos, que é você se repensar todos os dias ali naquela prática. Então, é esse cotidiano, muitas vezes... Não sei se é a palavra adequada... Mas, com sentimentos, às vezes, um tanto quanto contraditórios...

**ARTUR:** Uhum.

**AMANDA:** ...porque, às vezes, você fica, assim, exaurido, angustiado, por ter que dar conta de uma carga horária. No meu caso, eu trabalho com muitas turmas, então tem que pensar... muitos, diferentes planejamentos pro mesmo dia. Então, isso acaba... É uma sobrecarga. Você fica com as suas energias, assim, um tanto quanto exauridas. Mas, ao mesmo tempo, quando você consegue fazer um planejamento que envolve os meninos, que eles se identificam naquilo, acho que é aquilo que o historiador prima na sua atividade; que você faz uma história viva, né, aquilo que eles possam ter uma identificação, um prazer com aquela aula. Aí, é o contrário... é as suas forças se revigorando, pra encarar esse cotidiano que eu disse aí que é meio contraditório... (risos)<sup>2</sup>

No que tange à questão sobre como a organização curricular se torna uma condicionante do trabalho do professor, Amanda aponta importantes elementos no processo de explicitar suas experiências como professora de história naquela escola, através da entrevista. Ela situa, em primeiro lugar, uma ambiência que perpassa as demais narrativas: a do constante desafio que é a jornada de trabalho, marcada por múltiplas atividades. A professora precisa ministrar suas aulas, mas também precisa prepará-las, corrigir avaliações e atividades, preencher diários de classe, elaborar estratégias de recuperação de aprendizagem, comparecer a reuniões pedagógicas, atender aos pais que vão à escola em busca de informações sobre os/as filhos/as, entre outras tarefas.<sup>3</sup>

Desse modo, as situações mobilizadas por Amanda expressam, no conjunto, o que é vivenciar a escola pública, não a abstrata, mas a real, concreta, que se faz e se refaz nessas relações sociais. A escola que comporta

---

<sup>2</sup> Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

<sup>3</sup> A questão do trabalho docente tem sido discutida por diferentes áreas do conhecimento. Embora ela componha parte das questões que levanto na investigação, meu objetivo não é enveredar por uma reflexão mais aprofundada sobre a temática. Conferir interessante artigo, oriundo do campo da Saúde Pública, que reflete sobre as condições de trabalho e possíveis adoecimentos de professores: GASPARI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

esse conjunto de experiências/condições de trabalho insatisfatórias, que tem um ritmo movimentado, que engloba contradições, mas, ao mesmo tempo, a escola pública na qual é possível se realizar como profissional, desenvolver um trabalho capaz de fazer com que os/as alunos/as se reconheçam como agentes da história, como sujeitos daquela escola.

Do cotidiano que chama de contraditório, a professora ressalta o contraponto de uma rotina que, muitas vezes, é desgastante: na dinâmica do fazer-se e refazer-se professora, no dia a dia das aulas, na relação professora/estudantes – por conseguinte, uma relação humana – ela encontra caminhos que motivam e revitalizam seu trabalho, na medida em que consegue “fazer uma história viva” envolvendo os/as alunos/as. Portanto, se, de um lado, aquela rotina de trabalho se coloca como um ponto avaliado como prejudicial ao desempenho das práticas de ensino, porque desgasta, desmotiva, de outro, a professora consegue se reconhecer como capaz de incidir nessa realidade ao passo que, como protagonista de suas ações, desenvolve, junto aos/às estudantes, o prazer do conhecimento, do saber, do descobrir, do fazer história.

Na continuidade dessas preocupações, a entrevista prossegue:

**ARTUR:** Sim. E, especificamente, o que que você considera como ser professora de história?

**AMANDA:** Especificamente? Ai. Bom, acho que essa pergunta sua, ela parece ser ingênua, mas ela tem uma profundidade muito grande, porque ser professor de história significa você trabalhar uma identidade histórica com os meninos, trabalhar uma identidade cultural, mas com um currículo que nem sempre te possibilita isso, nem sempre facilita a sua vida... encontrar materiais que também facilita isso. Mas, também, ser professor de história é você trabalhar a consciência histórica da criança, né, é você desenvolver isso. Que é uma coisa que eu também me considero... é uma coisa que eu também tô no processo, aprendendo. Eu acho que isso não é uma coisa pronta, elaborada... ao menos pra mim, ainda não é, espero que um dia seja. Mas que, nesse momento, é trabalhar essa consciência histórica com as crianças. Que elas possam entender a importância do que a gente chama de uma disciplina, mas que é muito mais que uma disciplina. É a vida, né, pulsando ali... eles aprenderem a estabelecer relações, a fazer questões... os ‘comos’, os ‘porquês’... identifica o que eu entendo aí como um confronto de classes sociais, de projetos de sociedade. Então, acho que ser professor de

história, acho que caminha nesse sentido, tanto de trabalhar uma identidade histórica, cultural, e também desenvolver o que muitos chamam de senso crítico, que eu prefiro entender como uma consciência histórica, que, aí sim, você trabalha a reflexão, o posicionamento político, né, dessas crianças.

**ARTUR:** Uhum.

**AMANDA:** Eu trabalho com crianças, especificamente. Por isso que eu me refiro a eles nesse sentido.<sup>4</sup>

Quando pergunto sobre o que considera como ser professora de história, ela ressalta que essa questão aparenta uma ingenuidade, embora seja complexa. Apesar de, no momento da entrevista, não ter me atentado para a necessidade de perguntar sobre a razão dessa aparente ingenuidade, Amanda aponta alguns elementos que fazem pensar. A ingenuidade aparente, a meu ver, está no fato de essa pergunta ser recorrente e, na maioria das vezes, ser colocada pressupondo uma resposta já dada, de que o/a professor/a de história é aquele/a que ensina assuntos importantes, ensina a “ser crítico”, entre outros aspectos. Mas, no dizer de Amanda, a complexidade está precisamente em apreender as múltiplas e simultâneas dimensões envolvidas nessa atuação profissional. Justamente por considerar que a história é um constante fazer, não há uma direção fixa sobre o que seja ensiná-la. Nesse sentido, a profundidade mencionada se refere ao constante desafio de pensar quem são aqueles/as alunos/as, que histórias são as deles/as, que história construir com eles/as. Essa concepção de história e de escola advém de uma profissional que mantém sua prática em aberto, no sentido de repensá-la à medida que é necessário. Isso fica evidente, por exemplo, quando ela se coloca, também, como autora do processo de construção dessa “consciência histórica”, que ainda está se fazendo, se formando. Ao rejeitar uma compreensão estática dessas noções, Amanda reivindica uma prática que, por lidar com o “pulsar da vida”, precisa se reinventar constantemente e, por esse motivo, evidencia, também,

---

<sup>4</sup> Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

uma posição crítica em relação a uma perspectiva rígida de currículo como mera execução de uma lista de conteúdos.

Assim, enfatiza que, para ela, o eixo que delinea o exercício dessa profissão é desenvolver, com os/as alunos/as, “uma consciência histórica”. O que Amanda denomina de “consciência histórica” é uma operação de levar aqueles estudantes a entenderem suas historicidades materializadas no curso da vida concreta, “a vida, né, pulsando ali”.

Num esforço de situar a importância de se estudar história na escola básica, a professora se coloca a tarefa de pensar, com suas “crianças”, sobre “como” e “porque” as situações históricas assumem determinadas formas e não outras. De certa maneira, ela indica que, no horizonte dessa prática, está desenvolver um letramento que viabilize enxergar o mundo e a sociedade de maneira a identificar interesses, conflitos, antagonismos.

Desse modo, Amanda recupera uma expressão que comumente é empregada quando se quer dizer da relevância da história como disciplina escolar, que é “desenvolver um senso crítico”, mas avança no sentido de qualificar o que isso significa. No seu entendimento, trata-se de problematizar diferentes projetos sociais, engendrados no interior de “confrontos de classe”, reafirmando a capacidade de o ensino de história promover a percepção de que os processos históricos escondem contradições, conflitos, interesses e possibilidades distintas das que se concretizam, tratando, aí, dos “comos” e “porquês”.

Ao mesmo tempo, nesse encaminhamento, a professora salienta um outro aspecto que merece atenção. No momento em que dimensiona o cerne do que entende por ser professora de história, com as balizas apontadas, Amanda identifica que essa tarefa é dificultada devido à existência de “um currículo que nem sempre te possibilita isso, nem sempre facilita a sua vida...”. O que ela denomina de currículo, nessa fala, são os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, correspondentes à proposta curricular do Estado de Minas Gerais.

Nesse caso, se explicita a simultaneidade de currículos que se fazem presentes no âmbito do processo educativo escolar. Se, de um lado, existe um currículo prescrito, cujo objetivo seria o de subsidiar as práticas de ensino de história, de outro, a professora aponta a necessidade de se operar a criação de outros currículos, menos engessados, que consigam atender às demandas próprias à disciplina. Na prática, portanto, o/a professor/a acaba por construir outros caminhos, muitas vezes alternativos, para contemplar questões avaliadas como pertinentes para compor os estudos. Aí, então, reside também outra dimensão do que é ser professor/a de história na escola pública: lidar com a presença de um currículo oficial que é limitado e, ainda assim, conseguir encaminhar a prática docente para outras direções, de acordo com o que se avaliar como sendo prioritário.

Dessa maneira, a continuação da entrevista que realizei com a professora Amanda ajuda a dimensionar essa discussão:

**ARTUR:** Amanda, e o CBC, o que que é esse material?

**AMANDA:** Então, Artur, ele é... o que eu posso dizer é que ele é muito de cima pra baixo. Ele foi pensando num outro governo, num outro momento, e tem uma abordagem muito política e, ao mesmo tempo, muito deficitária. Eu não consigo entender muito a lógica do CBC. Cê tá falando do CBC mineiro, né?

**ARTUR:** Sim.

**AMANDA:** Eu não consigo entender muito a lógica. Por exemplo, pra sexto ano, ele só tem uma abordagenzinha lá da questão do indígena, um pouquinho lá dos primórdios da humanidade... É só um exemplo. E outros conteúdos que ficam totalmente, assim, relegados. E eles enfatizam muito a história política, que é o que me deixa insatisfeita no currículo e nos livros didáticos, e os materiais que eles falam que oferecem, eu acho que eles não nos auxiliam. Uma coisa ou outra, eu já tive paciência, já olhei, já tentei aplicar, mas eu acho que é muito receita pronta. Eu encaro ele como um... Dentro do CBC, tem um site da educação... Eu sou péssima de memória, nesse sentido. Tô tentando me lembrar aqui do site. Mas é um site que os professores são convidados a ir lá, e tem a aula meio que pronta.

**ARTUR:** Ah, é o Centro de Referência Virtual?

**AMANDA:** Centro de Referência Virtual. Esse nome. Então, e aí, é meio que uma receitinha pronta que você vai aplicar em todas as turmas e vai funcionar. E todo ano é aquilo. Então, por exemplo, eu tô lá nessa escola há dois anos e meio. Se a gente for seguir aquilo... Eles falam também que a gente não tem que seguir só aquilo, né? Então, eu não vou aqui me

vitimizar, mas é sempre o mesmo material. Então, desde que eu comecei a dar aula, em 2012, tá sempre as mesmas coisas lá. Então, nesse sentido aí, o CBC, ele é muito imposto. E eu acho também que falta a nossa articulação política, como professores, pra fazer... pra questionar isso, pra nos fazer ser ouvidos, né, pra gente pensar de outra forma... Então, acho que a desarticulação da classe de professores também contribui para que o currículo seja sempre imposto... porque a gente não participa.

**ARTUR:** Sim.<sup>5</sup>

A reflexão sobre o CBC emerge num enredo em que Amanda explicita os elementos constituintes de sua prática como professora de história, em seu dia a dia na Escola Estadual Honório Guimarães. Mas, nesse caso, ressalto a indicação de Yara Aun Khoury, quanto ao fato de que “dialogar com pessoas, sobre cuja experiência refletimos, tem significado explorar modos como narrativas pessoais e únicas trazem dimensões do social vivido e compartilhado.” (KHOURY, 2006, p. 28) Assim, da compreensão apresentada na narrativa, instituída a partir da experiência social e pessoal da entrevistada, é possível perceber pontos que, de alguma forma, são relativos às vivências das demais professoras, nesse terreno comum que é o exercício da docência em história, em escolas públicas. Com esse esclarecimento, o exercício seguinte é articular algumas questões indicadas pela entrevistada a outros materiais que compõem a investigação, para mapear alguns dos circuitos de saberes e poderes expressados pelas práticas de currículos. Assim, tomo essa narrativa como fio condutor para problematizar algumas situações.

A primeira delas se refere ao fato de que, quando indago sobre o que seria aquele documento, o CBC, ela imediatamente se remete ao contexto em que ele foi produzido: outro momento histórico, delineado por outro projeto político no poder, como já mencionado. Com isso, expressa consciência a respeito de que uma proposta curricular advém de um lugar social, com uma lógica e uma concepção sobre educação, escola e sociedade – e, pelo seu posicionamento frente ao documento, expressa também que o/a

---

<sup>5</sup> Amanda Marques Rosa. Entrevista concedida ao autor em 27 de outubro de 2015.

professor/a não necessariamente concorda com essa lógica e se propõe a executá-la. Junto a isso, situa a dinâmica com que ele chega às mãos de professores/as: de modo impositivo, “de cima pra baixo”. A pergunta é: por que, apesar de o documento não se colocar como obrigatório de ser cumprido, e sim como um ponto de partida, ele ganha esse caráter impositivo, constatação indicada pela maioria das entrevistadas?

Responder a essa indagação é uma tarefa melindrosa, porque exige interpelar por dentro um conjunto de forças que é constitutivo das relações tecidas na escola. Nas entrevistas que realizei com supervisoras das escolas públicas em que acompanhei aulas de história, uma das questões que colocava era sobre o que significava o CBC no cotidiano de trabalho do professorado. As respostas, embora caminhando por trilhas diferentes, sempre apontavam que esse documento é uma espécie de “guia” que precisava ser seguido à risca. O trecho de uma entrevista que coloco a seguir, realizada com a supervisora da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, apresenta mais alguns indícios relevantes para entender essa dinâmica.

**ARTUR:** Tem um documento, que é aquele planejamento que os professores fazem...

**VERA:** O Planejamento Anual?

**ARTUR:** Isso... o anual.

**VERA:** Tem o planejamento anual e o planejamento diário. Pode fazer o semanal, também. Então, o anual é o que vai ser decorrente todo ano, né, nos quatro bimestre. É por bimestre, a nossa escola. Então, eles fazem aquele planejamento anual.

**ARTUR:** Então, e pra que que serve esse Planejamento Anual?

**VERA:** Acompanhar o professor em sala de aula. Pra ver se ele tá dentro do planejamento, que segue os CBCs, né. E é um currículo da escola.

**ARTUR:** Ah, sim. E os CBCs, o que que são esses documentos?

**VERA:** CBC? Ele é o Currículo Básico Comum. (Pergunta pra outra supervisora, Poliana: é isso mesmo, né?)

**POLIANA:** Isso, Básico Comum.

**VERA:** O CBC, ele é tipo uma... assim... como é que eu falo? Que ele tem que seguir... como é que fala, meu deus? Ele tem que seguir no dia-a-dia... Ele, se ele chegar a primeira vez que ele deu aula, ele tendo o CBC em mão, ele vai embora. Entendeu?

**ARTUR:** Entendi.

**VERA:** Ele consegue dar aula. Porque lá fala tudo que ele tem que trabalhar.

(outra supervisora interfere)

**POLIANA:** É uma orientação, do que que ele vai trabalhar.

**VERA:** Eu queria falar é outra palavra. Me fugiu da cabeça. É um guia, lembrei. É um guia pra ele.

**ARTUR:** Ah, sim. E o professor é obrigado a cumprir, a seguir?

**VERA:** O CBC, é. O CBC tem que seguir dentro dele. Ele pode ter... ele pode ter, assim, um suporte, mas ele tem que olhar dentro do CBC. Tudo que vem de documento pra nós, o CBC tá envolvido.

(Um pai entra na sala para entregar um atestado de sua filha, que estava doente)

**ARTUR:** Você tava dizendo sobre o CBC...

**VERA:** Isso. Se a gente ver um professor que não tá seguindo, que tá saindo bem fora... Porque, às vezes, tem professor que adianta a matéria, vai só dando, tem que cobrar dele voltar para o CBC.<sup>6</sup>

De todas as entrevistas que fiz, essa foi a que durou menos tempo: apenas nove minutos de gravação. Também se destoa das demais quanto à estrutura das respostas da entrevistada: falas mais curtas e objetivas. Outra diferença é quanto ao processo de gravação: em todas as outras, estávamos apenas a entrevistada e eu, enquanto, nesse caso, estávamos Vera, Poliana (a outra supervisora com quem Vera trabalhava na sala da supervisão), e eu. Poliana, em alguns momentos, participa da entrevista, ora consultada por Vera, ora espontaneamente, quando percebe que sua companheira de trabalho espera que ela contribua na elaboração das respostas. Destaco, também, outro fato que é característico do funcionamento escolar: no meio da gravação, o pai de uma estudante do 7º Ano adentra à sala da supervisão, para entregar um atestado médico de sua filha que havia faltado em razão de estar doente e, por isso, não realizou a prova de uma das disciplinas. Esse tipo de movimentação é comum no interior das escolas, espaço que comporta um grande fluxo de pessoas, muitas situações a serem resolvidas simultaneamente. Enfim, é um espaço destacadamente dinâmico, tanto que esse aspecto aparece como um plano nas entrevistas, indicado pelos ruídos, pelas conversas ao fundo, pelo abrir de portas que o gravador consegue registrar.

---

<sup>6</sup> Vera Lúcia Dias Alves. Entrevista concedida ao autor em 05 de novembro de 2015.

Há que se destacar, nesse caso, que a entrevista expressa as diferentes condições formativas dos/as trabalhadores/as que compõem a escola pública. Não se trata de uma questão de classificação ou de hierarquização, mas de entender como e porque se engendram de determinadas maneiras as relações sociais relativas à prática escola. Nesse caso, a supervisora é experiente, com muitos anos de trabalho, mas advém de uma experiência formativa em que os parâmetros eram técnicos, voltados para uma prática de supervisão em que a profissional, como autoridade, deveria se dedicar a essas tarefas de um acompanhamento externo, vigilante.

Nesse sentido, os elementos que Vera destaca, na entrevista, explicitam uma concepção de currículo como uma lista de conteúdos, de habilidades, a ser executada ao longo do ano. Mais do que isso, também como um instrumento que serve à “fiscalização”, a um “acompanhamento” do/a professor/a, mas um acompanhamento não para construir, no diálogo, caminhos e trilhas para aquela escola, e sim para garantir um cumprimento eficiente daquela prescrição. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que outra supervisora, assim como algumas professoras, ressaltam a ausência de tempo para as “questões pedagógicas”, para pensar a prática. Essa dedicação à fiscalização, à burocracia, seria um fator que corrobora para que práticas diferentes de exercício da supervisão sejam efetivadas? De toda forma, as falas e concepções são expressivas da simultaneidade de compreensões que forjam um currículo real, constituído na confluência desses embates, como prática cotidiana e fluída.

No que se refere à questão colocada, o enredo construído por Vera na entrevista dá indícios que ajudam a compreender sobre o procedimento que, na prática nas escolas, torna o CBC obrigatório. A argumentação começa a se explicitar quando pergunto sobre o Planejamento Anual e para quê ele serve. Vera, imediatamente, afirma que a função desse Planejamento é para que a supervisão possa acompanhar (no sentido de fiscalizar) o percurso de conteúdos que cada professor/a trabalha em suas salas de aula, e coloca, em

seguida, que ele precisa seguir os CBC. Na prática, a maneira com que a supervisora apreende o significado desse documento no âmbito das relações de ensino e aprendizagem desloca o objetivo principal do qual ele devia se ocupar, que é o de orientar a prática docente na direção de construir, com aqueles estudantes, um conhecimento que se pautar pelas inquietações que compartilham. Nesse sentido, o Planejamento seria um instrumento de controle, um ponto de chegada e não de partida.

Na sequência, quando a entrevistada menciona a obrigatoriedade de o Planejamento estar de acordo com o CBC, pergunto a ela sobre o que seria esse material. Vera se reporta a ele como um “guia”, uma bússola que seria capaz de direcionar qualquer docente, mesmo aqueles que nunca tivessem dado aula, já que, pegando a proposta curricular, ele teria ciência de tudo o que é necessário de ser trabalhado.

No meio da nossa conversa, enquanto Vera tentava encontrar uma palavra que definisse o que seria o CBC, a outra supervisora da escola, Poliana, interfere e afirma que o documento pode ser tido como uma “orientação do que ele tem que trabalhar”. Poliana, no dia daquela entrevista, estava na condição de supervisora da Escola Estadual Professor Leônidas de Castro Serra, mas com contrato temporário (em substituição à outra supervisora, que gozava de suas férias-prêmio) de três meses. Sua compreensão do material é um pouco diferente: entendê-lo como uma orientação contempla um pouco mais de liberdade de criação. Embora uma orientação aponte coordenadas, ela pode ser apropriada de modos diferentes em cada realidade. Mas Vera a interrompe e afirma: “Eu queria falar é outra palavra. Me fugiu da cabeça. É um guia, lembrei. É um guia pra ele.” Reafirma, portanto, sua leitura sobre o papel daquela proposta curricular no trabalho na escola.

Motivado por essas afirmações, meu próximo passo foi indagar sobre a obrigatoriedade de se cumprir aquele documento, como estratégia para tentar explicar o modo como esse fenômeno se opera. Talvez a questão tenha sido muito direta. Como aprendemos com Alessandro Portelli, as perguntas

que fazemos aos nossos entrevistados são elementos ativos na configuração das respostas. (PORTELLI, 1997) Assim, é preciso que a evidência apontada pela fala seja interpretada nesse contexto. O fato é que, diante da pergunta, Vera endossa o que já havia colocado, dizendo que, necessariamente, ao forjar sua prática, o professor precisa se reportar aos CBC. E, por fim, indica uma ambiência que auxilia a entender a razão pela qual a proposta curricular do estado de Minas Gerais, de modo geral, assume o status de obrigatória, mesmo considerada por muitos profissionais como redutora e com uma lógica muitas vezes desfavorável à docência (para recuperar a menção feita pela professora Amanda, por exemplo). A supervisora sustenta, nesse diálogo, que faz parte do seu trabalho acompanhar o que cada professor ensina e, caso esteja em desacordo com a proposição curricular, cobrar para que ele retome o planejamento, a fim de assegurar que os alunos tenham acesso àqueles conteúdos.

Dessa forma, vemos se constituir, na escola, um ambiente marcado pelas tensões próprias das relações humanas: de um lado, a supervisora, especialista, que ocupa uma função de hierarquia; do outro, os/as professores/as, que conhecem cada sala de aula e as possíveis necessidades de seus alunos, mas precisam cumprir com as regras oriundas da instituição. De um lado, a supervisora que é novata na escola e, embora apresente uma concepção de educação distinta da de sua colega de trabalho (a supervisora efetiva), precisa abrir mão dela em função de que não ficará ali por muito tempo, está de passagem; de outro, a supervisora efetiva na instituição, que é que detém a autoridade para apontar os caminhos, as concepções, as cobranças.

Assim, é importante pensar sobre a capacidade de projeção das concepções adotadas pelas supervisoras escolares, como aquelas detentoras do saber pedagógico. Marilena Chauí discute esse tipo de operação e a denomina de discurso competente. Pergunta Chauí: “O que é o discurso competente enquanto discurso do conhecimento? Sabemos que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia

organizacional.” (CHAUI, 1982, p. 11) De algum modo, a fala de supervisoras acerca das metodologias de ensino, das propostas curriculares e dos supostos educacionais se constituem nesse âmbito, como uma fala advinda de um lugar de autoridade. Não quero, com isso, dizer que o apontamento explique toda a complexidade que envolve essa dinâmica, mas é pertinente apontar essa característica que também é relativa ao funcionamento de uma escola.

Nesse sentido, pensar currículos de história, hoje, é empreitada que demanda um olhar atento a essas camadas de historicidades que, em suas contradições, consensos, dissidências e simultaneidades, dão materialidade à prática escolar.

## Referências

CHAUI, Marilena de Souza. O discurso competente. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982. p. 3-13.

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

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

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KHOURY, Yara Aun. O historiador, as fontes orais e a escrita da história. In: ALMEIDA, Paulo Roberto de; MACIEL, Laura Antunes; KHOURY, Yara Aun

(orgs.). *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olhos D'Água, 2006. p. 22-43.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 269-304, 2012.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

WILLIAMS, Raymond. Tradições, instituições, formações. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 118-123.