

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Danielle dos Santos Barreto

**PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES:
Identidades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de
História.**

Campo Grande, MS
2025

DANIELLE DOS SANTOS BARRETO

**PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES:
Identidades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de
História.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação com requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Processos Formativos, práticas educativas, diferenças. Grupo de Pesquisa Currículo, História e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lima dos Santos

Campo Grande, MS
2025

DANIELLE DOS SANTOS BARRETO

**PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES:
Identidades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de
História.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação
com requisito para obtenção de título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 06 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lima dos Santos (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Célia Beatriz Piatti (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Sheila Denize Guimaraes Barbosa (Membro Suplente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico esta dissertação a Regiane Fernandes Farias, mulher, mãe e amiga, vítima de feminicídio, cuja história carrego comigo como compromisso de luta e memória. Sua existência não será esquecida. Brilhe a vossa luz!

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi um caminho solitário. Esta dissertação é fruto de encontros, trocas, aprendizados e muita resistência. Fazer o mestrado era um sonho que, por muito tempo, pareceu inatingível, mas graças às políticas de ações afirmativas e à educação pública, hoje vivo esse momento. Por isso, expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas e espaços que tornaram essa conquista possível.

Agradeço, primeiramente, a Deus, a Cristo Jesus e à Santa Maria, por me guiarem e me fortalecerem a cada passo dessa jornada. Eu nada seria sem a providência divina, sem as intuições, sem a mão invisível amiga que me acolhe e ampara nos momentos mais desafiantes da minha experiência terrena. Que os ensinamentos da doutrina espírita, com sua luz sobre a imortalidade da alma, a justiça divina e a lei do progresso, sigam me conduzindo com amor, fé e humildade no caminho do bem.

Agradeço à minha mãe, Suely Aparecida, mulher preta, forte e determinada, que sempre me incentivou a seguir adiante, acreditando no meu potencial mesmo nos momentos mais difíceis. Com seu bondoso coração, me ensinou sobre amor, generosidade e honestidade, mostrando, a cada gesto, que a força de uma mulher está também na sua capacidade de acolher e lutar pelos seus sonhos.

Ao meu pai, Daniel, cuja integridade e superação sempre me inspiraram. Obrigada, pai, por me ensinar que a educação transforma vidas. Sua perseverança no bem mostrou-me os caminhos da vida, ensinando que o conhecimento e a honestidade são luzes que guiam nossa trajetória.

Agradeço também à minha mãe biológica, Cristina Raquel (*in memoriam*). Seus frutos seguem prosperando, e levo comigo a essência de sua existência. Gratidão por ter me gerado em seu ventre e, em espírito, fazer parte da minha vida. Que sua memória siga viva em mim, guiando e iluminando meus passos.

À minha irmã Grazielle, minha amiga e confidente, que sempre tem a palavra certa para aconselhar. Você é minha fonte de força e meu porto seguro. Ao meu irmão Edevaldo, que sempre me lembra do meu valor e do quanto sou capaz. Seu orgulho por mim me inspira a seguir adiante. Ao meu irmão Gesiel, com bondoso coração, sempre pronto para ajudar. Você é a suavidade que nos acalma e a força que nos sustenta. Irmãos, saibam que vocês são essenciais na minha vida, e a nossa irmandade é o maior presente que poderia receber. Gratidão por todo amor, apoio e força que me dão a cada dia.

Aos meus avós, Marilena, Manoel e Emília. Obrigada por me ensinarem, com sua sabedoria e experiência, o valor da família, da perseverança e da generosidade. Cada gesto de carinho, cada palavra de afeto, foi fundamental para me sustentar e me inspirar a seguir em frente.

Agradeço aos meus tios e tias, cada um com seu carinho e ensinamento, mas, em especial, ao meu tio Carlos, que sempre me incentivou a estudar e a acreditar no poder do conhecimento. Sua dedicação aos estudos e seu amor pela vida humana despertaram em mim a faísca da curiosidade e da paixão pelo aprendizado. Seu exemplo me inspirou a buscar mais, a ser mais. Terei sempre em meu coração o legado de sua influência.

Aos meus primos e primas, em especial, a Vanderleia e Aline, com quem compartilhei risos, histórias e tantos momentos. Nosso vínculo é precioso, e em cada encontro é como se o tempo não passasse, pois, a alegria de estar juntas nos leva de volta àqueles tempos de infância, quando a simplicidade e a felicidade estavam em cada sorriso.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos, afilhados e afilhadas, que colorem os meus dias e despertam em mim os mais sublimes sentimentos. Tudo em mim, tem vocês. O amor de cada um me motiva a querer ser melhor a cada dia, por vocês e para vocês.

Também gostaria de agradecer às minhas amigas e amigos, em especial, a Patrícia, Franciele, Késia, Maikely, Evanir e Flávia, que estiveram ao meu lado, oferecendo escuta, acolhimento e palavras de encorajamento nos momentos de incerteza. A amizade, o afeto de vocês foram essenciais para que eu me tornasse essa mulher que sou hoje.

À minha orientadora, Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos, mulher excepcional, competente, humana, querida e de uma trajetória memorável. Obrigada por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava. Como um diamante, fui lapidada pela sua sabedoria, e hoje sigo a brilhar através da sua luz. Agradeço profundamente por tudo o que fez e faz por mim, pela amizade, pela paciência, pelo cuidado, pelo exemplo e pelos ensinamentos que levarei comigo para sempre. Maria Lima, essa pesquisa é fruto do seu trabalho, investimento, comprometimento e dedicação. Agradeço por ter confiado em mim.

Agradeço também aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS)¹, minha segunda casa acadêmica. Sou profundamente grata pelo acolhimento, pelas trocas, pelos afetos e pelos aprendizados que me transformaram ao longo

¹ **Professores/as:** Dr.^a Maria Aparecida Lima dos Santos, Dr. Lourival dos Santos, Dr.^a Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Dr.^a Maria de Fátima Xavier Anunciação de Almeida, Dra. Márcia Bortoli Uliana, M.^a Danielle Luzia Ramos de Moraes Navarro, M.^a Rejane Trindade Rodrigues, Me. Ailton Fernandes de Matos Filho, Me. André Gomes da Conceição, Me. Kleyton Carlos Ferreira, Prof.^a Eduarda Vargas Santana, Prof. Márcio Bruno Pereira dos Santos, Prof. Jacob Malko Raphi Dolabani de Castro, Prof. Jonathan Olafson Fernandes, Prof.^a Wanessa Odorico Onório, Prof.^a Everlin Viana Tavares, Prof.^a Janaina Soares Cecilio dos Santos. **Acadêmicos/as:** Gustavo Machado Rosin João, Maria Vitória de Castro Fernandes, Davi Simões, Samilly Kettlen de Albuquerque de Souza, Ana Karolinnia Rodrigues Moraes, Cristiane dos Santos Oliveira, Breno Luiz Garbin Silva.

dessa caminhada. Saibam que a cada encontro, a cada discussão, fortaleceu-se em mim a certeza de que o conhecimento é coletivo e que seguimos sempre em rede.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação e defesa, Dr.^a Célia Beatriz Piatti e Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi, expresso minha gratidão pela leitura cuidadosa, pelas contribuições valiosas e pelos questionamentos que enriqueceram ainda mais esta pesquisa. Suas reflexões foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço especialmente às escolas, aos professores/as e profissionais da educação que, com sua dedicação e compromisso, fizeram parte deste processo e colaboraram para a realização desta pesquisa. Sem o apoio e envolvimento de cada um, este trabalho não seria possível.

Gostaria de expressar meu profundo reconhecimento e gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFMS) e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) pela minha formação, suporte contínuo e pela oportunidade oferecida para o desenvolvimento desta dissertação.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro através da bolsa de pesquisa, que foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho e continuidade dos meus estudos.

*É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
Que o sofrimento alimenta mais a sua coragem
Que a sua família precisa de você
Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder
Falo do amor entre homem, filho e mulher
A única verdade universal que mantém a fé
Olhe as crianças que é o futuro e a esperança.*

(A Vida é Desafio. Racionais MC's).

BARRETO, Danielle dos Santos. **Processos formativos no contexto das disciplinas escolares: identidades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História**. 2025. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado² está associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Nossas análises têm apontado que a forte presença de práticas docentes inspiradas na chamada “concepção tradicional de ensino de História”, cujas qualidades centrais são o memorismo, o conteudismo, a linearidade e a reafirmação de uma perspectiva eurocêntrica, parece-nos ser reforçada pela concepção de que a língua escrita é concebida como técnica e, por isso, vista como um apoio fundamental para uma aprendizagem voltada à memorização. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa considera que tanto a escrita quanto o ensino de História são práticas contextualizadas e políticas, e sendo a escrita, essencialmente, uma prática política. Nesse contexto, não existe uma escrita pensada no singular, mas diversas maneiras de se expressar dentro de uma sociedade de cultura escrita (Santos, 2024). Como fundamentação teórico-metodológica, a pesquisa se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa em vertente interpretativa e de viés etnográfico, objetivando analisar os sentidos que os docentes atribuem ao papel da escrita nas aulas de História, considerando, em adição, a temática das identidades, das diferenças, e das relações raciais nos processos formativos escolares. Para analisar os dados produzidos a partir da observação de aulas e entrevistas com professores de duas escolas públicas, buscamos articular referenciais dos Estudos Culturais, da pós-modernidade e do pós-colonialismo, com as perspectivas críticas e pós-críticas em Educação e em Ensino de História, relacionando as discussões a partir de estudos sobre relações raciais. A recorrência de alguns significantes no discurso de outros docentes de outras instituições escolares evidencia a existência de redes de significações pelas quais certas maneiras de ensinar História se reproduzem e se reinventam. Desse modo, não é possível afirmar com certeza os motivos de determinadas escolhas dos docentes, no entanto, com base no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), podemos levantar hipóteses e observar pistas, marcas e rastros deixados nas falas, ações e gestos dos sujeitos. Essas evidências, articuladas às redes de significações (Furlan, 2004) e à ideia de sentidos (Hall, 2016), permitem compreender que o que está em jogo não é apenas o “ensinar História”, mas o modo como esse ensino se articula a determinados projetos de formação e a processos de produção de subjetividades marcados por relações de poder, silenciamentos e apagamentos.

Palavras-chave: Ensino de História; Escrita Escolar; Identidades; Diferenças; Processos Formativos; Disciplinas Escolares.

² Integra o projeto de pesquisa “Escrita escolar e ensino de História: sentidos de aprendizagem histórica, letramento e literacia em sociedade de cultura escrita (2021-2024)”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS) e vem sendo realizado com apoio da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

BARRETO, Danielle dos Santos. **Training processes in the context of school subjects: identities and differences in the production of meanings about the role of writing in History classes.** 2025. 135 pages. Dissertation (Master's in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2025.

ABSTRACT

The present master's research is associated with the research line “Formative processes, educational practices, differences” of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). Our analyses have pointed out that the strong presence of teaching practices inspired by the so-called “traditional conception of History teaching”, whose central qualities are memory, content, linearity and the reaffirmation of a Eurocentric perspective, seems to us to be reinforced by the conception in which the written language is conceived as a technique and, therefore, seen as a fundamental support for learning focused on memorization. Based on this assumption, this research considers that both writing and the teaching of History are contextualized and political practices, and writing, essentially, is a political practice. In this context, there is no writing thought of in the singular, but several ways of expressing oneself within a society of written culture (Santos, 2024). From the theoretical-methodological point of view, the research is based on the principles of qualitative research in interpretative and ethnographic bias, with the objective of analyzing the meanings that teachers attribute to the role of writing in History classes, considering, in addition, the theme of identities, differences, and racial relations in school formative processes. To analyze the data produced, references from Cultural Studies, post-modernity and post-colonialism are articulated with the critical and post-critical perspectives in Education and History Teaching, relating the discussions from studies on race relations. The recurrence of some signifiers in the discourse of other teachers from other school institutions evidences the existence of networks of meanings through which certain ways of teaching History are reproduced and reinvented. Thus, it is not possible to state with certainty the reasons for certain choices of the teachers, however, based on the indiciary paradigm of Ginzburg (1989), we can raise hypotheses and observe clues, marks and traces left in the subjects speeches, actions and gestures. These evidences, articulated with the networks of meanings (Furlan, 2004) and the idea of meanings (Hall, 2016), allow us to understand that what is at stake is not only the “teaching of History”, but the way in which this teaching is articulated with certain education projects and processes of production of subjectivities marked by power relations, silencing and erasure.

Keywords: History Teaching; School Writing; Identities; Differences; Training Processes; School Subjects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ficha de produção de dados por observação	83
Quadro 1 – Falas das/dos professoras/es sobre o que justifica elaborar um projeto sobre questões étnico-raciais na escola	16
Quadro 2 – Concepção sobre a identidade docente	17
Quadro 3 – Trabalhos encontrados que apresentavam relação com a pesquisa	26
Quadro 4 – “Desenho” do circuito didático do professor Adalberto	84
Quadro 5 – “Desenho” do circuito didático do professor Jurandir	84
Quadro 6 – “Desenho” do circuito didático do professor Francisco	84
Quadro 7 – “Desenho” do circuito didático do professora Neuza	85
Quadro 8 – Roteiro de entrevista do professor Jurandir	86
Quadro 9 – Roteiro de entrevista do professor Francisco	87
Quadro 10 – Roteiro de entrevista do professor Adalberto	87
Quadro 11 – Categorias resultantes das recorrências das falas dos professores	90
Quadro 12 – Trechos das entrevistas com os professores sobre <i>Ensino de História, cópia e memorização na produção de subjetividades</i>	90
Quadro 13 – Trechos das entrevistas com os professores sobre <i>Leitura e interpretação na aprendizagem histórica</i>	95
Quadro 14 – Trechos das entrevistas com os professores sobre <i>Cultura escolar, disciplina e escrita como disciplinarização de corpos</i>	103
Quadro 15 – Trechos das entrevistas com os professores sobre <i>Branquitude, relações raciais e de gênero nos sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História</i>	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Balanço da busca no Portal Oasisbr.....	24
Tabela 2 – Balanço da busca nas Revistas de Educação e História (Qualis A1/A4)	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAEE** – Certificado de Apreciação de Ética em Educação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- COPEED** – Coordenadoria de Políticas Especiais para a Educação
- FAED** – Faculdade de Educação
- GEPEH** – Grupo de Pesquisa Currículo, História e Cultura
- Lhiste** – Laboratório de Ensino de História
- MS** – Mato Grosso do Sul
- Oasisbr** – Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIVIC** – Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica
- PPGEdu** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- RBEP** – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
- RBE** – Revista Brasileira de Educação
- SED** – Secretaria de Estado de Educação
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFPR** – Universidade Federal do Paraná
- UEPG** – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
	2.1 Estado do conhecimento das pesquisas que elegem o papel da escrita nas aulas de História e os processos de produção de identidades e diferenças	23
	2.2 Os princípios da pesquisa qualitativa, interpretativa e etnográfica	31
3	SEÇÃO III: PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES	34
	3.1 Conceitualizando currículo e conhecimento escolar	34
	3.2 Cultura escolar e disciplinas escolares: conceitualização e pesquisas	41
	3.3 Formação de professores e políticas curriculares	47
	3.4 Saberes docentes: princípios e metodologias.....	53
4	SEÇÃO IV: IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOCENTES	56
	4.1 Pedagogia decolonial, perspectiva decolonial e língua escrita	57
	4.2 Identidades, diferenças e redes de significações	63
5	SEÇÃO V: ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADES E O PAPEL DA ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA	67
	5.1 Ensino e aprendizagem da História	69
	5.2 Sociedade de cultura escrita, forma escolar e escrita escolar	74
	5.3 Identidades, ensino de História e escrita escolar	77
6	SEÇÃO VI: IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PAPEL DA ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	82
	6.1 Descrição do trabalho de produção de dados	82
	6.2 Análise dos dados produzidos	88
	6.2.1 Ensino de História, cópia e memorização na produção de subjetividades	90
	6.2.2 Leitura e interpretação na aprendizagem histórica	95
	6.2.3 Cultura escolar, disciplina e escrita como disciplinarização de corpos	102
	6.2.4 Branquitude, relações raciais e de gênero nos sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História.....	107
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
9	APÊNDICES	124
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	126
10	ANEXOS	120
	Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	120

INTRODUÇÃO

Convém ressaltar, a princípio, que o interesse em pesquisar os saberes docentes nas aulas de História teve início no final do ano de 2018, enquanto eu ainda era acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS) e estava formulando um objeto de pesquisa para desenvolver no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCC). A preferência pelo tema surgiu a partir da experiência negativa como estudante do Ensino Médio, ao me deparar com a dificuldade em aprender História. Essa dificuldade interferiu não apenas nas minhas escolhas acadêmicas, mas também na minha visão sobre como se aprende História.

Como minha intenção era examinar as práticas que aconteciam na escola, especificamente nas aulas de História, escolhi a professora Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos, docente da disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de História, para orientar o trabalho proposto.

Em nossa primeira reunião, a docente ouviu minhas intenções de pesquisa e orientou que eu realizasse a leitura do seu projeto de pesquisa “Escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História” (2017-2020), além de providenciar a documentação para participar como bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica (PIVIC/PIBIC). A este projeto, associa-se o projeto de extensão “Currículo, identidade e ensino aprendizagem de conteúdos: práticas de escrita no contexto das disciplinas escolares”.

As ações realizadas no projeto de extensão mencionado foram gestadas em parceria com a Coordenadoria de Políticas Especiais para a Educação (COPEED/SED/MS) e com docentes, diretores e coordenadoras/es de quatro escolas públicas (três estaduais e uma municipal) no período de fevereiro a dezembro de 2019. O planejamento das ações foi realizado em parceria com as equipes das escolas e da COPEED/SED/MS e envolveu o acompanhamento das ações nas escolas, atividades de coleta de dados, produção de relatórios reflexivos e a apresentação dos resultados das ações em eventos, na forma de comunicação oral e organização de eventos.

Durante a experiência vivenciada como bolsista de IC e extensionista universitária, surgiram algumas indagações sobre os sentidos que os docentes atribuem ao papel da escrita nas aulas de História, problemática abordada por estudos realizados pela equipe do GEPEH/UFMS (Santos, 2020; 2021). Nesses estudos, a equipe tem observado a recorrência de alguns significantes no discurso de docentes em diferentes instituições escolares e tem

apontado para a existência de redes de significações (Furlan, 2004) através das quais certa maneira de ensinar História se reproduz e se reinventa.

As primeiras sistematizações consideradas para elaboração deste trabalho foram resultantes da produção de dados por observação da rotina escolar e das atividades em sala de aula de uma escola pública, localizada em Campo Grande/MS. O contato inicial com a escola ocorreu no início do ano letivo de 2019, no momento da apresentação do projeto de pesquisa para toda a equipe escolar na Semana Pedagógica. Todos os funcionários, incluindo professoras/es, bem como funcionários administrativos e de apoio, foram organizados em cinco grupos e realizaram apresentações das propostas de ações que planejaram para o projeto didático sobre a educação étnico-racial, intitulado “Saberes e Fazeres Ancestrais e Tradicionais dos Povos Indígenas e Africanos”.

Ao final da apresentação, a equipe do GEPEH/UFMS promoveu uma conversa sobre as expectativas das/dos professoras/es sobre as ações que poderiam ser incorporadas ao projeto de extensão que estava em sua fase de elaboração. Como parte dessa estratégia de mapeamento, a partir das anotações realizadas no momento da socialização das propostas de ações, foram apresentadas pela coordenação do projeto três questões que possibilitaram vislumbrar indícios das concepções que fundamentavam as reflexões da equipe sobre as relações étnico-raciais e a função da escola. Assim, foi solicitado que falassem sobre: Qual é minha cor? Qual a minha identidade? Quem é meu aluno? As indagações surgiram principalmente a partir da percepção de que os docentes caracterizavam, em suas apresentações, seus alunos como sujeitos em falta, como é possível observar no quadro que segue, registrado na lousa pela coordenação do projeto após a apresentação das propostas de ações.

Quadro 1 – Falas das/dos professoras/es sobre o que justifica elaborar um projeto sobre questões étnico-raciais na escola

Trechos das falas dos professores:
“o aluno não sabe”
“o aluno não conhece a história”
“o aluno não busca o conhecimento”
“o aluno não conhece os povos indígenas”
“o aluno não se reconhece como negro ou indígena”

Fonte: Anotações de caderno de campo, produzidas a partir de observação da reunião pedagógica (12 fev. 2019).

No quadro 1, parece-nos que essas ideias iniciais das/os professoras/es pressupõem que o problema central está nas atitudes dos alunos, em sua própria existência, ignorando as relações de poder. Para eles, “o aluno ao se reconhecer negro ou indígena” estará *resgatando* sua identidade (pensada no singular), e, dessa forma, sua cultura. Na maneira de compreender a questão, essas/es professoras/es acreditam que o investimento nesse “resgate” “salvará” as crianças e jovens de uma pretensa condição de inferioridade.

Logo, os indícios parecem fortalecer a premência de uma concepção de aluno e de aprendizagem calcada em uma lógica multicultural que

[...] incorpora a diferença, na medida em que neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16).

Posteriormente, em complemento a esse primeiro momento de conversa e visando ao aprofundamento das ideias iniciais das/dos professoras/es, dentro das atividades do projeto de extensão mencionado anteriormente, foi solicitado à coordenação que encaminhasse aos professores uma proposta de produção de texto norteada por algumas questões que objetivavam promover o acionamento de elementos da concepção que possuíam sobre identidade.

A proposta inicialmente era que cada um produzisse um texto dissertativo, que tinha como objetivo apresentar ao leitor suas ideias em torno do que considerasse fundamental de ser trabalhado no projeto de extensão e por quê. No entanto, a coordenação, visando otimizar o tempo dos professores, transformou a orientação fornecida por nossa equipe em um questionário fechado. Muito embora essa mudança tenha comprometido os objetivos formulados pela equipe do GEPEH/UFMS, e o novo instrumento não estivesse adequado aos fundamentos de uma pesquisa qualitativa, decidiu-se considerar o material buscando identificar questões concernentes à identidade. Esses dados foram relacionados àqueles coletados por observação no encontro de Formação Pedagógica, mencionado anteriormente. A seguir, alguns trechos considerados significativos para esta análise.

Quadro 2 – Concepção sobre a identidade docente

Quem sou eu?	Qual é a minha cor?	Qual é a minha raça?	Que homem (mulher) eu sou?
---------------------	----------------------------	-----------------------------	-----------------------------------

Sou alegre e muito família. Atualmente estou como professora de apoio da Educação Especial.	Branca	Europeia	Perseverante
Homem	Branco	Brasileiro	Sou um homem trabalhador e muito alegre.
Uma pessoa persistente e com muita garra.	Preta	Negra	Mulher de coragem e de fibra
Feliz de bem com a vida, resolvida, determinada	Preta	Humana, múltiplas etnias	Guerreira
Sou uma amante da educação e da minha nova função que estou desenvolvendo, que é coordenadora.	Rsrtrs... depende do dia, estou pink, outro estou preta de raiva. Mas, minha cor de pele branca.	Caucasiana	Muito exigente, perfeccionista, que não espera, vai em busca do que quero.
Mulher, mãe e avó forte. Arte Educadora apaixonada e compromissada com tudo que faço.	Parda	Sou afrodescendente	Sou uma mulher resiliente, observadora, pesquisadora. O tempo vivido me ensinou a conter a fala e pronunciar nos momentos certos. Ver o outro como eu gostaria de ser vista.
Um ser humano em construção.	Parda	Sou multirracial	Sou uma mulher em busca de respostas
Mulher, companheira, extrovertida, profissional, guerreira, em busca de seus sonhos!	Negra	Parda	Uma mulher forte, que enfrenta seus piores desafios através da garra e coragem, não desisto fácil, sou alegre, extrovertida, gosto de dançar, escutar música e ser feliz!
Sou mãe, esposa e realizada profissionalmente.	Parda	Humana de origem negra.	Uma pessoa simples que acredita em dias melhores.
Um ser humano fascinado pela caminhada da humanidade neste planeta, desde os tempos antigos, os tempos do qual os meus ancestrais viveram para que eu pudesse estar aqui.	Diversas. Hoje o meu externo é pardo, mas são tantos deslocamentos que a humanidade fez, que quando olho para o meu interior vejo diversas cores.	A raça que considera o próximo, seja ele humano, animal, vegetal e mineral.	Um homem que vê em cada pessoa, um ser que o apoia na construção de a sua história na humanidade.
Professor	Preto	Negra	Entusiasmado
Sou otimista, luto pelos meus objetivos	Parda	Indígenas	Perseverante
Uma mulher em crescimento espiritual e intelectual	Preta	Negra	Uma mulher a sonhar com um país consciente e respeite a diversidade de gênero, e a dignidade faça se presente em todos
Sou mulher, mãe e companheira. Uma pessoa destemida. Sou brasileira.	Branca	Raça humana	Sou uma mulher de fibra. Me considero forte.
Sou uma pessoa empática, o que julgo um pouco problemática pelas ansiedades do mundo moderno, estou aprendendo a saber o que devo carregar ou não comigo.	Moreno, uma mistura de muitas.	Me considero brasileiro, um emaranhado de múltiplos hábitos e cultura. Com várias casas.	Me sinto um devedor nas contas do amor (parafraseando uma música do Lulu Santos) e muitas coisas carrego comigo na vida.

Fonte: Questionário preenchido pelos professores e elaborado a partir de formulário concebido pela equipe sobre a concepção de identidade dos professores (2019).

Ao considerar esses dados, foram identificadas algumas contribuições sobre as concepções de identidades movidas pelas/os docentes. Foi possível observar que os indícios apontam para uma perspectiva de identidade em viés essencialista, em que se atribui ao

indivíduo características identitárias naturais, classificatórias e hierarquizadas, expressando-se por meio da identidade e da diferença (Lopes, 2002).

Ao notar que havia uma certa regularidade no uso das palavras “raça humana”, “humana”, “brasileiro/a”, “múltiplas etnias” e “multirracial” – as quais remetiam a uma concepção essencialista – possibilitou pensar na configuração de uma trama de significados, que produz uma

passagem da representação à significação, o que implica que a formação de imagens é afetada e permeada por signos e sentidos socialmente construídos, ou seja, que aquilo que se produziu nas relações, se estabilizou e foi acordado entre as pessoas, isto é, se convencionalizou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, também nas relações com e entre outras pessoas (Smolka, 2004, p. 55).

Nesse aspecto, o mesmo sujeito mobiliza sentidos de diferentes proveniências (suas experiências, sua maneira de compreender como se aprende a escrever e como se aprende História, seu olhar sobre as crianças, quem são, como as identifica, com pensa seu papel de educador) em um complexo movimento que pode ser compreendido pelo conceito de “redes de significações”, uma vez que

a noção [...] representa todos esses sentidos que compõem um mundo para nós, não enquanto soma, mas como “sistema” em que cada sentido é determinado na sua relação com os outros: um mundo de significados latentes de que o sentido de nossas percepções e pensamentos atuais são concreções singulares e provisórias (Furlan, 2004, p. 61).

Esse elemento é o que reforça a necessidade de destacar, a partir de Hall (2006), que a identidade somente se torna uma questão quando se está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza, pois “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006).

Dialogando com Hall, o autor Tomaz Tadeu da Silva (2014) discorre que identidade não é algo dado ou essencial, tampouco um fato natural ou cultural. Longe de ser fixa, estável ou permanente, ela não pode ser vista como definitiva ou acabada, pelo contrário, a identidade é uma construção, um efeito, um processo em constante produção. Para ele, a identidade se constitui de maneira assustadora, fragmentada, contraditória e inacabada, sempre atravessada por estruturas discursivas e sistemas de representação. Além disso, a identidade está intrinsecamente ligada às relações de poder (Silva, 2014, p. 96-97).

Dessa forma, foi considerado fundamental, tanto para a pesquisa quanto para a estruturação do projeto de extensão, estabelecer diálogo com os sentidos mobilizados pelos diferentes sujeitos daquele grupo, uma vez que, ao desconsiderar esses saberes quando se analisa o porquê de certas permanências no ensino de História, enfraquecem-se as

possibilidades de enfrentamento das “estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24).

Em um primeiro momento, essas reflexões contribuíram para fortalecer uma proposta de pesquisa voltada à investigação dos sentidos sobre o papel da escrita que têm sido mobilizados pelas/os professoras/es nas aulas de História, recorte inicial proposto a partir do projeto de pesquisa e para o que o plano de trabalho PIBIC estava voltado naquele momento.

Nesse recorte, torna-se central investigar a multiplicidade de saberes acionados pelas/os professoras/es para explicar o porquê de suas ações ou os conceitos que consideram centrais no trabalho que realizam, maneira pela qual se deixa claro que a prática docente é alimentada por diferentes fontes de referência, construídas em perspectiva sócio-histórico-cultural (Monteiro, 2003; 2007).

No entanto, é fundamental pontuar, ainda, que a partir da primeira leitura dos dados produzidos por observação das aulas de História das turmas do 6º e do 9º ano, resultou no TCC intitulado “Sentidos do aprender a escrever e práticas em sala de aula: ensino de História e identidade” (Barreto, 2019). Nesse trabalho, foi possível elaborar um “desenho” do circuito didático do professor (Rocha, 2009, p. 207), no qual notamos algumas variações entre o trabalho desenvolvido na turma do 6º ano e na do 9º ano, no que se refere às relações estabelecidas entre o professor regente e as/os alunas/os. Além disso, surgiram indícios de questões étnico-raciais a partir de considerações tecidas pela equipe sobre a maneira como o docente conduzia e organizava a sua aula.

Além do mais, durante minha experiência como professora, tanto na rede particular quanto na pública, e no processo de me reconhecer como uma mulher negra, oriunda da escola pública e ingressante na universidade por meio das Políticas de Ações Afirmativas (cotas para negros), percebi que, na maior parte da minha vida escolar e acadêmica, alisava os cabelos e não assumia meus cabelos crespos para seguir os padrões preestabelecidos. Isso intensificou ainda mais meu desejo de investigar os saberes docentes, especialmente no que se refere às questões raciais.

Aliás, ser membro do Grupo de Pesquisa Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS) contribuiu significativamente para ampliar meu interesse pela temática. Já que, em nosso grupo de pesquisa, procuramos valorizar os saberes dos/das professores/as como forma de combater a desqualificação da escola pública no contexto da implementação

de uma série de políticas de desmonte, nas quais a responsabilização docente, que desqualifica os profissionais da educação, é um dos principais motores.

Todos esses elementos me levaram a eleger, como temática central desta dissertação de mestrado, os sentidos que os/as docentes atribuem ao papel da escrita nas aulas de História, considerando também a temática das identidades, das diferenças e das relações raciais nos processos formativos escolares.

Assim sendo, o recorte proposto aponta para a necessidade de mobilização de referenciais teóricos de diferentes campos de conhecimento. Dessa forma, optei por estruturar minha dissertação em seis seções, além das considerações finais.

Na introdução, apresento o histórico da elaboração do trabalho, o contexto do projeto de pesquisa, o problema de pesquisa e a estrutura das seções. Na segunda seção, os fundamentos teórico-metodológicos, incluindo o estado do conhecimento produzido, com o intuito de mapear a produção acadêmica que, no campo de pesquisas sobre o ensino de História, investigando as relações entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, bem como o recorte das relações raciais.

Na terceira seção, apresento as conceitualizações de currículo e conhecimento escolar; da cultura escolar e das disciplinas escolares; da formação de professores e políticas curriculares, além de abordar a categoria saber docente. O objetivo é, a partir das perspectivas críticas e pós-críticas da Educação e do Ensino de História, refletir sobre as características dos processos formativos no contexto das disciplinas escolares, articulando as discussões promovidas pelos autores Lopes e Macedo (2011), Julia (2001), Viñao (2008), Moreira (2001), Dias (2008), Oliveira e Frangella (2017), Macedo (2006), Osório (2012), Monteiro (2002) e Bragança (2009).

Na quarta seção, com o objetivo de problematizar as identidades e as diferenças na produção de sentidos docentes associadas ao ensino de História e da língua escrita, discorro sobre as características da pedagogia decolonial, das redes de significações e da perspectiva decolonial, a partir das aproximações com os referenciais dos Estudos Culturais, da pós-modernidade, do pós-colonialismo e das relações raciais, citando, por exemplo, autores como Paulo Freire, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Homi Bhabha, Cida Bento, Frantz Fanon, Silvio Almeida, bell hooks, entre outros.

Por último, na quinta seção, configuro um panorama da história do ensino de História e das diferentes concepções de aprendizagem presentes no campo (Santos; Lima), refletindo sobre as potencialidades de pensar o ensino de História inserido em uma sociedade de cultura escrita. Nesse contexto, abordo também a temática da produção das diferenças, articulando

a questão das identidades em correlação com o ensino de História e a escrita escolar. Finalmente, na sexta seção, apresento a análise dos dados produzidos por observação da rotina escolar e das entrevistas semiestruturadas; e, para terminar, as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresento os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o desenvolvimento desta dissertação. A investigação é orientada, em seu princípio epistemológico geral, por uma pesquisa qualitativa (Ghedin; Franco, 2011), dentro de uma vertente interpretativa (Gómez, 1998), complementada por aproximações da perspectiva etnográfica de viés crítico (Mainardes; Marcondes, 2011).

Assim, ao considerar esses referenciais para a estruturação desta dissertação, o meu objetivo geral é investigar quais os sentidos que os/as docentes atribuem ao papel da escrita nas aulas de História, e como estas questões se relacionam, do ponto de vista desses sujeitos, com a temática das identidades, das diferenças e das relações raciais.

Para isso, busco compreender os processos formativos no contexto das disciplinas escolares, analisando como as concepções de currículo, cultura escolar e políticas educacionais atravessam a constituição dos saberes docentes. Bem como analisar os sentidos atribuídos pelos docentes ao papel da escrita no ensino e na aprendizagem de História, examinando como essas práticas se relacionam com a produção de identidades e diferenças, nos processos formativos escolares.

Nesse sentido, a pesquisa inclui um trabalho de observação participativa e externa das aulas, apoiando-me em registros escritos de diário de campo e diário de investigação, com o intuito de caracterizar o contexto das manifestações discursivas dos/as docentes. Além de, por meio das entrevistas com as/os docentes, esboçar os sentidos que permeiam essas práticas, guiando-se pelos princípios do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), das redes de significações (Furlan, 2004) e dos sentidos (Hall, 2016).

Sob essa ótica, e partindo de pressupostos que se opõem às raízes de permanências no ensino, que assumem em seus estudos a centralidade da “pedagogia da falta” (Santos, 2020), nesta seção, destaco a importância de refletir sobre os princípios da pesquisa em Educação relacionados ao processo de transformação subjetiva ao qual os sujeitos envolvidos (incluindo as pesquisadoras) são submetidos. Essa interação possibilita uma ressignificação do fenômeno vivido, provocando uma reorientação nas ações futuras (Ghedin; Franco, 2011, p. 40-41).

Além disso, outro aspecto a ser considerado é a realização de um estudo do tipo estado da arte e do conhecimento a fim de melhor situar a pesquisa aqui apresentada no campo das investigações sobre formação de professores. Para isso, o próximo item apresentará o estado do conhecimento das pesquisas em ensino de História, que elegem o papel da escrita nos processos de produção de identidades e diferenças.

2.1 Estado do conhecimento das pesquisas que elegem o papel da escrita nas aulas de História e os processos de produção de identidades e diferenças

O levantamento bibliográfico apresentado neste item foi realizado com base nos fundamentos da elaboração de um estado do conhecimento ou estado da arte (Ferreira, 2002), com caráter bibliográfico, “trazendo em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (Ferreira, 2002, p. 257). Nesse sentido, essas pesquisas são reconhecidas também por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre um tema que busca investigar.

Com o intuito de obter um panorama de saberes atuais sobre a temática pesquisada, realizamos um levantamento em *sites* e plataformas no período de abril a junho de 2023, e posteriormente no período de outubro de 2024 a fevereiro de 2025. Para realizar o mapeamento, utilizamos as palavras-chave *Escrita, Ensino de História e Identidade/s*. Inicialmente os trabalhos foram selecionados a partir da leitura dos títulos e posteriormente com a leitura dos resumos.

A exemplo do que sugere Ferreira (2002), na leitura dos resumos, buscamos identificar o objetivo principal da investigação; a metodologia utilizada na abordagem; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento de dados; os resultados; as conclusões e, por fim, as recomendações finais. Entretanto, a leitura dos resumos acaba se tornando uma problemática de pesquisa, pois nem sempre os trabalhos trazem em seus resumos, esses elementos essenciais. O que torna necessário e imprescindível ampliar a leitura, a fim de identificar o objeto de estudo do/a pesquisador/a.

Contudo, vale ressaltar que, para analisar os trabalhos selecionados, nos norteamos pelos princípios da pesquisa documental (Silva et al., 2009), ao qual pressupõe que a investigação pode se desenvolver tanto em caráter compreensivo, como em caráter bibliográfico. Com base nesses fundamentos, tal metodologia contribui para analisarmos a realidade social, “sendo concebida como método de compreensão e produção do

conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade socioeducacional” (Silva et al, 2009).

Como bases para a realização do levantamento, elegemos o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e revistas brasileiras de Educação e História com Qualis A1/A4. As revistas selecionadas foram: Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Educação & Realidade, Educar em Revista (UFPR), Educação em Revista (UFMG), Práxis Educativa (UEPG), InterMeio (UFMS), História Hoje, História e Ensino, Revista do Lhiste (Laboratório de Ensino de História) e Revista Brasileira de História.

A escolha dessas fontes decorreu do trabalho realizado na disciplina *Seminário de Pesquisa em Processos Formativos, Práticas Educativas e Diferenças*, onde a docente responsável solicitou, como requisito de avaliação, um levantamento de trabalhos já publicados em teses e dissertações referentes ao objeto de estudo na plataforma Oasisbr. Com o objetivo de produzir um estado do conhecimento em Educação, ampliei o levantamento para as Revistas Brasileiras de Educação e de História.

Nos resultados apresentados pelo Portal Oasisbr, conforme consta na Tabela 1, foram encontrados 98 trabalhos, dos quais a maioria se concentra na área da Educação e História, e apenas 07 traziam elementos para pensar meu objeto de estudo. No portal delimitamos a busca em: títulos, teses e dissertações, selecionando o período de 2003 a 2022, que abrange os anos anteriores ao meu ingresso no programa de pós-graduação.

A busca iniciou-se com as palavras-chave *escrita* e *ensino de História* associadas e entre aspas; em seguida com as palavras *escrita* e *identidade* (ambas entre aspas); posteriormente *ensino de História* com a palavra *identidade*; e, por último, as palavras associadas e entre aspas: *escrita*, *ensino de história* e *identidade*. Na tabela a seguir, é possível observar o balanço da busca.

Tabela 1 – Balanço da busca no Portal Oasisbr

Palavras-chave (com palavras entre aspas)	Quantidades de Trabalhos	Quantidade de trabalhos que apresentam relação com a pesquisa
“Escrita” + “Ensino de História”	11	4
“Escrita” + “Identidade”	57	2
“Ensino de História” + “Identidade/s”	29	0
“Escrita” + “Ensino de História” + “Identidade/s”	1	1
Total de trabalhos:	98	7

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nas revistas brasileiras de Educação e História, a busca foi realizada utilizando as palavras-chave *escrita*, *ensino de História* e *identidade/s*, entre aspas e sem delimitar o período, conforme podemos observar na Tabela 2. No entanto, na revista do Lhiste (Laboratório de Ensino de História e Educação) a busca foi realizada com os termos sem aspas, e, já na Revista Brasileira de História, utilizei o buscador *escrita* e *História*, sem aspas e sem o *ensino de*; pois utilizando esse termo não retornou nenhum resultado. O total de trabalhos encontrados nos periódicos foram de 204, sendo que a maior quantidade relacionado com o termo *escrita* associado com *ensino de História*, e algumas dessas produções estavam duplicadas. Dentre os trabalhos encontrados, apenas 9 se aproximam com o recorte temático.

Tabela 2 – Balanço da busca nas Revistas de Educação e História (*Qualis A1/A4*)

Periódico	“Escrita” + “Ensino de História”	“Escrita” + “Identidade/s”	“Ensino de História” + “Identidade/s”	“Escrita” + “Ensino de História” + “Identidade/s”	Quantidade de trabalhos que apresentam relação com a pesquisa
1. Revista Brasileira de Educação	5	2	1	0	1
2. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	1	0	0	0	
3. Educar em Revista (UFPR)	14	2	4	0	
4. Educação em Revista (UFMG)	6	7	5	1	
5. Práxis Educativa (UEPG)	15	37	22	11	1
6. Educação & Realidade (UFRGS)	1	2	4	0	1
7. InterMeio (UFMS)	0	0	1	0	
8. História Hoje	13	1	16	0	3
9. História e Ensino	0	0	0	0	
10. Revista do Lhiste	3	1	11	1	1
11. Revista Brasileira de História	16	0	1	0	2
Total de Trabalhos:	74	52	65	13	9

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Destaca-se, que, uma problemática encontrada na busca pelas palavras-chave na plataforma *Oasisbr*, refere-se que nem sempre os resultados condizem com as palavras-chave utilizadas no buscador, trazendo como resultado outras temáticas abordadas. Outrossim, algumas dessas produções apareceram duplicadas, mesmo utilizando termos diferentes. Dessa forma, dos 302 trabalhos levantados, apenas 16 produções apresentavam aproximação com a temática pesquisada, como mostrado na Tabela 3. Ao todo foram selecionados 2 teses, 5 dissertações e 09 artigos científicos.

Quadro 3 – Trabalhos encontrados que apresentavam relação com a pesquisa

Banco de Dados	Ano	Título do trabalho	Autoras/es	Tipo de produção
Oasisbr	2006	O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita	Helenice Aparecida Bastos Rocha	Tese
Revista Práxis Educativa (UEPG)	2009	Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo	Virginia Cuesta	Artigo Científico
Revista Brasileira de História	2010	A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história	Helenice Aparecida Bastos Rocha	Artigo Científico
Revista Educação & Realidade	2011	Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis	Carmen Teresa Gabriel Anhorn, Warley da Costa	Artigo Científico
Oasisbr	2012	Senhores da história: representação e identidade na escrita e ensino da história de Guarapuava/PR	Diego da Luz Nascimento	Dissertação
Oasisbr	2012	Sentidos de escrita na constituição da identidade profissional docente	Herlane Maria Teixeira Silva	Dissertação
Oasisbr	2013	Letramento, escrita de si e identidade: Um estudo de caso	Rivania Maria Trotta Santana	Tese
Oasisbr	2015	Escrita e constituição de identidades no ensino fundamental: reflexões sobre identidade discente a partir do gênero artigo de opinião	José Augusto Pereira da Silva	Dissertação
Revista Brasileira de Educação	2015	La enseñanza de la historia una compleja relación entre norma y práctica	Vanesa Mariángeles Gregorini	Artigo Científico
Revista História Hoje	2015	Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares	Maria Aparecida Lima dos Santos	Artigo Científico
Revista História Hoje	2015	Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História	Carmen Teresa Gabriel	Artigo Científico
Revista do Lhiste	2015	A diferença na sala de aula: reflexões sobre a história indígena escolar e a história da educação inclusiva	Maria Perpétua Baptista Domingues Flávia dos Santos Cota	Artigo Científico
Oasisbr	2018	A escrita escolar: aspectos envolvidos na construção do sujeito-autor nos anos finais do ensino fundamental.	Ivaneide Gonçalves de Brito	Dissertação
Oasisbr	2019	Leitura, escrita e letramento no ensino de História: a formação de alunos autores, escritores e contadores de história	Thiago Saldanha Lacerda	Dissertação
Revista Brasileira de História	2019	O papel da escrita na construção de causas públicas: uma análise do acervo de documentos produzidos por grupos de atingidos pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí, Pará	Henri Acselrad	Artigo Científico
Revista História Hoje	2020	Aprender por aprender História: experiência e expansão da vida	Lucas Victor Silva, Nilton Mullet Pereira, Marcello Paniz Giacomoni	Artigo Científico

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao observar os dados acima produzidos, podemos perceber que há poucas investigações no campo da Educação que consideram o papel da escrita no ensino de História como objeto de estudo. Desse modo, para pensar sobre os processos de produção de identidades e diferenças nas práticas do ensino de História e da escrita na escola, escolhemos expor aqui os resultados do trabalho de sistematização inicial.

Como mencionado anteriormente, os trabalhos foram selecionados a partir da leitura dos títulos e, posteriormente com a leitura dos resumos. A seleção priorizou trabalhos que se aproximavam do recorte temático, ou seja, estudos que abordassem a escrita no ensino de História, em relação com a produção de identidades e diferenças.

Dessa forma, na leitura dos resumos buscou-se identificar o objetivo da investigação, a metodologia, o instrumento teórico, os resultados e, por fim, as considerações finais (Ferreira, 2002). Com base nesse pressuposto, a apresentação dos trabalhos selecionados seguirá destacando alguns desses elementos identificados na leitura, de modo que, em determinados momentos, apresentarei o objetivo da investigação e algumas considerações; em outros, os resultados alcançados; ou ainda aspectos que considero relevantes para pensar sobre o meu objeto de estudo. Para organizar essa sistematização, elenquei os trabalhos em dois subgrupos: o primeiro, reúne teses e dissertações encontradas na plataforma *Oasisbr*, e o segundo, artigos científicos publicados em periódicos.

O primeiro trabalho do primeiro subgrupo trata-se de uma dissertação de mestrado, desenvolvido por Diogo da Luz Nascimento em 2012, intitulado “*Senhores da história: representação e identidade na escrita e ensino da história de Guarapuava/PR*”. O estudo tem como objetivo “perceber o modo pelo qual os livros evidenciam um modelo de identidade do guarapuavano, servindo como espaço de representação da parcela social em apreço” (Nascimento, 2012). Na análise realizada pelo autor, a identidade histórica, embora proposta como um modelo padrão, reflete os interesses de quem a constrói e serve como ferramenta de manutenção de poder.

No segundo trabalho, a tese “*O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*”, de Helenice Aparecida Bastos Rocha (2006), investiga o papel da linguagem no ensino de História para alunos do ensino fundamental e médio, analisando as conexões entre linguagem e compreensão no ensino do conteúdo histórico (Rocha, 2006). Em suas considerações, a autora descreve que as adversidades no ensino podem prejudicar tanto a linguagem (escrita e falada) quanto a curiosidade e a compreensão dos estudantes em relação à História.

A terceira, a dissertação de mestrado “*A escrita escolar: aspectos envolvidos na construção do sujeito-autor nos anos finais do ensino fundamental*” de Ivaneide Gonçalves de Brito (2018). Tem como objetivo descrever e refletir sobre o processo de produção do texto escrito pelos alunos, identificando os aspectos que contribuem para práticas insuficientes com a escrita escolar e para o desenvolvimento da autoria textual (Brito, 2018). A partir da pesquisa realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental, localizadas

em Assaré, no Ceará, a autora aponta a necessidade de práticas significativas que considerem os gêneros textuais no desenvolvimento da escrita escolar, contribuindo, dessa forma, para a produção autoral dos alunos.

O quarto estudo encontrado trata-se de uma dissertação desenvolvida por Herlane Maria Teixeira Silva, em 2012, intitulada “*Sentidos de escrita na constituição da identidade profissional docente*”. A pesquisa tem como propósito “desvelar sentidos de escrita que os professores enunciam no movimento de (re)construção de sua história de relação com a escrita e de constituição de sua identidade docente” (Silva, 2012). Os resultados apontados pela pesquisadora evidenciam que as práticas de escrita sinalizam diferentes maneiras de pensar e falar sobre a escrita na vida dos professores, demonstrando como essa relação contribui para a constituição da identidade docente.

No quinto trabalho analisado, a tese “*Letramento, escrita de si e identidade: Um estudo de caso*” de Rivania Maria Trotta Santana (2013) investiga, a partir de uma abordagem etnográfica, o processo de alfabetização não formal de uma mulher que, devido às suas condições de vida, não teve a oportunidade de frequentar a escola regularmente, e, portanto, não concluiu sua alfabetização (Santana, 2013). Com base nas perspectivas de Foucault sobre a “escrita de si”, a Semântica da Enunciação e a Análise do Discurso da Escola Francesa, a autora discute como a escrita de si contribui para a construção da identidade do sujeito.

O sexto estudo é a dissertação “*Escrita e constituição de identidades no ensino fundamental: reflexões sobre a identidade discente a partir do gênero artigo de opinião*”, do pesquisador José Augusto Pereira da Silva. A pesquisa desenvolvida em 2015 e fundamentada nas considerações de Hall (2003) e Bauman (2005) sobre a identidade como construção social pela linguagem, busca entender como os alunos se representam como sujeitos de sua escrita, que discursos utilizam e como o professor pode contribuir para a formação desses sujeitos (Silva, 2015).

No sétimo trabalho analisado, a dissertação de Thiago Saldanha Lacerda, defendida em 2019 e intitulada “*Leitura, escrita e letramento no ensino de História: A formação de alunos autores, escritores e contadores de história*”, analisa “a importância da leitura, escrita e letramento em História como pilares para a formação de cidadãos conscientes de sua importância como sujeitos históricos transformadores dos seus espaços sociais” (Lacerda, 2019). Nesta investigação, o autor elabora um produto final com o objetivo de valorizar a produção textual dos alunos, inspirado nos conteúdos de História trabalhados em sala de aula, como forma de repensar o ensino de História na instituição pesquisada.

Para aprofundarmos a compreensão sobre o papel da escrita no ensino de História e sua relação com a produção de identidades e diferenças, apresentaremos os 9 artigos selecionados do segundo subgrupo, sendo que 3 são de revistas da área de Educação e 6 são da área de História.

Na leitura do primeiro artigo *“La enseñanza de la historia una compleja relación entre norma y práctica”*, da autora Vanesa Mariángeles Gregorini, publicado em 2015 na Revista Educação & Realidade, a autora propõe uma reflexão crítica sobre as exigências curriculares que regem o ensino de História, considerando a relação entre esses documentos e a prática cotidiana dos professores. Como resultado, destaca que “as ressignificações e as adaptações que os professores realizam na norma escrita variam de acordo com as diferentes realidades de sala de aula e de seu contexto” (Gregorini, 2015).

O segundo artigo *“Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo”*, de Virginia Cuesta, publicado em 2009 na revista Práxis Educativa (UEPG), são analisadas as práticas de ensino da História a partir de uma “perspectiva multidisciplinar que combinou as contribuições da crítica literária, da história da leitura, os estudos sobre a narrativa e a sociologia da cultura” (Cuesta, 2009). Em suas considerações, aponta a escrita como linguagem e prática social, ressaltando que, ao escrever os sujeitos constroem novos caminhos, interpretando e reinterpretando suas práticas e a realidade do seu cotidiano (Cuesta, 2009, p.180).

Em continuidade, o terceiro artigo analisado, *“Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis”* de autoria de Carmen Teresa Gabriel Anhorn e Warley da Costa, publicado em 2011 pela revista Educação & Realidade, investiga fragmentos discursivos produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio, evidenciando como certas políticas curriculares buscam fixar sentidos de identidade nacional. Dessa forma, as autoras afirmam que “interessa-nos pensar esse campo como um espaço discursivo onde são travadas as lutas hegemônicas em nossa contemporaneidade em torno de dois fluxos de sentidos: o das identidades e o das temporalidades” (Anhorn; Costa, 2011).

No quarto intitulado *“Práticas de escrita escolar no ensino de História: impedimentos de significação do tempo em manuscritos escolares”*, de Maria Aparecida Lima dos Santos, publicado em 2015 na revista História Hoje, é abordado a produção escrita de uma aluna do 6º ano a partir das teorias da enunciação e dos processos de significação do tempo na História ensinada. A análise realizada pela autora, destaca “as potencialidades e a necessidade de se pensar os textos escritos por crianças e adolescentes como parte do

intrincado mecanismo cultural e historicamente instituído através do qual o discurso histórico escolar se reproduz” (Santos, 2015).

Em seguida, no quinto artigo selecionado, *“Aprender por aprender História: experiência e expansão da vida”* de Lucas Victor Silva, Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, divulgado na revista História Hoje em 2020, desenvolve uma elaboração teórica sobre a aprendizagem histórica a partir de uma experiência em sala de aula. No relato apresentado pelos autores, problematiza-se “a narrativa histórica e a crença demasiada na linguagem falada e escrita como formas de dar sentido ao passado” (Silva; Pereira; Giacomoni, 2020).

Dando sequência à análise dos artigos, o sexto, intitulado *“Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História”* de Carmen Teresa Gabriel, também publicado na revista História Hoje em 2015, “tem por objetivo explorar os jogos do tempo que articulam passado, presente e futuro nas narrativas identitárias hegemônicas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História que tem como leitor potencial o professor desta disciplina” (Gabriel, 2015). Assim, a autora pontua o papel do professor de História na construção e fixação de identidades, destacando como a seleção de experiências passadas e projetos futuros influenciam nos conteúdos ensinados.

Na continuidade, o sétimo artigo *“A diferença na sala de aula: reflexões sobre a história indígena escolar e a história da educação inclusiva”*, de Maria Perpétua Baptista Domingues e Flávia dos Santos Cota, publicado na Revista do Lhiste (Laboratório de Ensino de História e Educação) em 2015, propõe uma reflexão sobre a produção da identidade e da diferença no âmbito escolar, destacando os desafios teóricos e metodológicos para pensar a alteridade e as demandas democráticas no ensino (Domingues; Cota, 2015).

O oitavo artigo analisado, publicado na Revista Brasileira de História em 2019, por Henri Acselrad, e intitulado *“O papel da escrita na construção de causas públicas: uma análise do acervo de documentos produzidos por grupos de atingidos pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí, Pará”*, analisa, com base em um acervo de documentos impressos desses grupos, “as situações de escrita, os atos de escrita e os usos sociais da escrita, bem como seu papel na veiculação de denúncias de situações percebidas, pelos atingidos, como injustas” (Acselrad, 2019).

Por fim, o nono artigo do segundo subgrupo, *“A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história”*, escrito pela autora Helenice Aparecida Bastos Rocha e publicado na Revista Brasileira de História em 2010, “trata de um problema existente na escola brasileira que afeta diretamente o trabalho de ensino e aprendizagem de história: as

condições de seus alunos no que se referem ao domínio da leitura e da escrita” (Rocha, 2010). Para tanto, o texto oferece uma alternativa para o ensino de História no Ensino Básico, considerando a problemática apresentada.

Nota-se, a partir do levantamento realizado, que esses estudos, em sua maioria, no que diz respeito à escrita no ensino de História, descrevem-na como instrumento central na produção de identidades, seja na identidade do sujeito aluno/a, docente ou social. Nesse cenário, a escrita não é apenas compreendida como uma ferramenta de aprendizagem histórica, mas também como um espaço de construção de sentidos e representações.

No entanto a minha proposta de análise se contrapõe a essa centralidade, ao focalizar nos sentidos atribuídos pelos/as docentes ao papel da escrita nas aulas de História, considerando, em adição, a temática das identidades, das diferenças, e das relações raciais nos processos formativos escolares. Além disso, ao integrar em minha pesquisa as noções de fronteira e poder de Bhabha, e a ideia de fluxo de sentidos de Dias e Frangella, minha intenção é propor um olhar crítico sobre as práticas de escrita, destacando-a como um campo de disputa por significações e poder.

Sendo assim, os trabalhos selecionados potencializam as discussões em torno dos processos formativos escolares pelas possibilidades teóricas que propõem. A partir das primeiras sistematizações, obtivemos um panorama de saberes atuais sobre a temática de pesquisa, o que reforça a relevância do trabalho proposto, dada a carência de investigações que consideram o papel da escrita e sua relação com os processos de produção de identidades e diferenças nas aulas de História.

No próximo tópico, me dedico a apresentar os princípios da pesquisa qualitativa, interpretativa e etnográfica, que fundamenta o trabalho em questão.

2.2 Os princípios da pesquisa qualitativa, interpretativa e etnográfica

A presente pesquisa de mestrado, conforme já apontado anteriormente, configura-se como uma pesquisa qualitativa (Ghedin; Franco, 2011), em vertente interpretativa (Gómez, 1998) e de viés etnográfico (Mainardes; Marcondes, 2011). A metodologia adotada fundamenta-se no princípio da educação como prática social histórica, que se transforma pela ação humana e produz transformações naqueles que dela participam (Ghedin; Franco, 2011). Nesse sentido,

cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma resignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras. Será fundamental que o método abra espaço para

que os sujeitos envolvidos tomem consciência do significado das transformações (Ghedin; Franco, 2011, p. 40-41).

Além disso, é importante considerar que o/a docente (objeto desse estudo) é um sujeito multifacetado e deve ser visto não apenas como profissional, mas também “como pessoa, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia” (Ghedin, 2001, p. 60). Nesses termos, o ato de pesquisar em Educação coloca uma série de questões de ordem ética, relacionados às maneiras pelas quais o/a pesquisador/a deve se comportar frente não só a seu sujeito, mas ao próprio conteúdo daquilo que analisa.

Ao examinar as potencialidades teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa, Ghedin e Franco (2011) ressaltam que, para discutir a cientificidade de um objeto de estudo, é necessário buscar um modo próprio de legitimar o conhecimento. A discussão da cientificidade destina-se à discussão da racionalidade que gere o conhecimento científico. Os autores, citando Gellner (1974), argumentam:

que todo conhecimento é uma crença apoiada em alguma forma de legitimação e considera duas atitudes intelectuais na busca de justificação de um sistema de crença: a primeira, denomina-se de *teorias de endosso*, que visam à legitimação apoiada no sistema de crenças existentes no sistema estabelecido; a segunda, denomina-a de *teorias de seleção*, em que a legitimação se dá com base em critério de validade independentes do conjunto de crenças locais, dotados de autoridade exterior a esse conjunto. (Ghedin; Franco, 2011, p. 51)

Diante desse referencial, ao estabelecer os sentidos atribuídos pelos/as docentes como eixo central desta pesquisa, buscamos potencializar reflexões em torno das concepções que orientam suas práticas, investigando o que se passa no interior das salas de aulas (Forquin, 1996) e atentando para os sentidos que por ela circulam de maneira dinâmica e efêmera, em um contexto de relações complexas dos fenômenos educativos com os fenômenos sociais (Gómez, 1998), situando a sala de aula como um espaço de disputas e negociações.

Nesse sentido, a vida em sala de aula é, portanto, compreendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores (Gómez, 1998). Essa perspectiva nos permite descolar o olhar de uma compreensão essencialista ou universalizante para uma abordagem sensível às dinâmicas que emergem das práticas cotidianas, nas quais os sujeitos e os sentidos são constantemente (re)construídos.

Nessa trajetória investigativa, adota-se “uma certa percepção da escola como espaço constitutivo e constituinte de cultura” (Silva, 1999 apud Miranda, 2007, p. 39), ancorada em uma abordagem culturalista, que deixa de descrever ou classificar sistemas simbólicos como

superiores ou inferiores, para “explicar as situações sociais e históricas que justificam a emergência de diferentes configurações que se encontram na base da compreensão das diferentes formas de ação-representação” (Miranda, 2007, p. 39).

Desse modo, para compreender a complexidade dos fenômenos educativos como fenômeno social (Gómez, 1998), bem como o contexto das manifestações discursivas dos docentes, a pesquisa apoiou-se em observações participativas e externas realizadas durante as aulas. Esses momentos foram registrados em diários de campo e diário e de investigação, documentos fundamentais para a produção de dados e para a construção das análises desenvolvidas nesta dissertação. Seguindo essa linha de pensamento, Gómez (1998) esclarece que

para compreender a complexidade real dos fenômenos educativos como fenômeno social é imprescindível chegar aos significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas. A complexidade da investigação educativa reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam (Gómez, 1998, p. 103).

Partindo do pressuposto de que na pesquisa em Educação as/os pesquisadoras/es devem sempre dialogar com os sujeitos envolvidos (Ghedin, 2011), considerando suas particularidades com suas singularidades e, simultaneamente, que são membro de uma sociedade e de uma cultura (Charlot, 2006), destaca-se que tanto as ações de investigação quanto o processo de análise dos dados produzidos serão pautados pelos princípios da pesquisa em perspectiva etnográfica com viés crítico.

Nessa perspectiva, busca-se compreender os fenômenos educativos em sua totalidade, assim como as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo. O objetivo dessas pesquisas é desvelar os sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos, além de contribuir para a transformação dessas situações (Mainardes; Marcondes, 2011, p. 426). Isso demonstra que a etnografia crítica vai além de uma simples metodologia, possuindo a potencialidade de ser utilizada em múltiplos contextos na área educacional.

Dessa forma, ao observar que as permanências no ensino são frequentemente interpretadas como “falta de esforço” ou problemas de qualificação na formação inicial, reforçando a ideia de que a superação se restringe à determinação dos/as docentes em sala de aula (Santos, 2020), considero fundamental compreender os sentidos e significados que têm sido mobilizados pelos/as docentes em suas práticas.

Ademais, desconsiderar esses saberes ao analisar o porquê de certas permanências pode impedir que se perceba a complexidade do fazer multifacetado que se instaura e, por

isso, dificultar a formulação de projetos de transformação. Consequentemente, o diálogo com suas explicações e maneiras de ver é fundamental para se promover práticas efetivas de decolonialidade, pois, como ressalta Walsh (2009, p. 03), é necessário “mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação”.

SEÇÃO III: PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

As discussões sobre currículo têm se tornado cada vez mais centrais nos debates sobre a cultura escolar e as disciplinas escolares. Reconhecer essa centralidade possibilita o entendimento que essa relação é marcada por constantes negociações e por relações de poder. Desse modo, abordar as questões curriculares e suas implicações vai além de considerar os conteúdos a serem ensinados; trata-se de compreender as diversas significações que o currículo pode assumir, as disputas teóricas que o atravessam e, principalmente, como essas concepções influenciam diretamente os saberes docentes.

Com essa compreensão, a análise das categorias currículo, conhecimento escolar, cultura escolar e disciplinas escolares se torna fundamental para o trabalho que desenvolvo. Essa discussão fornece os elementos necessários para entender como as disciplinas escolares são organizadas, percebidas e como influenciam os processos formativos escolares. Além disso, esclareço que a concepção de currículo que adoto em meu trabalho parte do pressuposto de que o currículo é um espaço de produção de significados, na qual as diferenças são negociadas e os sentidos disputados.

Nesta seção, organizo a discussão iniciando pela conceitualização de currículo, destacando a multiplicidade de seus significados e os diferentes sentidos que o permeiam. Em seguida, abordo o conhecimento escolar, questionando por que determinados conhecimentos são selecionados enquanto outros não. No item seguinte, apresento a cultura escolar em diálogo com os aportes teóricos, relacionando-a com as disciplinas escolares e investigando como elas operam no contexto escolar e influenciam os sentidos atribuídos pelas/os professoras/es. Por fim, discuto a formação de professores, as políticas curriculares e os aspectos dos saberes docentes, incluindo seus princípios e metodologias.

3.1 Conceitualizando currículo e conhecimento escolar

Nas pesquisas realizadas por Lopes e Macedo (2011), tanto nas políticas educacionais, como nas políticas curriculares, a significação do que vem a ser currículo, encontra-se em frequentes debates e disputas do que vai ser ensinado. Há um aspecto comum

no que tem sido chamado de currículo – a ideia de organização, que leva ao processo educativo. Segundo as autoras, não é possível definir “o que é currículo”, pois,

cada “nova definição” não é apenas uma forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação a definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. Esse movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou reconfigurá-los (Lopes; Macedo, 2011, p. 20).

Nos primeiros estudos históricos (a partir de 1633), as autoras apontam a associação do termo currículo com a ideia de um plano de aprendizagem, de seleção e organização do que vale a pena ensinar, em um contexto marcado pela industrialização americana e pelo movimento da Escola Nova, surgido em meados da década de 1920. A elaboração de teorias naquele momento foi marcada por algumas concepções de currículo, conforme apontam Lopes e Macedo (2011).

Na década de 1910, o comportamentalismo se tornou proeminente na Psicologia, enquanto o taylorismo ganhou destaque na área da Administração, em resposta à industrialização da sociedade americana. Isso levou a uma preocupação crescente com a eficácia da escola na socialização dos jovens, de acordo com as demandas do modelo social americano da época. Consequentemente, a escola e o currículo passaram a desempenhar um papel significativo como meio de controle social. Essa perspectiva, com muitas nuances e conhecida como eficientismo, resume-se na

defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Em 1918, Bobbitt defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas (Lopes; Macedo, 2011, p. 22).

Em contraposição à ênfase no eficientismo e no controle da elaboração de currículos considerados “oficiais”, John Dewey, o mais conhecido do progressivismo, argumenta que o foco do currículo é proporcionar uma “experiência direta da criança”, como uma maneira de superar as lacunas entre a escola e os interesses dos alunos. Essa perspectiva representa uma abordagem curricular distinta, na qual a aprendizagem é vista como um processo contínuo, e não como uma preparação para a vida adulta. Desse modo, “o foco principal para Dewey está na resolução de problemas sociais” (Lopes; Macedo, 2011, p.23).

Durante a década de 1940, uma outra teoria, a de Tyler, torna-se referência na formulação de currículos, e sua racionalidade, centrada na formulação de objetivos, encontra-se fortemente presente até os dias de hoje.

Ao observarmos os pontos fundamentais dessas teorias, é possível identificar que

há alguns elementos comuns a essas três tradições do campo do currículo no que tange à definição de currículo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde como currículo formal ou pré-ativo. (Lopes; Macedo, 2011).

Diante das muitas críticas em torno das abordagens científicas que entendem a escola e o currículo como aparatos de controle social, Althusser, segundo Lopes e Macedo (2011), aponta o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social – diretamente, como elemento de reprodução e indiretamente, como aparelho ideológico. Dessa forma, “é esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica do currículo, considerado enquanto mistificação ideológica” (Lopes; Macedo, 2011, p. 27).

Objetivando realizar uma trajetória das críticas ao papel reprodutivo da escola, as autoras trazem os autores Baudelot; Establet (1971), Bowles; Gintis (1976) e Bourdieu; Passeron (1970), que reforçam as ideias de Althusser e debatem sobre “os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução da estrutura de classes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 27).

Além dos autores acima citados, a partir dos anos de 1971, Michael Young e Michael Apple, buscando entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo e como a educação age na economia, articulando reprodução com produção, abrem uma nova tradição nos estudos curriculares. Os autores ressaltam como a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos, uma vez que “o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização” (Lopes; Macedo, 2011, p. 29).

Além disso, numa busca por ampliar a noção de reprodução, Apple lança mão de dois conceitos: hegemonia³ e ideologia⁴. A partir desses conceitos, podemos reescrever as inquietações de Apple em “como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade” e reformular a pergunta “o que ou como ensinar?” para “por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social?”. Ademais, num movimento de responder tais

³ “um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum” (Lopes; Macedo, 2011, p. 31).

⁴ “como uma espécie de falsa consciência que obriga toda sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 31).

questionamentos, o autor recria o conceito de currículo oculto, tencionando dar conta das relações de poder que permeiam o currículo. Para esse autor, nesse contexto,

[...] um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçadas pelas ações curriculares. [...] ao optarem por modelos sistêmicos para a definição do que e como ensinar, tais perspectivas assumem o fazer curricular como questão técnica, científica, ocultando a dimensão ideológica presente nessa seleção. [...] pode-se dizer que há um currículo oculto a todo currículo organizado segundo os moldes sistêmicos das perspectivas técnicas (Lopes; Macedo, 2011, p. 32).

Dessa forma, o autor formula uma crítica às abordagens técnicas, do “conceito restrito de currículo como prescrição seja do que deveria ser ensinado, seja de comportamentos esperados pelos alunos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 34). Essa perspectiva opõe-se àquela das teorias de matriz fenomenológica, que “argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 34).

No campo da teoria curricular em âmbito internacional, o conceito de *currere*, proposto por Willian Pinar em 1975, é a mais relevante contribuição da fenomenologia para a ampliação do conceito de currículo. O currículo como *currere* é definido, pelo autor, como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional (Lopes; Macedo, 2011, p. 35).

Assim, as concepções de currículo são focadas na compreensão da relação com o mundo-da-vida dos sujeitos que se relacionam no espaço da escola. E dentro desse cenário, Paulo Freire se destaca ao propor uma pedagogia baseada no diálogo e na defesa de uma educação que se contrapõe à reprodução.

Por conseguinte, as perspectivas/teorias e autores destacados pelas autoras buscaram reconceptualizar o currículo, num processo de reinterpretação em que se pretendeu superar a ideia de que “o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar” (Lopes; Macedo, 2011, p. 36). Contudo, para descrever o currículo é preciso falar do formal, do oculto e do vivido, no sentido de pensar o currículo para além das distinções, como bem coloca Paulo Freire em suas inquietações. Para pensar outra definição de currículo, Lopes e Macedo fundamentam-se nos estudos curriculares do pós-estruturalismo:

[...] dentre os mais relevantes para a desconstrução dos conceitos de currículos que apresentamos até agora diz respeito ao lugar da linguagem na constituição social. [...] estruturalistas, e pós-estruturalistas defendem que a linguagem cria aquilo que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. [...] É por isso que dizemos que a realidade é constituída pela linguagem, entendida, em sentido amplo, como um sistema abstrato de relações diferenciadas entre as suas várias partes (Lopes; Macedo, 2011, p. 38).

Por fim, as autoras finalizam suas discussões, retomando a pergunta inicial “o que é currículo?”. Porém, como mencionamos ao longo do texto, em cada tradição curricular há um discurso do que vem a ser currículo, construindo e criando sentidos sobre o ser do currículo. Portanto, assim como nas tradições curriculares, o currículo compreendido como um texto, podemos definir que

o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Para minha pesquisa interessa destacar que, tanto nas políticas educacionais, como nas políticas curriculares, há uma disputa da própria significação do que vem a ser currículo, e, conseqüentemente, todo o debate curricular é permeado por essa disputa do que vai ser ensinado na escola. Dessa forma, surgem as indagações sobre a sua seleção, organização e distribuição. Com isso, a tentativa de homogeneizar em nome de uma qualidade da educação, gira em torno da suposição que é possível fixar o currículo.

Sem dúvidas, o debate em torno do conhecimento merece destaque nas discussões sobre currículo. Convém ressaltar, a princípio, que a escola e o currículo escolar, em toda a história dos estudos curriculares, são alvo de disputas em relação ao que se entende como conhecimento legítimo.

[...] as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas. Ainda assim, frequentemente estão relacionados às perguntas: qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído? (Lopes; Macedo, 2011, p. 70).

Partindo desses questionamentos descritos pelas autoras acima, destaca-se, incontestavelmente, o educador brasileiro Paulo Freire como um dos principais nomes no debate sobre as concepções de conhecimento. Sua perspectiva fundamenta-se na educação popular como um projeto de educação que busca possibilitar a luta dos oprimidos por meio da conscientização política e da sua libertação. É a partir desse projeto, que sua concepção de conhecimento deve ser compreendida (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse sentido, Freire (2017), ao criticar a educação bancária, contrapõe-se a um modelo de ensino que se reduz à mera transferência de conhecimento. Nesse modelo, como destaca Silva (1999, p. 58-59) “o conhecimento é concebido como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário”.

Na concepção bancária de educação, os conteúdos são tratados como se fosse possível colocar todo o conhecimento do educador em uma caixa e entregá-lo ao educando, que, de maneira passiva, abriria essa caixa, retiraria o conhecimento e, em um processo mecânico, simplesmente memorizaria ou decoraria todo o conteúdo nela presente. Contudo, ensinar não se resume a esse processo.

Ensinar significa provocar a curiosidade do educando, a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado. O que me interessa aqui e agora não é que vocês decorem ou memorizem mecanicamente que ensinar não é transmitir conhecimento. Não é isso que é aprender, o que me interessa aqui é que o discurso “ensinar não é transferir conhecimento” seja apreendido, seja assumido por cada uma e cada um de vocês, de tal maneira que vocês se transformem em sujeitos de compreensão de estudos (Freire, 2017, p. 168).

Outro aspecto presente na concepção de conhecimento de Freire é a ideia de que os saberes emergem de uma educação problematizadora e crítica. Ao desenvolver o conceito de “educação problematizadora”, ele enfatiza que todo conhecimento é sempre conhecimento *de* alguma coisa. Como destaca Silva (1999, p. 59), isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, pelo contrário, há sempre uma intencionalidade, ou seja, o conhecimento está sempre direcionado para algum objeto ou questão.

Nesse contexto, pode-se dizer que todos os sujeitos estão envolvidos no ato de conhecer. Assim, “é pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão” (Lopes; Macedo, 2011, p. 86). Dessa forma, a relação hierárquica do saber, que coloca o educador como único detentor do conhecimento e educando como mero receptor, passa a ser questionado.

Se ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção, então, nós, enquanto educadores, temos um amplo campo para pensar em maneiras de como vamos ensinar. Esse novo modo de tratar os conteúdos abre espaço para que os educandos interajam, experimentem, questionem e produzam significados. Nesse processo, ambos são produtores de conhecimento, e, o educador também se configura como educando.

Dessa forma, ao evidenciar as potencialidades da concepção de conhecimento de Freire em minha pesquisa, ampliam-se as possibilidades de reflexão sobre a seleção dos conteúdos. Considerando isso, Lopes e Macedo (2011), numa tentativa de responder tais questionamentos sobre o que deve ser ensinado na escola, evidenciam quatro importantes vertentes do campo do currículo para pensar as concepções de conhecimento: *a perspectiva acadêmica, a instrumental, a progressista e a crítica*.

Na *perspectiva acadêmica*, o “[...] todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento. Conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais especificadas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 71), em outras palavras, o conhecimento que deve ser ensinado na escola, está vinculado ao conhecimento produzido pela academia – o conhecimento científico. Buscando explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nele.

No entanto, já na *perspectiva instrumental*, o conhecimento científico está atrelado ao conhecimento produtivo (eficaz/eficiência), “[...] conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico” (Lopes; Macedo, 2011, p. 71). Nessa perspectiva,

o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do incremento das diferentes funções do sistema vigente (Lopes; Macedo, 2011, p. 74).

Na *perspectiva progressista*, o conhecimento deve favorecer a melhor execução das atividades humanas. Sendo assim, o conhecimento é centralizado nas experiências dos sujeitos, objetivando determinados fins. Nessa vertente as autoras citam John Dewey, como o principal autor associado a essa perspectiva. Com isso,

o currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento. Para ele, o conhecimento, do ponto de vista lógico, refere-se ao sistema de fatos válidos, organizados com base em princípios de relação mútua e explicação comum. Por sua vez, do ponto de vista psicológico, o conhecimento precisa ser visto como um modo ou forma de experiência de vida individual, um meio pelo qual os indivíduos sentem e pensam o mundo. O conhecimento primeiro deve atender aos princípios psicológicos para depois atender aos princípios lógicos que são o ápice do processo de conhecer (Lopes; Macedo, 2011, p. 75).

A *perspectiva crítica* reúne diversos autores e fundamentos teóricos distintos, mas que entrelaçam pela “forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a

hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia” (Lopes; Macedo, 2011, p. 77). problematizando o que se entende por conhecimento e, promove a discussão do que se compreende por conhecimento escolar.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), para diferentes autores, não basta discutir *o que* selecionar ou os critérios dessa seleção, mas torna-se preciso efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, problematizando o *por que* determinados conhecimentos são selecionados e outros não. Assim, “a classificação do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas por lutas sociais por cada uma dessas significações” (Lopes; Macedo, 2011, p. 90). Desse modo,

a discussão sobre conhecimento no campo do Currículo parece oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais. Esse valor superior de verdade de alguns saberes, capaz de fazer com que eles sejam legitimados como conhecimentos em detrimento de outros saberes que não o são, nem sempre é fundamentado nos mesmos critérios. Os critérios podem ser acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica (Lopes; Macedo, 2011, p. 91).

Com isso, ao argumentarem que a questão central não é a disputa pela seleção dos conteúdos, mas sim a disputa em torno da produção de significados na escola, as autoras evidenciam que tanto o currículo quanto a escola atuam como produtores de identidades e diferenças, na medida em que estabelecem quais conhecimentos são legitimados e quais são marginalizados (Silva, 2005).

Neste percurso, observa-se também que o conceito de currículo tem sido moldado em função das diferentes finalidades educacionais e dos contextos sociais nos quais são produzidos. Nesse sentido, haverá sempre uma disputa em torno da significação do que vem a ser currículo, e, conseqüentemente, sobre o que deve ser ensinado na escola (Lopes; Macedo, 2011). Ademais, como coloca Silva (1999, p. 150) “o currículo tem significado que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (Silva, 1999, p. 150).

Para analisar como essas definições de currículo se manifestam nos processos formativos e na organização das disciplinas dentro do contexto escolar, discutirei, a seguir, as categorias de cultura escolar e disciplinas escolares.

3.2 Cultura escolar e disciplinas escolares: conceitualização e pesquisas

No sentido de entender a escola e os fenômenos que a perpassam, é preciso olhar para o que acontece dentro dessa instituição. Uma das categorias centrais utilizadas nas pesquisas que examinam os saberes docentes na escola é a cultura escolar, considerada em meu trabalho um importante aspecto para pensar os sentidos atribuídos pelas/os professoras/es ao que fazem em sala de aula.

Concordo com Julia (2001), quando descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, além de um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (Julia, 2001). Para esse autor, a cultura escolar se produz em cada período e deve ser lida à luz das relações que são possíveis de se estabelecer com as culturas “outras”, que convivem com elas, em um determinado espaço de tempo.

Em termos conjunturais, para analisar a cultura escolar é preciso vislumbrar que a escola, ao longo dos últimos cinco séculos, vai assumindo uma dupla função: a primeira por ensinar conteúdos aos alunos, a partir de conteúdos que são considerados ideais e pertinentes para o seu aprendizado. E a segunda, como espaço de disciplinarização dos corpos, no qual os alunos vão inculcar certas posturas (ações que são esperadas) e a escola passa a ser vista apenas como “o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo” (Julia, 2001, p. 11). A partir da década de 1980, com a obrigatoriedade escolar, a escola passa a ser vista como “uma escola todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados” (Julia, 2001, p. 11).

Portanto, para o autor, a cultura escolar exacerba o caráter sócio-histórico-cultural e conflituoso das práticas escolares, pensadas pelo autor como uma prática cultural, uma vez que “esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com um conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (Julia, 2001, p. 10).

A análise dessa cultura escolar do ponto de vista histórico exige a preservação de fontes, um dos grandes problemas enfrentados pelos/as pesquisadores/as, pois há uma grande dificuldade em se reunir fontes (escritas, orais, visuais) produzidas no espaço escolar. Além do mais, há a escassez de documentos, que exacerba a necessidade de se procurar fontes adicionais, como autobiografias e relatos de professores e alunos.

Para entender a cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001) concentra sua discussão a partir de três eixos: o primeiro é analisar as normas e finalidades que regem a

escola; o segundo é avaliar o papel da profissionalização do trabalho dos educadores; e o terceiro é examinar os conteúdos ensinados e as práticas escolares.

Dentre esses eixos, o que traz mais contribuições para pensar meu objeto e recorte de estudo é o eixo sobre os *conteúdos ensinados e práticas escolares*, pensado pelo autor para conceitualizar os conteúdos ensinados e as práticas escolares em um contexto histórico. O autor ressalta que esses conteúdos e práticas precisam ser abordados considerando-se o papel das disciplinas escolares, pensadas como produtos históricos em uma perspectiva que as considera não como uma vulgarização ou adaptação das ciências de referência, mas como um produto específico da escola, colocando em evidência o caráter criativo do sistema escolar (Julia, 2001). Assim,

as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” [...] o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora (Julia, 2001, p. 33).

Para meu estudo, torna-se relevante destacar três pontos elencados por Julia sobre as disciplinas escolares para compreender o papel do ensino de História e, dentro dele, das práticas de escrita. Primeiro, o ensino clássico é marcado por uma educação moral contínua, que ocorre por meio dos exemplos apresentados às crianças, que servem como referência para suas escolhas. Em segundo, a inércia do sistema pode ocultar as reais finalidades das disciplinas que são ensinadas, a exemplo do “desenvolvimento e o uso da gramática escolar do francês, concebida de início como um simples auxiliar da aprendizagem da ortografia e transformada pouco a pouco em finalidade em si mesma da escola primária” (Julia, 2001, p. 33). E, em terceiro, os conteúdos ensinados dependem especificamente do público ao qual é destinado, e, nesse sentido, é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados.

Ademais, sobre os conteúdos ensinados,

convém examinar atentamente a evolução das disciplinares escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições (Julia, 2001, p. 34).

Nesse sentido, pensar sobre a cultura escolar como objeto histórico, requer um olhar para as disciplinas a partir dos conteúdos que são ensinados, a partir dos manuais, dos exercícios, das práticas que são desenvolvidas pelos alunos, sem desconsiderar o

funcionamento interno da escola, incluindo o trabalho do educador, suas práticas reais e as normas que as regem.

Os elementos apontados por Julia configuram um quadro teórico em torno da história das disciplinas escolares que considere importante na investigação realizada, uma vez que, como já mencionado, analisarei os sentidos mobilizados pelos/pelas professores/as que atuam na disciplina escolar de História na Educação Básica. Na atualidade, não é possível desconsiderar a questão, tendo em vista que, segundo António Viñao (2008), a história das disciplinas escolares constitui um campo de investigação configurado a partir dos anos de 1970, especialmente a partir das principais ideias e contribuições da historiografia anglo-saxônica, da obra de Ivor F. Goodson; da francesa, pelas obras de Julia e Chervel, e da espanhola, a partir de alguns exemplos.

Na Espanha, as disciplinas como campo de investigação passaram a ser reconhecidas em 1996 com o IX Colóquio de História da Educação. Dentre as temáticas mais abordadas no evento, estavam “a construção das disciplinas escolares”; “o currículo e a criação de áreas curriculares distintivas”, e “o currículo e os livros de texto”. No entanto, apesar do crescente números de trabalhos relacionados com o tema, o autor evidencia lacunas para serem investigadas.

Para realizar a análise acerca dos estudos em torno das disciplinas escolares, Viñao norteia suas reflexões a partir de questões já realizadas anteriormente em estudos de Chervel (1991, p. 59): “Tem algum sentido a noção das disciplinas escolares? Apresentam analogias ou nexos comuns à história das diferentes disciplinas?”

Nesse contexto, o autor destaca a importância de diversas abordagens na historiografia da educação, evidenciando como diferentes influências moldaram as investigações no campo. A primeira contribuição refere-se à historiografia anglo-saxônica, especificamente à obra de Goodson. Suas investigações, desenvolvidas nos anos de 1980, foram marcadas por uma dupla influência, que moldou sua abordagem e análise.

A primeira seria a da nova sociologia da educação inglesa e após sua passagem no Instituto de Educação londrino junto a Daves, Young e Bernstein. Essa nova corrente crítica centrava, nesse momento, sua atenção em três áreas preferenciais de investigação: a natureza do conhecimento curricular na aula, quer dizer, como se organiza no dia-a-dia a interação professor-aluno; as obrigações materiais e ideológicas que bloqueiam a inovação curricular; e a história das disciplinas escolares. [...] A segunda influência seria a dos trabalhos levados a cabo no Centre for Applied Research in Education criado na Universidade de East Anglia no início da década de 1970, e liderado por Stenhouse, em relação ao estudo de casos na escola e na classe, a aplicação e definição prática do currículo pelos professores e o desenvolvimento profissional destes através da investigação-ação (Goodson trabalharia anos mais tarde nesta instituição, de 1998 a 2004) (Viñao, 2008, p. 181).

Os questionamentos em torno da história das disciplinas escolares, levaram Goodson a centrar suas investigações na análise do currículo e das disciplinas escolares, considerando as categorias de “currículo prescrito, escrito ou preativo, quer dizer, a um elemento em princípio externo à escola e à classe” (Viñao, 2008, p. 183). Goodson entende que os planejamentos e os planos de aula elaborados pelos professores fazem parte desse currículo prescrito, ainda que não sejam o único elemento de mudança curricular (Goodson, 2003, apud Viñao, 2008). Assim, “o currículo constitui, segundo a expressão de Hobsbawm, uma ‘tradição inventada’, uma prática entendida em termos de conflitos e negociações” (Viñao, 2008).

A partir de um segundo nível para analisar o currículo, Goodson, “une o estudo das estruturas disciplinares e o estudo dos professores ou dos grupos de professores que as integram (Viñao, 2008, p. 184)”, com isso, se questiona sobre o que são as disciplinas escolares. Para responder tal questionamento, o autor distingue três tradições que disputam entre si todas as matérias do ensino primário e secundário: a acadêmica, a utilitária e a pedagógica (Viñao, 2008).

Em seguida, a partir das ideias de Julia e Chervel na historiografia francesa, Viñao aponta algumas razões explicativas para a história da cultura escolar e das disciplinas. Uma delas, seria o esquecimento de que a cultura escolar e as disciplinas haviam sido objeto dos funcionamentos internos próprios da escola, das suas práticas reais e dos resultados obtidos. Outra, segundo o autor, seria o desenvolvimento da história cultural e no âmbito historiográfico educativo, o interesse pela análise da cultura escolar, fazendo a escola ser vista como um local de produção do saber, e uma dessas produções são as disciplinas escolares (Viñao, 2008).

Podemos destacar que Júlia e Chervel tinham em comum, conforme aponta Viñao (2008), o interesse pelas práticas; pela análise combinada e comparativa do currículo prescrito e do currículo real; pela apropriação dada pelos alunos de ambos, e pelos modos de seleção do professorado.

Dentro da historiografia espanhola, é perceptível a concentração dos estudos que tomam como objeto as disciplinas escolares e foquem suas investigações a partir das histórias dos manuais escolares. Contudo, o autor indaga que “ao invés de continuar analisando as disciplinas escolares através dos livros de texto não seria preferível analisar esses através da história das disciplinas?” (Viñao, 2008, p. 193).

Com as respostas concebidas pela história do ensino de ciências sociais (geografia e história) e pelo grupo *Fedicaria*, Viñao destaca alguns conceitos e categorias que

contribuíram para a análise geral da história das disciplinas escolares que, “com independência do acordo ou desacordo entre elas, constituem hoje em dia o marco teórico e a contribuição coletiva mais coerente e estruturada sobre esse tema que existe na Espanha” (Viñao, 2008, p. 194). Segundo os componentes do projeto *Nebraska* e alguns *fedecarianos*, as disciplinas escolares configuram-se nos quadros do chamado *código disciplinar*, conceito elaborado por Raimundo Cuesta (1997). Dessa forma, Viñao aponta que

as disciplinas escolares são “construções sócio-históricas”, quer dizer, “tradições inventadas historicamente”, “criações sociais que se fazem e refazem na prática cotidiana graças à interação entre professores e alunos” (Cuesta, 1997, pp. 17-19; 2001, p. 225). O “código disciplinar” constitui a noção ou conceito chave para o estudo de um campo disciplinar. Ele está integrado por um “conjunto de idéias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito)” que “regem o desenvolvimento das matérias de ensino”, “legitimam sua função educativa” e “regulam a ordem da prática de seu ensino” (Viñao, 2008, p. 194-195).

É através da noção de *código disciplinar* que se torna possível afirmar que as disciplinas escolares “participam da dupla natureza (poder/saber), que Foucault atribui aos “regimes de verdade” modificados em discursos científicos regulamentados” (Viñao, 2008, p. 195). Ou seja, campos de conhecimento cujos corpos visíveis não estão constituídos pelo discurso teórico ou científico senão pela prática cotidiana e regulamentada (Viñao, 2008).

Reforçando o entendimento sobre o código disciplinar, dois outros conceitos a partir de Bourdieu, são significativos para analisar as disciplinas escolares. O primeiro, o de *campo profissional*, que diz respeito ao estudo das comunidades disciplinares e dos profissionais docentes, sua organização em corpos normatizados e hierarquizados. O segundo, o de *habitus*, que está relacionado aos processos de interiorização dessas culturas, das formas de agir que não são questionadas, tidas como algo “natural” (Viñao, 2008, p.196).

Numa tentativa de construir uma história das disciplinas escolares, uma das dificuldades encontradas pelo autor foi a diversidade conceitual e as diferentes respostas à pergunta *o que é uma disciplina*. Ele se indaga sobre como podemos saber quando estamos diante de uma disciplina e não diante uma atividade ou exercício. Os questionamentos levam Dominique Julia, segundo Viñao, a referir-se a três equívocos sobre a história das disciplinas:

1. “Estabelecer genealogias enganosas tratando a todo custo de encontrar as ‘origens’ de uma disciplina tal qual segmento antecedente” (Julia, 2000, p. 52).
- [...] 2. “Pensar que uma disciplina não é ensinada porque não aparece nos textos de programação ou porque não existem cátedras oficialmente criadas sob esse nome”; [...]
3. “Imaginar um funcionamento idêntico no tempo das disciplinas escolares, quando estas se designam sob o mesmo rótulo” (Viñao, 2008, p. 202).

Desse modo, para o estudo das disciplinas escolares, o autor sugere considerá-las como organismos vivos. Ele argumenta que as disciplinas não são entidades fixas com uma essência universal. Em vez disso, elas nascem, se desenvolvem, evoluem e, por vezes, desaparecem. Nesse sentido, as disciplinas podem absorver umas às outras, se atrair ou repelir, unir-se ou se separar, competir entre si, além de se relacionar e trocar informações (Viñao, 2008, p. 204).

A partir desse entendimento, ao tratar as disciplinas escolares como campos de poder social e acadêmico, fica evidente que essas disciplinas são mais do que simples transmissoras de conhecimento. Elas tornam-se arenas de determinados grupos de professores, que disputam espaço, reconhecimento e legitimidade, e essa dinâmica pode resultar em exclusões sociais e acadêmicas, ao mesmo tempo em que serve como instrumento de reconhecimento dos saberes docentes (Viñao, 2008). Dessa maneira, conforme salienta o autor, as disciplinas escolares se configuram como elementos chave da profissionalização docente, determinando os conteúdos a serem ensinados e servindo como espaços acadêmicos no qual se consolidam as práticas pedagógicas.

Diante disso, Viñao argumenta que o conceito de código disciplinar emerge, então, como organizador dessas disciplinas, transmitindo de geração em geração as regras e normas que regem as práticas docentes. Essas normas definem como os conteúdos são transmitidos e aprendidos, incluindo o uso de livros didáticos e outras ferramentas pedagógicas.

Assim, compreendendo que a análise das disciplinas escolares e da cultura escolar se entrelaçam diretamente com a compreensão do currículo e de seus impactos nos processos formativos, esta seção procurou abordar como as definições de currículo influenciam a organização das disciplinas e, conseqüentemente, a prática das/os professoras/es. A partir dessas questões, podemos pensar currículo como um campo de disputa, no qual significados são constantemente negociados, e essas negociações moldam as práticas educativas e os conteúdos ensinados.

Sob esse aspecto, essa reflexão nos conduz ao próximo ponto de análise: a formação de professores e as políticas curriculares. Este tópico será analisado a partir dessas discussões, ressaltando como a construção dos saberes docentes e as práticas de ensino são profundamente influenciadas pelas concepções curriculares e pela cultura escolar que permeia as disciplinas.

3.3 Formação de professores e políticas curriculares

O estudo desenvolvido aproxima discussões sobre o currículo daquelas inseridas no campo de pesquisas sobre formação de professores, uma vez que objetiva produzir reflexões sobre as relações pedagógicas considerando as características dos conteúdos ensinados na disciplina escolar de História e questões relacionadas à interculturalidade.

Será preciso, dessa forma, apresentar os fundamentos do olhar que terei sobre o trabalho docente ao examinar as práticas contextualizadas nas relações pedagógicas.

Segundo Moreira (2001), “as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professorado e sua prática. [...] Logo, não se pode pensar no currículo sem se pensar no professor e sua formação” (Moreira, 2001, p. 02). Para o autor, significa pensar o currículo e o professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo.

Difícil de ser questionado, o neoliberalismo se apresenta, arrogantemente, como descrição científica do mundo real, como teoria pura, como corpo de doutrina coerente e consistente, como a única saída, como a única solução técnica possível. Transforma-se, de fato, no senso comum de uma época (Moreira, 2001, p. 02).

Nesse contexto, pensar o currículo, a/o professor/a e sua formação, em uma sociedade multicultural, exigem reconhecer os mecanismos homogêneos que, sob uma perspectiva monocultural, a partir do silenciamento das manifestações e conflitos culturais das diferentes identidades, discriminam e silenciam a pluralidade cultural (Moreira, 2001).

Conforme discutido anteriormente, entre as múltiplas significações para a palavra currículo, há uma primazia para os que “associam currículo a *conteúdos* e os que vêem currículo como *experiências de aprendizagem*. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de *avaliação*” (Moreira, 2001, p. 03-04). No entanto, diante da formação de professores cabe indagar:

que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (Moreira, 2001, p. 05).

Contudo, numa tentativa de responder tais questionamentos sobre qual professor desejamos formar, o autor dialogando com Giroux (1988), estabelece dois tipos de professores: o *professor como intelectual* e o *professor como pesquisador-em-ação*. Para destacar a finalidade de compreender professores/as como *intelectuais*, Moreira (2001) aponta que,

em primeiro lugar, a categoria permite que se repense o trabalho docente, oferecendo a base teórica necessária para considerar o trabalho docente como intelectual e não apenas técnico. Em segundo lugar, a categoria é útil na medida em que procura definir as condições necessárias para que o professor funcione como intelectual. Em terceiro lugar, a categoria sugere ao professor lutar pela concretização dessas condições. Por fim, ajuda a iluminar o papel que o professor, por meio de sua prática, desempenha na produção e na legitimação de determinados interesses.

Com base em Giroux (1988), o autor argumenta “que o professor precisa atuar como *intelectual transformador*, fundamentando suas atividades em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos” (Moreira, 2001, p. 06). Nessa direção, estabelece que o professor seja capaz de desenvolver e articular práticas emancipatórias em espaços mais específicos. Sob influências do pensamento pós-moderno e dos estudos culturais, Giroux reelaborou sua concepção do professor como intelectual transformador, propondo um profissional que esteja voltado para ampliar os espaços públicos em que discussões críticas possam ocorrer, assumindo o papel de um intelectual público, capaz de questionar e transformar as práticas pedagógicas vigentes (Moreira, 2001, p. 06).

No entendimento do intelectual público, o professor é associado ao caráter político e a prática docente focada no aspecto do intelectual transformador. A atenção dada a essa prática, passa a ser discursiva, considerando o cultural e o debate público. Sendo o discurso, “entendido como uma prática que contribui para construir a realidade à qual se refere” (Moreira, 2001, p.06). Além de Giroux, o autor recorre a Sarlo (1999) e Said (1996), para ressaltar outros pontos que são significativos na compreensão do professor como intelectual.

A concepção de professor intelectual, apresentada por Sarlo (1999), conforme diz Moreira (2001), define a atividade intelectual “pelo questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, questionamento esse cuja intenção é fundamentalmente mostrar que as coisas não são inevitáveis”. Já com Said (1996), o autor vê o intelectual como um sujeito com um papel específico na sociedade, que não se restringe à competente atuação em uma dada categoria profissional (Moreira, 2001, p. 07). Assim,

o intelectual “é um indivíduo dotado da faculdade de representar, encarnar e articular uma mensagem, uma visão, uma atitude, filosofia ou opinião para e a favor de um público” (SAID, 1996, p. 29-30). O intelectual é um indivíduo cujo maior objetivo é fazer progredir a liberdade e o conhecimento. Para cumpri-lo, acrescento, o intelectual não pode abdicar de sua autonomia, de sua integridade, de sua ética, de sua crítica. Não pode aceitar que as coisas continuem a ser inexoravelmente como são, não pode deixar-se cooptar e terminar referendando discursos autoritários que discriminam, que desprezam as necessidades humanas, que desvalorizam o social e o cultural (Moreira, 2001, p. 07).

Moreira afirma que, contrapondo-se a essa concepção de professor como intelectual formulada pelos autores mencionados, encontramos aquela do professor como *pesquisador-em-ação*, elaborada com base na visão de profissional reflexivo de Donald Schön (1982) e que apresenta a ideia de que o professor deve ser um profissional que pesquisa sua própria prática (Moreira, 2001). Moreira critica essa noção na medida em que,

pesquisar a própria prática revela-se, pois, mais que simples estratégia para assegurar competência: implica, de fato, mudança na forma de controle político do professorado. Constitui processo de regulação que ocorre por meio de categorias que constroem um dado tipo de pessoa e de profissional. Visa produzir certos modos de ver, pensar, agir e falar sobre si próprio, sobre os indivíduos e sobre o mundo. Em outras palavras, a preocupação em incentivar os docentes a se tornarem professores reflexivos não é inócua, mas expressa, mesmo, a intenção de fazer o professorado funcionar, controlar-se e ver-se de uma determinada maneira, certamente em harmonia com a atual organização do trabalho e dos sistemas educacionais nas sociedades contemporâneas (Moreira, 2001, p. 10).

Por outro lado, a ideia é que a/o professor/a reflexivo/a mantenha uma atenção contínua aos aspectos políticos, sociais e culturais presentes em sua prática, considerando as discriminações e os silêncios que emergem na sala de aula, além de ampliar as oportunidades para discutir sua atuação (Moreira, 2001, p. 11).

Apesar de haver diferenças significativas nas contribuições destacadas pelos autores acima mencionados, Moreira (2001) destaca a necessidade de discutir como os currículos atuais dos cursos de formação de professores são capazes de formar docentes que se posicionem como intelectuais questionadores, com o interesse em investigar e aprimorar suas práticas. No cenário contemporâneo em que muitos estudos estão voltados para a formação de professores, Dias (2008) salienta que,

a incorporação de diferentes discursos nos textos políticos é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, resultando em textos políticos híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida. A ambivalência presente nos textos das políticas reflete também a disputa que ocorre no campo acadêmico ou mesmo nas entidades associativas que se dedicam às discussões em torno da formação de professores (Dias, 2008, p. 215-216).

A partir desse argumento, Dias utiliza-se da teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball, bem como de sua noção de comunidades epistêmicas para analisar as políticas curriculares voltadas à formação de professores (Dias, 2008). Nesse contexto, a noção de comunidades epistêmicas torna-se central na medida em que envolve questões como conhecimento e poder em redes de influências que atuam em arenas políticas (Dias, 2006). No entanto, antes de aprofundar sobre as comunidades epistêmicas, é importante pontuar

que a autora não considera a produção de políticas centrada exclusivamente no papel do Estado.

Segundo Dias (2008), a partir de Ball e Bowe (1998), a ideia do ciclo contínuo de políticas está relacionada aos diferentes contextos de produção de políticas: os contextos de influências; o contexto da prática; os contextos de produção de política curricular, e o contexto de definição e disseminação de textos das políticas curriculares. Assim sendo,

os contextos de influência, definição de textos e prática, são para Ball, os contextos primários e todos eles produtores de política curricular, fazendo parte do ciclo de políticas. O contexto da prática, constituído pelas escolas, e os sujeitos que nela participam de modo direto, também são um importante contexto de produção de políticas, embora muitas vezes sejam vistos como um espaço para implementação de políticas, via modelos prescritivos (Dias, 2008, p. 217).

Na análise da autora, o contexto de influência atua como produtor e difusor das ideias políticas, e nela são definidas e disseminadas os textos oficiais e políticos, marcados pela ambivalência. Nesse aspecto, no processo de produção de um discurso legitimado e legitimador são incorporadas comunidades epistêmicas que têm participações não apenas de sujeitos e grupos sociais, mas também de agências multilaterais de fomento, além do intermédio de ideias de diferentes países. E essas participações, nem sempre estão relacionadas aos interesses que possuem, mas, ao “conhecimento que detêm sobre determinada temática relacionada à política pública assim como às relações de poder com a institucionalidade” (Dias, 2008. p. 219). Dessa forma,

o poder da comunidade epistêmica está associado ao conhecimento ou a autoridade cognitiva aplicado à implementação de políticas (Melo e Costa, 1995), mas não só a isso. Também nesses processos de formação de agenda e difusão de conhecimento, em escala global e local, faz-se muito importante não apenas o conhecimento técnico-científico, mas, sobretudo, nos aspectos relativos à produção de “consenso” como base para coordenação de políticas (Dias, 2008, p. 219-220).

Diante disso, como cita a autora, o conceito de comunidade epistêmica “confere o papel da centralidade do conhecimento e do poder nas relações que envolvem a produção de políticas” (Dias, 2008, p. 220). A partir disso, os textos políticos são produzidos através de lutas pela legitimação de certos sentidos do texto proposto ou do discurso produzido; em outras palavras, por arenas políticas que buscam fixar determinados sentidos e significados nos textos e discursos que são produzidos.

De acordo com Dias (2008), é na arena política que as disputas pela significação dos textos definem a finalidade social do currículo e até a sua concepção, além de produzir textos híbridos resultantes dos processos de negociações de sentidos e significados. Por outro lado, esses mesmos discursos têm a capacidade de influenciar textos políticos para a formação de professores. Por conseguinte,

a incorporação da comunidade epistêmica para análise da produção de políticas para a formação de professores revela-se como extremamente fecunda para análise das políticas no contexto global; para a educação e o currículo representa também relevância por fornecer a compreensão das dinâmicas que envolvem os coletivos de pensamento que compartilham valores e projetos políticos em suas ações para produzir e disseminar as ideias que orientam as propostas defendidas pelas diversas comunidades epistêmicas (Dias, 2008, p. 230).

Assim, conforme aponta Oliveira e Frangella (2017) a partir de Macedo (2006), para pensar a relação dos estudos sobre currículo na dimensão política e cultural, torna-se necessário “pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, entendida aqui numa perspectiva pós-colonial, como espaço em que as culturas distintas interagem, a partir de seus diferentes pertencimentos” (Oliveira; Frangella, 2017).

É a partir da “fronteira” que Macedo (2006) considera suas discussões sobre o currículo e as questões de poder. Para a autora, discutir o currículo a partir da fronteira, permite pensar outra vertente de poder menos hierárquica e vertical, assim como outra forma de agência. Argumentando que “essa concepção de poder e de agência é necessária para a superação da lógica da prescrição que tem caracterizado os estudos em políticas curriculares” (Macedo, 2006, p. 106). Dessa forma,

[...] a produção curricular é percebida como processo cultural, permeada por relações de poder tanto macro quanto micro, nas quais as diferenças são negociadas (MACEDO, 2006). O entendimento do currículo como híbrido é apontado pela autora como fundamental para pensar a diferença, não na perspectiva da diversidade, “mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento” (Macedo, 2006, p. 290).

Recorrendo a Bhabha (2003), a autora afirma que “uma das principais estratégias discursivas do poder colonial para fixar sentidos e inviabilizar a diferença – o estereótipo – é, no entanto, para o autor (2003), ambivalente. E essa ambivalência nos impõe uma outra forma de entender o poder e a agência” (Macedo, 2006, p. 106). Nesse sentido, os discursos através do qual o poder colonial opera, buscam fixar os sentidos, numa tentativa de eliminar o outro. Assim,

corroborando essa perspectiva, Frangella (2016, p.26) alinha cultura e currículo como processos de enunciação que ocorrem num “espaço de ambivalência de discursos e práticas” [...] o “currículo como cultura, como produção ambivalente produz formas de ser/saber/fazer que não se limitam à produção de signos já dados” (ibidem, p.27), na medida em que o ato enunciativo é marcado pela diferença, elemento fundamental na produção de sentidos (Oliveira; Frangella, 2017, p. 89).

Portanto, a cultura como prática de significação contrapõe o caráter essencialista e estabelece sentidos ao ressignificar o lugar da cultura como espaço de ambivalência, fronteira e produção híbrida. Esse olhar, opõe-se à concepção de uma cultura universal,

passando a ser percebida como produção discursiva, enunciação (Oliveira; Frangella, 2017). Além disso,

compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação têm implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele. Trata-se, antes de mais nada, de lidar com o poder da perspectiva da cultura pensada como híbrido, o que nos exige uma outra compreensão da noção de hegemonia e agência (Macedo, 2006, p. 109).

Conceber a cultura como enunciação, implica compreender que “os sujeitos e os significados das práticas são elaborados, na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente” (Oliveira; Frangella, 2017, p. 91). Nesse aspecto, a dimensão discursiva propicia o entendimento da cultura em um terreno de disputas políticas através de articulações e negociações. Desta forma “a negociação dos pertencimentos é sempre um processo de tradução contingente e de transferência de sentidos” (Macedo, 2006, p. 110).

Em suma, a concepção de currículo assumida pelas autoras permitiu-me pensar a produção curricular como processo cultural, pois ao defenderem a análise das políticas curriculares como ação discursiva, contrapõem-se à “ideia de se tomar as políticas curriculares como objetos reais, o que resultaria na fixação de sentidos e em análises que recaem sobre as interpretações e resistências às políticas” (Oliveira; Frangella, 2017, p. 91)

Ademais, não há estruturas fixas, plenas, mas espaços vazios que são preenchidos por discursos/práticas, a quais atribuímos sentidos e significados.

É com base nesses referenciais que se torna crucial considerar a importância da análise dos saberes docentes quando investigamos as práticas em sala de aula. Mas o que o campo da formação de professores chama de saberes docentes? Torna-se necessário apresentar um arrazoado deste debate para situar a concepção que considere ao analisar os dados produzidos a partir de observações da sala de aula e de entrevistas, bem como situar os potenciais contribuições de minha pesquisa para o campo de pesquisas.

3.4 Saberes docentes: princípios e metodologias

De acordo com Osório (2012), a partir do mapeamento realizado em dissertações dos anos de 1999 a 2005 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS (PPGEdu/UFMS), foram identificadas discussões sobre a temática “professor”, baseando-se em referências que consideravam “formação inicial ou continuada, licenciaturas (Pedagogia e Biologia); profissionalização; identidade profissional; prática docente na Educação

Infantil, no Ensino Fundamental e Médio” (Osório, 2012, p. 240). A autora ressalta que das 27 dissertações analisadas os estudos se concentravam na sua maioria em:

prática pedagógica; concepções (de ensino e aprendizagem, homem e sociedade, entre outros); formação (inicial e continuada, curso de graduação); significado da profissão; situação e condições de trabalho; experiência profissional; políticas de formação de professores; utilização das tecnologias; mediação pedagógica; função pedagógica dos recursos digitais como suporte de mediação; criação e implementação de projetos educacionais voltados para a formação inicial como o CEFAN; legislação nacional sobre a formação de professores; especificidades da educação matemática e tecnologia educacional (Osório, 2012, p. 240).

Nas considerações de Bragança (2009), com a centralidade do debate sobre as/os professoras/es, na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, citando Pimenta e Libâneo (2002), a autora evidencia um momento simbólico para as pesquisas na área da educação, especialmente, para as que elegem o fazer docente como objeto de investigação.

A autora aponta que nas discussões sobre o ofício docente, “a profissionalização insere-se na busca de afirmação social do trabalho docente, na perspectiva da autonomia intelectual e da participação política dos professores nos movimentos da sociedade, sendo essa uma das abordagens mais difundidas sobre as/os professoras/es na pesquisa educacional” (Bragança, 2009, p. 89). Nessa direção, Monteiro (2002) esclarece que,

essa preocupação com o saber ressurge em nova perspectiva, que rompe radicalmente com as concepções vigentes, principalmente a partir de meados do século XX, e que eram pautadas no modelo da racionalidade técnica. De acordo com esse modelo o professor, por exemplo, era considerado um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas. Para serem eficazes, deveriam enfrentar os problemas da prática aplicando princípios gerais e conhecimentos específicos derivados de pesquisa desenvolvida por outros profissionais (Monteiro, 2002, p. 129).

Com base nessa perspectiva, Monteiro (2002) destaca que no que se refere ao currículo, a racionalidade técnica contribuiu para a elaboração de propostas que enfatizavam o que deveria ser ensinado, já na apresentação das disciplinas escolares reuniam-se o conhecimento científico e as melhores produções. Na didática, a racionalidade, pretendendo identificar os métodos e recursos mais eficientes para a aprendizagem dos alunos, mostrava “como ensinar”. Portanto, como pontua a autora, com “essa origem conferia a esses saberes um estatuto de verdade, universalidade e legitimidade inquestionáveis” (Macedo, 2002, p. 129). Corroborando com essa perspectiva, Bragança (2009, p. 90),

destaca três conceitos-chave sobre esse movimento de racionalização: a separação entre concepção e execução, com consequente desqualificação e perda de controle sobre o processo; a racionalização tecnológica do ensino, quando o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de tarefas; e a intensificação do trabalho/rotinização das tarefas.

Assim, esse rompimento com a racionalidade técnica, nas palavras de Bragança, leva os professores/as a reinventarem cotidianamente suas formas de fazer, de construir a vida e a profissão docente. Estabelecendo um olhar à docência pela profissionalização, como uma forma de recuperar o seu sentido ontológico (Bragança, 2009, p. 90). Ao dialogar com Contreras, a autora enfatiza que, recuperar o sentido da profissionalidade docente, implica em considerar a própria natureza social do trabalho.

Desse modo, a autora propõe analisar a relação do professor/a com o trabalho educativo a partir de denominações que ela chama de “espelhos”. Esses espelhos indicam “um marco na investigação sobre as/os professoras/es e sua prática, trazendo, também, uma concepção sobre o conhecimento, a constituição dos saberes docentes e a relação teoria-prática” (Bragança, 2009, p. 92). Em suma, apresenta uma investigação que potencializa o olhar para a docência e para a produção de saberes nas pesquisas educacionais.

Monteiro (2002), buscando romper com as críticas feitas aos professores, destaca “as contribuições de autores que têm procurado investigar o saber escolar, considerando que ele não é mera simplificação do saber “acadêmico” de referência, e sim que se constitui num conhecimento com configuração própria, resultado de um processo de transposição ou mediação didática” (Monteiro, 2002, p. 136-137). Nesse sentido,

eles caracterizam o saber docente como heterogêneo e plural por ser constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência. Afirmam que ele deve e precisa ser melhor investigado, principalmente no que diz respeito aos saberes da experiência “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente (Monteiro, 2002, p. 137).

Nos “espelhos contemporâneos” apontados por Bragança, a autora apresenta duas concepções de professor/a: de professor/a como *profissional reflexivo* e a do *professor como pesquisador*. Na concepção de professor reflexivo, o professor é colocado como sujeito e autor do processo pedagógico e da construção de saberes, opondo-se a racionalidade técnica. Por outro lado, o professor como pesquisador, é entendido como alguém que investiga o cotidiano da prática pedagógica com senso crítico e sistemático, promovendo uma reflexão aprofundada sobre sua própria atividade prática (Bragança, 2009, p. 95).

Para a autora, a produção do campo educativo sobre as/os professoras/es traz metodologias e formas de intervenção propostas em um contexto de práticas reflexivas. Em cada espelho apresentado, desvenda uma concepção de conhecimento, da relação com a teoria e prática e da formação de professores como fundamentos epistemológicos que sustentam as análises e o olhar dirigido à docência (Bragança, 2009, p. 95). Nesse viés, como reforça Monteiro (2002, p. 140):

torna-se claro que para formar professores não basta simplesmente aplicar teorias curriculares dos conhecimentos universitários. Eles são necessários, mas precisam que a especificidade do campo educacional seja reconhecida e considerada para terem validade. A ideia de que a escola é um espaço de reprodução dos conhecimentos científicos é simplista e equivocada. Ciência se faz nas universidades e centros acadêmicos. As escolas são instituições onde a instrução, os conhecimentos servem a finalidade educativas, o que lhes confere um sentido especial (Chervel, 1990).

Além disso, como discutido anteriormente, os saberes docentes são produzidos ao serem mobilizados os saberes das disciplinas, dos currículos, da pedagogia e dos saberes das experiências. E a falta desses saberes implicaria na reprodução de modelos prontos que não promovem a reflexão sobre a ação desenvolvida pelo docente. Portanto, a formação de professores não consiste apenas na prática, mas na articulação da teoria com a prática, respeitando a/o professor/a enquanto produtor de subjetividade e reflexão (Monteiro, 2002).

Nesta seção, exploramos as complexas relações entre currículo, cultura escolar e práticas docentes, destacando como as definições de currículo influenciam na organização das disciplinas e, conseqüentemente, na prática das/os professoras/es. No contexto da formação de professores e das políticas curriculares, ressaltamos a importância de considerar o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como produção de cultura e política que reflete e reforça certas normas e valores.

Com base nos aportes teóricos discutidos, conceitos como a noção de fronteira e de poder, conforme Bhabha, e a ideia de fluxo de sentidos, segundo Dias e Frangella, elucidam como o currículo se relaciona com os mecanismos de poder. Essas perspectivas pós-estruturalistas e pós-coloniais destacam questões relacionadas à temática das identidades a partir de um referencial teórico que confere centralidade às relações étnico-raciais. A próxima seção, portanto, traz à tona as identidades e diferenças na produção de sentidos docentes, destacando como essas perspectivas se relacionam com os sentidos que as/os professoras/es atribuem ao papel da escrita nas aulas de História.

SEÇÃO IV: IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOCENTES

Objetivando sistematizar as contribuições teóricas que me ajudarão a analisar as relações raciais presentes nas aulas observadas, apresento nesta seção referenciais advindos da chamada Pedagogia decolonial e da perspectiva decolonial, a partir dos quais se apresenta uma reflexão sobre o papel da escrita nas sociedades moderno-capitalistas.

Para isso, a seção está estruturada em duas partes. Nesta, apresento conceitos que abordam as relações entre linguagem e colonialidade do poder, a produção de identidades e

diferenças a partir do racismo e dos privilégios da branquitude, bem como a produção de sentidos por meio das redes de significações.

O ponto de partida pressupõe que a linguagem, em diálogo com a colonialidade do poder, ocupa uma posição privilegiada na produção de significados. Ela não apenas nomeia o que existe, mas também reforça a superioridade de certas culturas e constrói o mundo de maneira discursiva. Como destaca Queiroz (2020, p. 131), “é por meio da linguagem que produzimos o mundo em que vivemos e agimos socialmente, em meio às relações (sociais) de poder”. Nesse contexto, a língua escrita, ao incorporar esses sentidos em suas práticas discursivas, regula e perpetua os modos de operação da sociedade (Oliveira; Frangella, 2017).

Assim, ao considerar os sentidos docentes sob a perspectiva decolonial, procuramos relacionar as dimensões da língua escrita com aspectos das redes de significações, entrelaçados com a produção de identidades e diferenças nas relações raciais.

4.1 Pedagogia decolonial e língua escrita

A pedagogia decolonial propõe uma compreensão da educação que rompe com perspectivas hegemônicas e eurocentradas, enfatizando sua construção como um processo social e historicamente situado. Nesse sentido, a educação passa a ser concebida como produto das relações humanas, instituídas por práticas cotidianas em constante reelaboração (Santos, 2023, p. 120). Os processos formativos, por sua vez, são atravessados por dinâmicas de poder, subjetividades e experiências específicas de cada contexto.

Com esse referencial, as práticas formativas nas escolas tomam a cultura como objeto de ensino. Além disso, a escola também produz cultura, que, segundo alguns autores, pode ser denominada como cultura escolar (Forquin, 1993). Nesse prisma,

o saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos como sujeitos da escola. Do ponto de vista da cultura, a concepção de currículo como prática daria conta daquilo que Forquin (1993) tem denominado da cultura da escola como um “mundo social” (p.167). A cultura da escola não seria, nesse sentido, algo a ser ensinado, mas a produção simbólica e material que se dá no seio da escola (Macedo, 2006, p. 102).

Essa forma de compreender as práticas na escola possibilitada pela Pedagogia Crítica, nasce de uma “(re)significação da dimensão cultural na prática educativa” o que permitiu “pensar as diferentes formas de articulação que a escola estabelece com o contexto cultural na qual está inserida” (Gabriel, 2003, p. 24).

A sociedade dentro da qual a escola está inserida é caracterizada por diferentes autores como moderno capitalista, trazendo à tona a noção de Modernidade, em perspectiva

social, econômica e cultural, como uma categoria fundamental para compreender os processos sociais em perspectiva histórica.

A partir dos referenciais que escolhi para fundamentar minha dissertação, vinculados aos estudos da Pedagogia decolonial e da perspectiva decolonial⁵, a Modernidade é um “padrão de poder” que se impõe como um discurso universal, homogêneo e autoritário através de todo o aparato colonial e reforçada pelo pensamento produzido pelos europeus. Uma categoria importante relacionada à noção de Modernidade é *colonialidade*, uma vez que, segundo Mignolo (2015, p. 26), “sem colonialidade não há modernidade”.

Queiroz (2020) chama a atenção para a distinção entre colonialidade e colonização, indicando que “a colonização é a relação direta de dominação política, social e cultural de uns sobre outros [...]”, já a colonialidade, “não se esgota obviamente, as condições, nem as formas de exploração e de dominação existentes entre os povos” (Queiroz, 2020, p. 52). Ainda segundo o autor, o colonialismo extrapola a dominação física dos povos ou a ocupação de um território, uma vez que “a colonização objetiva dominar as mentes, negar as identidades, as culturas trazidas pelos sujeitos e retirar-lhes os traços da humanidade” (Queiroz, 2020, p. 59). Dessa forma, destaque-se que

a colonialidade é a lógica estruturante da Modernidade, é um conjunto de princípios e práticas no qual o discurso moderno foi fundado e se sustenta até os dias atuais. Desse modo, “[a] colonialidade, em consequência, é ainda o modo mais geral de dominação do mundo atual, uma vez que o colonialismo como ordem política explícita foi destruída” (QUIJANO, 1992, p. 14). O autor ressalta, ainda, que a colonialidade forma-se concomitante ao processo de colonização na América Latina, também é coetâneo com a formação do paradigma da racionalidade/modernidade na Europa (Queiroz, 2020, p. 52).

Assim, a modernidade possibilitou à Europa implantar o seu sistema-mundo e inventar o sistema colonial (Queiroz, 2020, p. 43). Segundo o autor, “o discurso moderno somente foi possível a partir do contato com o “outro” e da apropriação da violência praticada” (Queiroz, 2020, p. 44), nesse sentido, o colonialismo foi imprescindível para a constituição do discurso colonial. Nesse contexto, torna-se necessário considerar as tentativas do poder colonial de aniquilação das culturas subalternas, marcando diferenças através de procedimentos criados pelos colonizadores (Macedo, 2006).

Dentre as estratégias discursivas através das quais o poder colonial opera, Bhabha (1998) descreve os estereótipos como uma lógica colonial de controle e fixação de sentidos. Em suas palavras, evidencia que “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado

⁵ Dentre os/as autores/as dessa perspectiva, podemos citar: Aníbal Quijano (2000), Walter Mignolo (2005), Catherine Walsh (2009), Leandro Queiroz (2020), Nelson Maldonado Torres (2018), Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010).

como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (Bhabha, 1998, p. 111). Nesse aspecto,

do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já reconhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso. É esse processo de *ambivalência*, central para o estereótipo que este capítulo explora quando constrói uma teoria do discurso colonial. Isto porque é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ele garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em *excesso* do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente” (Bhabha, 1998, p. 105-106).

Para Bhabha (1998), os estereótipos são ambivalentes e constituem a estratégia dominante do poder colonial. Sua relação não apenas mascara a ausência e a diferença, mas coloca o outro em conflito ao se sentir ameaçado pela “falta”. No entanto, o preenchimento dessa falta, nunca será completo e a diferença estará sempre associada pela incompletude do Eu.

Oliveira e Candau (2010), citando Quijano (2005), apontam que o autor ao propor o conceito de *colonialidade do poder*, descreve os efeitos desse processo na invasão do imaginário do Outro. Em suas considerações, afirmam que o termo

diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no locus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Além disso, Mignolo (2005), também destaca que a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial. Segundo o autor, é a partir das ruínas, experiências e margens criadas pela colonialidade do poder que os conhecimentos “outros” emergem e são reconhecidos (Oliveira; Candau, 2010). Para Mignolo, a colonialidade refere-se à matriz colonial do poder que atravessa todos os níveis de gestão e controle, sustentando um padrão de poder baseado nas bases epistemológicas do conhecimento e da subjetividade.

Acompanhando essa lógica, Mignolo (2003, p. 310) aponta que a expansão colonial e as heranças coloniais, no sistema mundial moderno e na interseção entre modernidade/colonialidade, permitiram a criação de um discurso que coloca as línguas das potências coloniais em uma posição superior em relação a outras práticas linguísticas e

culturais. Em resumo, tanto as línguas quanto os estudos literários permaneceram dentro da moldura epistemológica da modernidade do Atlântico Norte, moldada pela ideia de civilização e missão civilizadora, e pelos processos da globalização econômica (Mignolo, 2003, p. 414).

Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 85) afirma que “a língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum”. Em suas palavras, reafirma que “a língua não passa de um sistema de diferenças” (Silva, 2014, p. 77-78). Dessa maneira, dentro dessa conceitualização, “o uso da língua, como instrumento de dominação, a constrói como objeto de desejo, já que a educação e a literalidade nas colônias baseiam-se no modelo e na história do império” (Mignolo, 2003, p. 347).

Paulo Freire propõe que “esse problema de língua deve ser uma preocupação central, fundamental, em qualquer processo de luta, porque o problema da linguagem está dentro do programa da cultura” (Freire, 2017, p. 118). Como ressalta o autor, uma das características fundamentais no processo de dominação colonialista, é a necessidade de invadir culturalmente o dominado. O que o poder colonial pretende, é justamente impor ao colonizado a sua História – *a História de branco*. No entanto, vinculada a essa lógica colonial está a língua. Segundo Freire,

na História dele vem a cultura do branco, vem a religião do branco, vem a compreensão do mundo branco também; a língua do branco é a única que é língua, porque o que os negros falam é dialeto. Língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo, de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do civilizado, língua branca que é melhor, mais bonita, porque por trás dessa branquitude tem tanto Camões como Beethoven (Freire, 2017, p. 25).

Assim, “é a colonialidade do poder que estabelece e naturaliza a diferença colonial e coloca uma marca no sangue ou na pele” (Mignolo, 2003, p. 432). E esse poder, não apenas produz uma certa narrativa historiográfica, mas define/domina, controla/seleciona, segundo suas normas, todos aqueles que não possuem, por exemplo, o domínio da linguagem. Portanto, compreender as práticas formativas escolares considerando o conceito de colonialidade do poder pressupõe compreender que a língua, como um instrumento de dominação, “funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem o seu instrumento de produção” (Certeau, 2023, p. 209).

O conteúdo apresentado até aqui evidencia as relações entre colonialidade do poder e a linguagem, abrindo espaço para pensarmos sobre a produção de identidades e diferenças, especialmente a partir do racismo e dos privilégios da branquitude.

Ao dialogar com filósofos que discutem a diferença (Deleuze; Guattari), partimos do pressuposto que pesquisar é um ato de “criação” e não de “descoberta”. Nesse contexto, vamos compreender a pesquisa como uma criação, como uma invenção – não uma invenção que vai partir do nada, mas uma invenção a partir de um *plano de imanência*, sempre criado pela composição de elementos que encontramos no campo (Deleuze; Guattari, 2000).

Para os autores Deleuze e Guattari (2000), cada conhecimento é uma perspectiva – um olhar. A teoria passa a ser compreendida como uma caixa de ferramentas – que não se totaliza, mas que sempre se multiplica, no entanto, como bem coloca os autores, nenhuma teoria pode responder a tudo. E a necessidade de repetir as coisas, de colocar conceitos e ideias em caixas, não contribui para pensarmos sobre as diferenças.

Nesse aspecto, pensar sobre as identidades e diferenças, implica em reconhecer que “nossa história foi profundamente marcada pela brutalidade contra as populações negra e indígena, que eram vistas como ameaça aos interesses dos europeus” (Bento, 2022, p. 30) e no discurso mundial, que “destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor” (Bento, 2022, p. 28). Assim,

os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro traves de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 29).

Além disso, Queiroz (2020, p. 44) argumenta que o surgimento do discurso moderno somente foi possível a partir do encontro com o “outro” e da violência praticada com a intenção de dominá-lo. Nesse contexto, o processo de colonização constituiu um discurso da branquitude como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. E esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18). Assim,

a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras. (Bento, 2002)

Para a autora, esses princípios estabelecem a essência do *Mito da Democracia Racial Brasileira*. Esse mito, que serve tanto para favorecer, como para legitimar a discriminação racial no país, também “promove o apagamento da violência explícita que a escravidão e o racismo significaram e continuam significando para a população negra” (Balestieri, 2017, p. 41). Dessa maneira, fornece “à elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais” (Bento, 2002). Neste sentido,

é a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre o outro, com tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até de morte, para o outro (Bento, 2022, p. 15).

A manutenção da branquitude “se deve ao pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 18), esse pacto definem, regulamentam e transmite um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme. O que contribui para essa lógica “é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (Bento, 2022, p. 26).

Nesse contexto, “as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas” (Bento, 2022, p. 18). De acordo com Bento, é no lugar do silêncio que esse pacto é mantido. O silêncio e a omissão funcionam como um pacto da branquitude de autopreservação desses grupos e colocam esse grupo como o grupo de referência da condição humana.

O silêncio não é algo transparente, nem apenas o que não dizemos ou o que deixamos de falar, mas tudo aquilo que deixamos de lado, apagamos ou excluimos da história. Todas as relações de poder são acompanhadas por um certo silêncio, o *silêncio da opressão* (Bento, 2002). Portanto,

quando destacamos que a branquitude é território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo, do privilégio, enfatizamos que trata-se de uma dimensão ideológica, no sentido mais pleno da ideologia: com sangue, calor, entusiasmo, veneração, porta-voz, emblemas, iconografia, com seus santos e heróis. E igualmente nas falsas representações, nas armadilhas em que todos caem e se debatem, na ânsia de sair justamente do calor e do sangue com os quais temos de viver cotidianamente (Bento, 2002, p. 167).

Assim, ainda segundo Bento, dentro desse contexto, a discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre o outro. No entanto, a justificativa para essas desigualdades se dá através da ideia da *meritocracia*. Para a autora, a representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas merecem e a ausência do/a negro/a deve-se ao fato de não estarem preparados/qualificados, sem considerar sua história social e o contexto social ao qual está inserido (Bento, 2022, p. 19).

Na perspectiva de pensar como essa herança histórica resultou no que hoje denominamos de racismo estrutural, Silvio Almeida (2019, p. 41) afirma que “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”.

Um primeiro aspecto apontado pelo autor para explicar que o racismo é sempre estrutural e produto da sociedade é a afirmação de que ele permeia todas as estruturas econômicas, políticas e culturais, e, portanto, não pode ser reduzido a atitudes individuais. Segundo Almeida (2019, p. 22) o “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Além disso, embora a construção histórica da raça tenha sido usada como um fator político para legitimar grupos minoritários, Almeida (2019) diferencia claramente os termos preconceito, racismo e discriminação racial. Apesar de serem frequentemente utilizados como sinônimos, essas categorias são distintas e cada uma delas representa um aspecto específico da questão racial. O preconceito racial se baseia em estereótipos atribuídos a indivíduos de um determinado grupo, enquanto a discriminação racial diz respeito ao tratamento desigual que esses indivíduos recebem.

Ademais, conceber o racismo por uma supremacia branca nos leva a considerá-lo a partir da perspectiva da hegemonia e das teorias da branquitude. Embora tanto o “ser branco” quanto o “ser negro” sejam construções sociais, parece existir um consenso entre brancos em não discutir suas condições de privilégio (Almeida, 2019).

Portanto, ao articular o papel da escrita com as implicações do racismo e dos privilégios da branquitude, podemos pensar a partir Bento (2022) que a educação para equidade racial vai além de ações individuais. Trata-se de uma transformação coletiva que desafia as estruturas enraizadas na sociedade, sustentadas pelo racismo. O rompimento com pacto da branquitude não é um ato isolado, mas uma ação sistêmica que demanda o comprometimento de todos. É um processo contínuo de reconhecimento do outro, de enfrentamento do racismo em todas as suas formas e em cada esfera social, incluindo nos processos que produzem as identidades/diferenças.

4.2 Identidades, diferenças e redes de significações

Ainda em processo de composição, sem a pretensão de fixar conceitos ou estabelecer verdades, permito-me ser atravessada pela filosofia deleuziana para pensar como, desde a tradição filosófica ocidental, constituímos a nossa cultura e modos de pensar, privilegiando certas categorias enquanto silenciemos outras. Um exemplo significativo dessa tradição é a relação entre a identidade e diferença, em que a identidade, historicamente, tem sido amplamente discutida.

Em muitos debates, a identidade foi concebida como uma garantia de estabilidade, uma forma de estabelecer que as coisas permaneçam essencialmente as mesmas, mesmo que haja mudanças. A diferença é reconhecida, portanto, mas sempre vinculada ao idêntico, por meio do qual ela é identificada. Como afirma Silva (2002, p.65), “a diferença acaba, em geral, reduzida à identidade”.

Na tentativa de pensar essa relação, tanto Tomaz Tadeu Silva quanto Gilles Deleuze deslocam-se dessa lógica tradicional ao enfatizar a diferença como um princípio ativo, rompendo com a tendência de assimilá-la à identidade. Assim, ao me aproximar das discussões sobre a “filosofia da diferença”, busco questionar a ideia de que tudo deve ser reconhecível, categorizado e estável, abrindo, nesse sentido, espaço para a multiplicidade.

Silva (2002, p. 66) reforça que a “multiplicidade não tem nada haver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar”. Desse modo, no sentido deleuziano, multiplicidade não significa apenas a existência de coisas diferentes, mas o processo contínuo de diferenciação, um fluxo em que a diferença se transforma e se torna algo novo, sem fixar-se em identidades.

Outro aspecto relevante dessa discussão é a crítica de Silva (2002, p. 66) à ideia de que “a diferença não tem nada a ver com o diferente”, pois isso a reduz, novamente, à identidade, na medida em que o diferente continua sendo definido em relação a um padrão estabelecido.

Em geral, parece ser fácil definir “identidade”, como discorre Silva (2014, p. 74). Na perspectiva da diversidade, tanto a diferença quanto a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas (Silva, 2014, p. 73). No entanto, perspectivas como as de Deleuze e Silva nos permitem ressignificar esses conceitos, enfatizando a diferença como um produto derivado da identidade.

Numa tentativa de desenvolver essa perspectiva, Silva (2014, p. 76) esclarece que a “identidade e diferença não são vistas como mutuamente determinantes” (Silva, 2014, p. 76). Ocorre que, em sua visão, ao contrário da primeira perspectiva, é a diferença que vem primeiro. Para sustentar tal ideia, dialogando com Deleuze, é preciso considerar que a identidade não preexiste à diferença; ao contrário, ambas são produzidas. De certa forma, é exatamente isso que venho tentando refletir – *que tanto a diferença quanto a identidade, são produzidas, e uma depende da outra.*

Nessa perspectiva, a identidade e a diferença não são categorias fixas, mas processos que emergem dentro das redes de significações. Como argumenta Silva (2014, p. 96), pensar

identidade e diferença como produção significa compreender que elas não são entidades preexistentes, mas

que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (Silva, 2014, p. 96).

Stuart Hall (2014, p. 104) reforça essa visão ao afirmar que “a identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Assim, em suas análises, Hall expressa que ainda se faz necessário o debate em torno do conceito de identidade, não com a intenção de substituir o que já havia sido discutido, mas para indicar os novos significados que o termo passou a receber (Hall, 2014, p. 108). Ou seja,

essa concepção aceita que as identidades não são mais unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2014, p. 108).

Esse processo de construção da identidade ocorre em um contexto social e histórico, mediado por signos e sentidos construídos coletivamente. Os significados não são fixos ou naturais, mas emergem das interações sociais e das relações com o outro. Desse modo, as interpretações que surgem carregam as marcas dessas relações e influenciam a maneira nos relacionamos com a linguagem (Smolka, 2004, p. 55).

A linguagem, nesse sentido, desempenha um papel central na produção de sentido. Ao afirmar que as palavras provocam imagens, carregam história, criam cenas e desenvolvem narrativas, Smolka (2004) ressalta que, por meio da linguagem, construímos representações do mundo.

As palavras usadas vão provocando imagens. Elas têm história. E o trabalho com palavras e imagens cria cenas, desenvolve narrativas. As palavras vão mobilizando, constituindo a imaginação, configurando conceitos. Trabalho denso e intenso simbólico. Podemos conceber e imaginar movimentos e processos... Nesse trabalho imaginativo e conceitual vão se formar universos discursivos coletivamente partilhados e orientados. Podemos nos imaginar inseridos e participantes numa teia, numa trama... Podemos nos ver, nos *flagrar*, nessa trama, dinâmica, multidimensional (Smolka, 2004, p. 57).

Esse processo, por sua vez, não ocorre de forma isolada, mas se realiza de maneira coletiva. De acordo com a autora, as palavras não apenas configuram conceitos, mas também estruturam “universos discursivos”, isto é, formas compartilhadas de interpretar e

compreender a realidade. Esses universos são estabelecidos dentro de uma “trama” ou “teia” de significados interconectados, continuamente produzidos e afetados pelas relações.

Assim, “o importante é compreender que a linguagem é de um corpo que expressa um significado que representa a sua tomada e criação de um sentido de mundo” (Furlan, 2004, p. 60). Isso porque ela não se limita a transmitir significados previamente estabelecidos, mas, por meio do gesto, expressa e constrói sentidos no próprio ato de comunicação. Dessa forma, os significados não existem, como mencionado anteriormente, de forma isolada ou fixa, eles emergem do uso, pelas interações e pelo contexto social em que são produzidos (Furlan, 2004).

Nesse entendimento, a linguagem não pode ser separada do corpo e da experiência sensorial. O significado não está apenas nas palavras, mas no modo como são usadas e percebidas. Portanto, o modo como nos percebemos reflete a forma como somos significados, e, compreender o outro, por sua vez, vai além de simplesmente ouvir suas palavras, exige a capacidade de captar sua intenção através do próprio corpo (Furlan, 2004).

Em outras palavras, pensar sobre a construção do sentido e da identidade implica reconhecer que ambos não são produzidos de forma isolada. Antes de nos significarmos para nós mesmos, somos significados pelo outro. Ou seja, a percepção que temos de quem somos é, inicialmente, moldada pelas interações e pelos significados que nos são atribuídos socialmente. Somente a partir da relação com o outro, mediada pelos signos e pelas práticas sociais, é que nos constituímos (Smolka, 2004).

Nessa rede de relações, a produção de sentidos é marcada por múltiplas determinações, o que significa que não há um sentido pré-definido ou uma visão teleológica. Ao contrário, os significados são diversos e resultam de um trabalho coletivo, em um processo contínuo de produção, que envolve tanto acordos mútuos quanto a possibilidade de diferenças. Nesse contexto, os signos e as redes de significados se entrelaçam, fundindo-se, e a produção de sentido torna-se, então, inseparável do contexto social e histórico (Smolka, 2004).

Retomando a questão de “rede de significações”, Furlan (2004, p. 61) complementa que o termo se refere ao conjunto de sentidos que estruturam nossa compreensão do mundo – “não enquanto soma, mas como “sistema”, em que cada sentido é determinado na sua relação com os outros”. Isso significa que nossa percepção e interpretação da realidade são provisórias e sujeitas a transformações. O sentido, por sua vez, se concretiza momentaneamente dentro dessa rede, sendo influenciado por diversos fatores e suscetível a mudanças no momento em que novas relações e experiências se estabelecem.

Não há, pois, como negar que as práticas linguísticas desempenham um papel central na formação dos sentidos, no entanto, elas não são a única forma de produzir significado. Furlan (2004), ao apontar essa centralidade, problematiza os limites das práticas linguísticas, destacando que há registros de sentido que emergem do corpo e das experiências sensoriais. Dessa forma, não se trata de desconsiderar outras formas de significação, mas de reconhecer que os sentidos são construídos em uma rede complexa, em que diferentes dimensões (linguísticas, corporais, históricas e sociais) se entrelaçam e se influenciam mutuamente (Furlan, 2004, p. 62).

Ademais, as redes de significações não apenas estruturam nossa compreensão de mundo, mas também abrem espaço para a ressignificação constante dos sentidos, possibilitando novas formas de interpretar e experienciar a realidade. Portanto, ao considerar que os significados são socialmente construídos e continuamente negociados nas interações, compreendemos que a linguagem, o corpo e a experiência sensorial formam um campo de disputa e transformação, no qual diferentes sentidos se articulam e se reconfiguram.

Algumas dessas significações acabam prevalecendo e se consolidando em normas, como aponta Nietzsche. Todavia, isso não significa que outras formas de sentido desapareçam completamente. Há sempre uma “vida subterrânea” de significados, que se manifestam nas interações do dia a dia, nas expressões artísticas e terapêuticas, e essa dimensão, ainda que seja regulada pelo poder, resiste à normatização e continua a influenciar a forma como construímos o sentido de nossas vidas (Furlan, 2004, p. 69).

Dessa forma, ao trazer uma noção de redes de significação para o debate sobre identidade e diferença, reforça-se a ideia de que os significados não existem de maneira isolada ou essencializada, mas se revelam nas relações, nos discursos e nos contextos sociais que os atravessam. Esse entendimento desafia concepções fixas e abre espaço para pensar a identidade a partir da diferença.

SEÇÃO V: ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADES E O PAPEL DA ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA

No campo do ensino de História, há uma compreensão comum de que o ensino que acontece na escola “não funciona”, sendo frequentemente classificado como “tradicional” e acompanhado de propostas prescritivas que sugerem “fórmulas do bem-ensinar” (Santos, 2020). No entanto, ao invés de simplesmente criticar essas práticas como insuficientes e conservadoras, a minha pesquisa busca compreender como e por que elas se mantêm, considerando que “os sujeitos que atuam na escola são portadores de saberes, e de que esses

saberes são sociais” (Tardif, 2000) e a escola enquanto produtora de lugares comuns, constitui e dissemina certas maneiras de conceber o ensino de História (Santos, 2020).

Nesse sentido, para a construção desta seção, considero estudos do campo de pesquisas do ensino de História que recolocaram a maneira de se olhar para as práticas que tomam lugar na sala de aula e na escola como um todo, pressupondo-as com configurações específicas (Rocha, 2006; Monteiro, 2007; Penna, 2013).

Ressalta-se, nessas investigações, a necessidade de pensar as práticas escolares inseridas em uma arena no interior da qual embates por sentidos são disputados e os currículos configurados (Oliveira; Gabriel, 2013; Monteiro, 2014). Esses sentidos permeiam a narrativa histórica instituída em sala de aula pelo ensino e expressa em produções orais e escritas dos estudantes uma vez que

não há grupo social sem uma memória compartilhada que constitua uma identidade comum, que dê sentido de pertencer a esse coletivo e que sirva de base para uma mínima solidariedade que lhe dê coesão. Símbolos, rituais, mitos e narrativas compartilhadas servem a este propósito, como também o pode fazer qualquer narração de memória coletiva que se administre a quem atenda grupos institucionalizados para a aquisição de habilidades culturais para a vida, sejam técnicas (para a realização de tarefas de trabalho), sociais (sobre como se comportar em grupo), sejam culturais (sobre valores, moral e identidade) (Carretero; Rosa; González, 2007, p. 22).

A consciência do papel da disciplina escolar de constituir identidades dentro de um projeto nacionalista, que exalta a nação e o patriotismo sem crítica ou consideração da diversidade não é algo novo, nem para os professores de História da Educação Básica, nem para os pesquisadores do campo do ensino de História.

Podemos afirmar que os docentes há pelo menos 20 anos antes da Lei 10.639/2003 já vinham trabalhando na perspectiva de questionar uma histórica etnocêntrica, com a abordagem de novas concepções acerca dos processos históricos, do papel de diferentes sujeitos na História e de valorização da pluralidade cultural, denunciando o mito da passividade do brasileiro e da harmonia e integração das três “raças”.

Diversas práticas escolares e materiais didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 ressaltaram as ideias de conflitos e silenciamentos de uma História dita oficial, elementos já abordados pela pesquisa historiográfica desde a década de 1970 (Santos; Lima, 2016).

As leis 10.639 de 2003, 11.645 de 2008 e 12.711 de 2012, inseridas nesse processo de questionamento, constituíram marcos importantes para a formulação de currículos nas escolas brasileiras. Essas leis podem ser consideradas como pontos de chegada de um processo histórico de lutas dos movimentos negros e indígenas. Ao mesmo tempo, elas

tornaram-se pontos de partida relevantes no debate sobre a necessidade de superação de uma educação eurocêntrica no Brasil quando nos referimos especificamente às práticas cotidianas do ensino de História na escola.

Em um contexto no qual se tenta hegemonizar um consenso em torno da educação como saída para os problemas não resolvidos da desigualdade e da não cidadania (Burity, 2010), consideramos fundamental salientar que perspectivar os dados apresentados por esses diferentes relatórios, enfatizando intencionalidades políticas e econômicas dos organismos envolvidos.

Esse movimento de hegemonização incide também no comportamento dos/das profissionais da educação, que, a uma certa altura têm demandado aos docentes do Ensino Superior, cada vez mais intensamente, apoio para promover o desenvolvimento da capacidade de escrever de seus alunos, pensando-a como condição para a aprendizagem dos conhecimentos científicos em perspectiva crítica e autônoma.

Parece-nos que a problemática se torna ainda mais complexa e relevante quando se observa que os instrumentos de avaliação elaborados pelos docentes dos diferentes níveis e disciplinas escolares preveem a utilização da escrita como principal prática de linguagem para expressão de conhecimentos aprendidos.

Partindo da compreensão de que, para aprender História, é fundamental ler e escrever e de que o que acontece nas situações de leitura e escrita da história em sala de aula não é simples, nem mecânico, mas envolve um conjunto de mediações intersubjetivas que resultam em variados modos de lidar com o texto escrito (Lima; Cuesta, 2018). No próximo item, proponho discutir como o ensino e aprendizagem de História se articulam com a temática das identidades, relacionando essas discussões ao papel da língua escrita.

Além disso, será abordada a relação entre sociedade de cultura escrita, forma escolar e escrita escolar, destacando como essas dimensões emergem na produção de sentidos e práticas em sala de aula.

5.1 Ensino e aprendizagem de História

O ensino de História, ao longo das últimas décadas, tem sido alvo de diversas reflexões e reformulações, atravessado por tensões epistemológicas e disputas políticas que influenciam as práticas em sala de aula. Embora o campo da História tenha passado por grandes transformações, ainda se observam certas permanências na forma de ensiná-lo e na condução do trabalho em sala de aula, perpetuando uma perspectiva tradicional (Lima, 2009, p. 44).

Lima (2009), ao traçar um panorama das linhas que abordam os fazeres docentes desde a década de 1980 até a atualidade, considerando conceitos de diferentes campos do saber e ressaltando aspectos centrais das chamadas “novas abordagens do ensino de História”, destaca a complexidade do ato de ensinar, apontando para três grandes modelos de análise das práticas pedagógicas no campo da Educação,

um primeiro no qual os pesquisadores assumem uma posição de denúncia do caráter reprodutor das práticas dentro da escola. Um segundo caracterizado pela crítica à visão reprodutivista com enfoque na dimensão político-ideológica. E, por fim, um terceiro que enfoca outras dimensões da prática docente na interlocução com áreas da Pedagogia (Lima, 2009, p. 45).

No que tange às concepções de ensino de História, Lima (2009) ressalta que, historicamente, predominam práticas baseadas no memorismo, eurocentrismo e no evolucionismo, estruturadas a partir de perspectiva linear, contínua e factual. Ao analisar as práticas dos docentes de História da Educação Básica, a autora evidencia a permanência da ideia de que para ensinar História significar ensinar fatos, e que aprender exige memorizar conceitos e informações para, então, “alcançar” a compreensão.

Nesse contexto, observa-se que “a opção de grande parte dos professores brasileiros não é pelo viés dos ‘eixos temáticos’, mas pelo critério cronológico, seja na versão ‘integrada’, seja na versão ‘intercalada’ da história geral das civilizações, articulada à história do Brasil e da América” (Silva; Fonseca, 2007, p. 63). Essa perspectiva, centrada exclusivamente na transmissão do conhecimento, reforça a ideia de ensinar uma História pronta, cristalizando-a como verdade absoluta.

Em meados do século XX, o surgimento da perspectiva crítica, atrelado à ampliação de objetos de estudos, temáticas e abordagens, levou tanto os professores da Educação Básica quanto a Academia a reformular o ensino de História. Essa necessidade surgiu diante das contradições presentes na escola, especialmente em projetos que reforçavam a cidadania patriótica por meio de celebrações de efemérides nacionais e outras formas de exaltação à pátria. Esses aspectos evidenciaram uma crise no ensino de História, que permaneceu centrada na construção das identidades nacionais, mesmo em um contexto em que o Estado e as identidades se fragmentavam (Lima, 2009, p. 52-53).

Nos anos 1980, as contribuições acadêmicas, especialmente da História Social, foram fundamentais para pensar um ensino renovado. Os estudos dessa linha consideravam “a composição social e a vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos técnicos entre outros ‘desfavorecidos’ e ‘despossuídos’, destacando uma clara preocupação com as experiências de resistências e rebeliões das classes desfavorecidas” (Lima, 2009, p. 53), que

possibilitaram a construção de campo que se distanciava da narrativa linear e factual, abrindo espaço para a estruturação do ensino por eixos temáticos.

Essa proposta, consolidada nos anos 1990, reformulou os objetivos do ensino de História, priorizando não mais a memorização de fatos/dados, mas o desenvolvimento de noções de tempo histórico, como simultaneidade, permanência/mudança, ritmos, duração e semelhança/diferença, além da compreensão da História como conhecimento construído pelos historiadores (Lima, 2009, p. 53-54).

Em um outro estudo, Santos (2023, p. 110) realiza um levantamento no qual enumera algumas das abordagens que explicam como os sujeitos aprendem História e desenvolvem seu pensamento histórico. A autora busca

problematizar as aprendizagens *da* História a partir de aspectos epistemológicos como parte de uma estratégia utilizada para conferir maior visibilidade a processos que são amplos e contínuos de luta por significação que ocorrem no campo de pesquisas *em* ensino de História que, “como todo campo de conhecimento, é atravessado por tensões e disputas de um regime de verdade acerca de um conhecimento específico” (Santos, 2023 *apud* Gabriel, 2019, p. 144).

Importante esclarecer que a autora propõe pensar *o ensino de História* a partir da “ideia de que não se pode, a nosso ver, buscar uma única forma de compreender as relações entre a História e seu ensino” (Santos, 2023, p. 111). Dessa maneira, assumindo um lugar teórico em construção, emerge do presente como um campo fértil para questionamentos e problematizações, articulando discursos sobre sujeitos, saberes e escola.

Para contribuir na análise que venho traçando nesta dissertação sobre os sentidos atribuídos pelos/as docentes ao papel da escrita nas aulas de História, considero oportuno apresentar como o debate em torno da aprendizagem histórica é atravessado por diferentes perspectivas epistemológicas, nas quais influenciam tanto as concepções de ensino e aprendizagem quanto as práticas educativas em sala de aula.

Diante desse cenário e com base na narrativa desenvolvida por Santos (2023), organizo essa discussão em duas partes. A primeira trata dos sentidos de aprendizagem a partir de uma perspectiva racionalista do conhecimento. Já a segunda examina as aprendizagens produzidas a partir de fundamentos em *tempos “pós”*.

Inicialmente, a preocupação com aprendizagem da História se intensificou a partir do século XXI, impulsionada por projetos de cunho neoliberal, frequentemente agenciados por financiadores da educação⁶, que tinham como propósito estabelecer parâmetros de identificação e avaliação sobre o que se deve observar no processo de aprendizagem. Um

⁶ Seus principais agentes têm sido as Conferências Mundiais de Educação que, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e financiadas pelo Banco Mundial (Santos, 2023, p.113).

dos principais valores disseminado por essas agências era a ideia de que a educação poderia ser uma ferramenta fundamental para a superação da pobreza (Santos, 2023).

Some-se a isso o fato de que, no Brasil, assim como no exterior, as reflexões sobre aprendizagem aparecem marcadas pelas preocupações em superar concepções tradicionais sobre a relação entre professor(a)/aluno(a)/conhecimento impulsionadas tanto pelos princípios movidos nas reformas mencionadas acima (a necessidade urgente de um “novo” ensino de História, quanto por demandas pelo Direito à História e mesmo pela renovação historiográfica observada a partir da década de 1960 (Santos, 2023, p. 112).

Nesse contexto, nos meados da década de 1990, ganham centralidade os estudos que abordavam o papel da linguagem na constituição do pensamento, principalmente aqueles pautados na Psicologia Cognitiva e Sociocultural (Piaget e Vygotsky), em aproximação de referenciais do campo da História e da Sociologia (Serge Moscovici), para compreender o desenvolvimento do pensamento histórico. Esses estudos tinham como objetivo promover a superação de uma aprendizagem histórica limitada à transmissão do conhecimento.

Outra abordagem relevante surge a partir memória e da história, destacando que a memória coletiva é um espaço crucial no trabalho do ensino, embora deve ser vista não apenas como o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento histórico. Essa perspectiva sugere que, para além da memória coletiva, um sentido de aprendizagem fundamentada no pensamento piagetiano e na perspectiva cognitivista, centrada no conhecimento científico (Santos, 2023, p. 113).

Na trajetória traçada até o momento, observamos que o sentido de aprendizagem se articula em duas bases fundamentais. A primeira concentra-se na negação de uma perspectiva transmissiva em favor da afirmação de uma História conceituada pela ciência histórica. A segunda, proveniente da Didática da História, associada ao que Rüsen conceitua como consciência histórica – busca tornar inteligível a relação existente entre o sujeito, suas ações no presente e no passado (Santos, 2023, p. 115).

Contudo, para a minha pesquisa, interessa destacar que, “no panorama constituído, foi possível observar que a aprendizagem, compreendida como um processo gradual de compreensão daquelas categorias relacionadas à temporalidade, é marcada pela ideia de *aquisição* de conhecimento” (Biesta, 2013). Dessa forma, aprender está intimamente relacionado com a inserção do sujeito em uma comunidade racional.

Sendo assim, a partir deste ponto, aprofundarei os sentidos de aprendizagem da História, operando com diferentes perspectivas fundamentadas no *pós-modernismo*, no *pós-estruturalismo* e/ou no *pós-colonialismo*, que configuram o chamado *tempos “pós”*. Essas

abordagens apresentam múltiplas possibilidades de compreender e conceber a aprendizagem (Santos, 2023).

Para este estudo, evidenciarei os sentidos de aprendizagem da História a partir de quatro aproximações. Na primeira, a aprendizagem é compreendida como um processo complexo; na segunda, o enfoque é a partir da linguagem; na terceira, a aprendizagem é concebida como aquisição e/ou produto; e por fim, o quarto sentido, expressa a aprendizagem como *tornar-se presença*.

Darei início a essa discussão com pesquisas desenvolvidas no campo da pedagogia decolonial. Segundo Santos (2023, p. 120), “a aprendizagem aqui adquire um sentido de processo complexo, em que os sujeitos são deslocados, saindo sempre do ‘seu’ lugar”. Nessa perspectiva, o sentido de aprendizagem se constitui nas relações sociais, cujos sentidos e significados estão entrelaçados em uma teia sócio-historicamente constituída.

O sentido de aprendizagem com abordagem na linguagem fundamenta-se, principalmente, nas obras de Mikhail Bakhtin, concentrando-se na análise das palavras, dos significantes e dos modos de dizer. Essa abordagem investiga os discursos que circulam, são instituídos e configuram modos de ser e pensar dentro de uma instituição sócio-historicamente constituída, como a escola, cuja função é educar (Santos, 2023, p. 121).

Em seguida, as perspectivas aquisicionistas concebem a aprendizagem como um processo de aquisição, ou seja, como um produto de atributos individuais, no qual os sujeitos são vistos como os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso no ensino-aprendizagem. Os sentidos mobilizados nessa abordagem são atravessados por “categorias de *fluxo* e de tentativas de *fixação* em meio a processos de *hegemonização*” (Santos, 2023, p. 122).

Por fim, buscando romper com a “expectativa de que os alunos sejam capazes de internalizarem e reproduzirem o discurso comum que os qualificam a se tornarem membros de comunidade racional” (Martins, 2020, p.5), o sentido de aprendizagem de *tornar-se presença* evidencia que aprender só é possível por meio das relações com os outros, que diferentes de nós. Esse entendimento ressalta o caráter relacional e ético do ato de vir ao mundo e de se tornar sujeito da experiência (Santos, 2023, p. 122).

Todos esses sentidos de aprendizagem são, ao nosso ver, um caminho de possibilidades para que pesquisadores/as do campo do ensino de História possam reagir contra perspectivas prescritivas que sugerem o que o ensino de História “deve” ser. Com isso, talvez o mais importante de ser destacado neste tópico é que, pensamos ser possível reagir contra a praticismo, o tecnicismo e o neotecnicismo, que concebem a prática educativa

com técnica e, por isso, passível de modelos a serem “aplicados” (Santos, 2023, p. 124). De forma a apontar futuros caminhos, apresento no próximo tópico a relação entre a sociedade de cultura escrita, forma escolar e escrita escolar.

5.2 Sociedade de cultura escrita, forma escolar e escrita escolar

Considerando que, tanto a escrita quanto o ensino de História são práticas contextualizadas e políticas, e de que a escrita é, essencialmente, uma prática política, esta análise busca evidenciar que não existe uma *escrita* pensada no singular, mas diversas maneiras de se expressar dentro de uma sociedade de cultura escrita. Nesse contexto, não é possível pensar sobre as práticas de escrita sem abordar as relações de poder (Santos, 2024).

Santos (2024), em suas considerações, aponta que a forma como falamos e escrevemos revela muito sobre o lugar de onde falamos, refletindo as dimensões institucionais e epistemológicas. Isso significa dizer que a escrita é moldada por sistemas determinados pela sociedade, com um marco histórico, cultural e social. Analisar a escrita, portanto, implica em compreendê-la a partir do código disciplinar da História, reconhecendo sua função política e seu papel como dispositivo de poder.

Começamos, então, pelo “mito da escrita” para compreender como as opiniões e suposições acerca do domínio da escrita desempenham “uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribuídas às falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo” (Olson, 1997, p. 19). A partir dessa perspectiva, o autor elenca seis pressupostos para explicar as implicações sobre o domínio da escrita.

O primeiro pressuposto, a escrita como transcrição, abordada por Olson (1997), revela que escrever consiste em transcrever a fala. Nesse sentido, para ler, não precisamos apenas decifrar o que está escrito, mas também decifrar o que pensamos sobre o que lemos, deixando na sub-representação o como foi, e com que intenção foi aqui.

No segundo pressuposto, que aborda o poder atribuído à escrita, este é visto como “propriedade do povo”. Toda nossa fala é escrita, planejada e corrigida, e, ao aprender a escrever, estamos aprendendo a nos expressar corretamente, sendo esse expressar de acordo com os padrões impostos pela sociedade, no momento que utilizamos a “correção” (Olson, 1997, p. 20).

O terceiro, que diz sobre a superioridade do alfabeto escrito, segundo o autor, nos revela que aqueles que não possuem seu próprio alfabeto escrito são considerados “bárbaros”, inferiores. Aqui o alfabeto, compreendido como mecanismo de dominação.

Na crença do desenvolvimento social pela escrita, descrito no quarto pressuposto, o autor destaca que, o escrito está estreitamente ligado à modernização, logo “a escrita é a causa do desenvolvimento” (Olson, 1997, p. 20). Essa afirmação pode ser observada quando o Olson aponta que “o uso das letras é a principal circunstância que distingue um povo civilizado de uma horda de selvagens, incapaz de conhecer ou reflexivo” (Olson, 1997, p. 20).

No quinto pressuposto, que aborda a escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico, Olson argumenta que o surgimento de modalidades e do pensamento moderno, como a filosofia e a ciência, advém da escrita e da alfabetização. Ele menciona que muitos trabalhos atribuem o progresso filosófico e científico pelo uso da escrita, afirmando que “foi essa série de livros que transformaram a aquisição e o uso da escrita em tema de investigação” (Olson, 1997, p. 23).

No entanto, ao examinar estudos antropológicos e históricos, o autor explicou que grande parte da glória atribuída à Grécia foi através da oralidade. Citando Thomas (1989), esclarece que a cultura grega era primariamente “oral”, favorecendo a dialética, ou seja, o debate e a argumentação como instrumentos do conhecimento, e que a escrita tinha um papel pequeno, relativamente insignificante. Portanto, é improvável que as realizações intelectuais dos gregos podem ser atribuídas ao uso da escrita (Olson, 1997, p. 28).

No sexto pressuposto, que trata a escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo, Olson (1997) expõe que o desenvolvimento pessoal e social é frequentemente associado à capacidade de dominar a escrita em seus diferentes níveis: básico, funcional e avançado. Entretanto, ele esclarece que, “o uso do conhecimento da escrita como parâmetro de competência pessoal e social é abusivamente simplista” (Olson, 1997, p. 29). De acordo com o autor, o conhecimento pode ser transmitido por diversos meios, como a fala, escrita, gráficos, diagramas, e até por gravações de sons e vídeos.

Diante dos questionamentos em torno das seis suposições sobre a importância da escrita, Olson (1997) demonstra que quase tudo o que diz respeito a escrita é, de alguma forma, problemático. Contudo, ele ressalta que, apesar desses questionamentos, “a escrita e suas implicações não podem ser ignoradas” (Olson, 1997, p. 30).

Tais considerações nos direcionam para o próximo ponto de discussão: *a escrita como prática social*, explorada por Michel de Certeau.

Para Certeau (2014, p. 224), “a prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos”, organizando e articulando todas as práticas sociais. No Ocidente moderno, por exemplo, a definição de progresso é marcada por um movimento que se configura como

uma prática – *escrever*. Nesse sentido, o “oral” não contribui para o progresso e, reciprocamente, o “escriturístico” refere-se a aquilo que se distancia do mundo mágico das vozes e tradições (Certeau, 2014, p. 224).

A partir desse contexto, Certeau (2014, p. 225) apresenta uma definição do que chama de *escrever*: “designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado”. No entanto, para alcançar esse nível, o autor destaca três elementos essenciais da prática escriturística.

A primeira é a *página em branco*, que simboliza um espaço autônomo de produção para o sujeito. Trata-se de um lugar de distanciamento e afastamento, na qual ele estabelece controle e organização, situando-se em “uma superfície autônoma sob o olhar do sujeito que assim dá a si mesmo o campo de fazer próprio” (Certeau, 2014, p. 225).

O segundo elemento é a *construção do texto*, que se dá por fragmentos ou materiais linguísticos, seguindo métodos explicáveis e modos de produção de uma ordem. Pode-se dizer que, ao escrever, não conseguimos transportar para o papel exatamente o que pensamos, precisamos adequar e seguir a uma série de regras para poder escrever. Nesse sentido, estamos constantemente reescrevendo, adaptando o texto a um padrão. Além disso, a maneira como escrevemos é sempre ampliada por elementos que determinam “o jeito de escrever”.

No terceiro elemento, Certeau (2014, p. 225) ressalta a dimensão da *escrita como prática social*. Para o autor, a escrita, diferentemente de outros jogos sociais, produz um sistema, espaço de formalização, e tem como “sentido” remeter à realidade de que se distingue em vista de mudá-la. Utilizando a metáfora da “ilha da página”, ele reforça a ideia de que esse espaço funciona como um local de passagem, na qual se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um “recebido”, e o que sai dela é um “produto” (Certeau, 2014, p. 226).

Por conseguinte, quando colocamos a escrita no papel, estabelecemos regras para controlá-la e, ao dominar a língua, exercemos domínio sobre as pessoas. Sob essa ótica, ao escrever, o sujeito não apenas registra a realidade, mas também exerce poder sobre ela, produzindo novos sentidos. Dessa forma, a lógica da escrita assume um caráter conquistador e capitalista (Certeau, 2014, p. 227).

Outro ponto que merece destaque é que, por muito tempo, a Bíblia foi considerada uma escritura por excelência. Certeau (2014, p. 228) chama a atenção para o fato de que, anteriormente, o texto sagrado foi concebido como uma voz, a palavra de Deus. Apesar

disso, à medida que essa palavra deixa de ser ouvida, com o desaparecimento do Primeiro Locutor, “a linguagem se objetiva, tornando-se um campo que se deve lavar e não mais decifrar [...] a própria linguagem deve ser agora fabricada, ‘escrita’” (Certeau, 2014, p. 229).

Diante disso,

o domínio da linguagem garante e isola um novo poder, “burguês”, o poder de fazer a história fabricando linguagens. Este poder, essencialmente escriturístico, não contesta apenas o privilégio do “nascimento”, ou seja, da nobreza: ele define o código da promoção socioeconômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio de linguagem. A escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia, ontem o burguês, hoje o tecnocrata. Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção” (Certeau, 2014, p. 230).

Além do mais, “não há direito que não se escreve sobre corpos, [...] seja como for, sempre é verdade que a lei se escreve sobre os corpos” (Certeau, 2014, p. 231). Desse modo, a escritura representa a ordem concebida e produzida em nossos corpos. Ao escrevermos, nosso corpo inteiro está implicado nessa escrita, modificando nossa maneira de existir e de nos relacionarmos, além de controlar nosso comportamento. Ou seja, a escrita não apenas transmite conhecimento, mas também disciplina, estrutura o pensamento e opera dentro de uma lógica capitalista.

5.3 Identidades, ensino de História e escrita escolar

Ao associar a temática das identidades às discussões sobre ensino de História e língua escrita, partimos da perspectiva crítica da interculturalidade que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da descolonialidade (Walsh, 2009, p. 13-14).

A noção de identidade insere-se, neste contexto, em permanentes e infundáveis processos de construção e reconstrução, convertendo-se em alvo de disputas das mais diversas ordens (Moraes; Moraes, 2014). A tensão amplia-se ainda pela compreensão de que a identidade não é algo inato, mas que se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Não se prende, portanto, apenas ao nível cultural, mas também àqueles sócio-político e histórico de cada sociedade, fator determinante para compreender seu acionamento de forma mais ampla e genérica quando um grupo reivindica maior visibilidade social frente a apagamentos historicamente instituídos, como é o caso das populações negras e indígenas (Gomes, 2005). Assim, definir identidade na contemporaneidade significa assumir que

enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (Gomes, 2005, p. 42).

Esse processo tem sido observado em estudos recentes realizados pela equipe do GEPEH, conforme já mencionamos anteriormente, cujas análises traz indícios que os/as docentes pressupõem o problema central reside nas atitudes de seus alunos ou em sua própria existência, ignorando, assim, as relações de poder. Nesse contexto, a escola é vista como um espaço privilegiado para a gestão da memória social e a transmissão de identidades e saberes legitimados, desempenhando o ensino de História um papel particular nessa crise que hoje a escola enfrenta, cujos objetivos curriculares, disciplinares, sociais e de identidade se contradizem explicitamente. Assim,

todos estes fenômenos mostram tendências e marcam espaços de crise, deixando-nos, sobretudo, a pergunta sobre que lugar deve ocupar o ensino escolar de história, originariamente centrada na formação de identidades nacionais, quando o Estado e as identidades se fragmentam - sendo as funções de ambos muito diferentes das de antigamente - e quando não está claro ainda quais são os novos termos do pacto entre escola e sociedade (Carretero; Rosa; González, 2007, p. 18).

Relativamente, os processos de representações do passado apontam semelhanças entre memória e história, uma vez que as duas se referem ao passado. Contudo, “enquanto a primeira vincula-se com o experimentado pessoalmente (como acontecimentos vividos ou relatos recebidos), a segunda vai muito além do caráter individual ou plural da pessoa que recorda” (Carretero; Rosa; González, 2007, p. 19). Ressalte-se que, na escola, história e memória são tratadas de maneira distintas, uma vez que

há uma diferença entre ensino da história e transmissão da memória compartilhada. A história é crítica: nega-se a esquecer o doloroso, não deve nos esconder coisas de que agora podemos não gostar; deve nos ensinar que, às vezes, fomos vítimas, mas, em outras, carrascos, e que o limite entre um e outro pode ser muito tênue. Mas, além disso, a história não é apenas relatos, não é somente algo que se recebe, mas é também, e sobretudo, um conjunto de recursos para nos ajudar a compreender. São habilidades de pensamento que, se são adquiridas, podem ajudar-nos não apenas a nos harmonizar com os outros, mas a divergir deles, a exercer, dentro de nossos modestos limites, a liberdade de pensamento, planejamento e ação (Carretero; Rosa; González, 2007, p. 23).

Essa distinção torna-se importante para percebermos que há diversas maneiras de se relacionar com o tempo e o passado e múltiplas narrativas históricas circulam na sociedade,

sendo aquela propagada no interior da escola apenas mais uma delas. Ao considerarmos a memória como espaço de constituição de sentidos de tempo, exacerbamos que a busca por fixação de sentidos ocorre em meio a “guerras” nas quais as lutas pela construção de representações do passado e a projeção de futuros coletivos têm sido constantes, pois vinculam-se a projetos políticos, de sociedade, veiculados e defendidos por diferentes grupos sociais.

No entanto, convém ressaltar, que em uma era “líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (Bauman, 2006, p. 18). Apesar disso, o autor explica que as pessoas não mudam o tempo todo, porque é normal ou natural, mas por serem constituídas com este querer de mudança. Em uma “modernidade líquida”, sua forma está em contínua transformação, já que

o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (Bauman, 2006, p. 17).

Dessa maneira, parte dos saberes que os profissionais da docência acionam em seu fazer cotidiano vem de sua história de vida, principalmente de sua história de vida escolar. As crenças, representações construídas nesse período subsistem à formação universitária e são acionados assim que se entra na vida profissional (Tardif, 2000). Nessa direção, essas práticas não são resultadas diretamente da formação acadêmica e, por isso, não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária, pois “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários” (Tardif, 2000, p. 12).

Tal compreensão nos permite ressignificar que o ato de atribuir sentido ao que fazemos envolve o acionamento de diversas fontes de referência, no qual diferentes sentidos são colocados em relação. Esse processo de atribuição de sentido tem implicações significativas para a questão de como a escrita se relaciona com os processos de produção de identidades e diferenças nas aulas de História, que busco analisar neste trabalho.

Como afirma Silva (2014, p. 78), “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido”. Para o autor, a identidade e a diferença se relacionam com a maneira que atribuímos sentido ao mundo social e com a disputa/luta em torno dessa significação. Nas palavras do autor:

na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a

enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não podem ser separado das relações mais amplas de poder (Silva, 2014, p. 81).

Com base nesses pressupostos, consideramos que a escrita escolar, compreendida como produção textual, se torna um espaço importante de análise de aspectos relacionados à identidade e ao desenvolvimento de noções de tempo na articulação proposta nesta pesquisa devido à existência de um sujeito e seu trabalho na produção de discursos em meio aos quais identidades são constituídas.

Olson (1997) aponta que a ubiquidade da escrita é uma característica importante das sociedades modernas, em práticas em que há uma escrita apropriada, como em contratos firmados que são sempre escritos. Logo,

as mercadorias nos mercados, os nomes das ruas, as sepulturas - tudo tem inscrições. As atividades complexas são todas registradas, seja em livros de modelos de crochê, seja em manuais de programas de computador ou livros de receitas culinárias. O crédito de uma invenção depende do registro de uma patente escrita, bem como o de uma realização científica depende de sua publicação. E dizem que o lugar que vamos ocupar no céu ou no inferno depende do que está escrito no Livro da Vida. (Olson, 1997, p. 17)

Como bem coloca o autor, dentre as habilidades mais estimadas em nossa sociedade está a capacidade de utilizar textos escritos. Essas práticas são consideradas fundamentais e essenciais, e a função principal da escola é ensiná-las, sendo que todos esses conhecimentos requer a notação - *o ato de escrever/domínio de escrever*.

E tais preocupações não se limitam apenas ao âmbito escolar, pois, segundo Olson, a alfabetização tem sido estipulada como meta prioritária para a promoção da cidadania visando “resolver uma gama de outros problemas sociais, como o da pobreza e o desemprego” (Olson, 1997, p. 18).

Na tentativa de mapear de onde vem todo o entusiasmo pela escrita, o autor pontua que por mais de 300 anos, o Ocidente vem se apoiando com auxílio das ciências sociais na “crença na superioridade cultural sobre nossos ancestrais pré-alfabetizados”, pelo simples fato de possuírem “a escrita alfabética” (Olson, 1997, p. 18-19).

Nessa interface, as culturas menos ligadas à escrita, começaram a considerar que a superioridade da escrita ligada ao Ocidente, era uma forma de favorecer seus interesses. E que o “caráter de inferioridade atribuído a elas se dê devido ao fato de não possuírem uma ‘norma culta’ (gramáticas escritas ligadas à ideia de língua nacional)” (Queiroz, 2020, p. 22). Com isso,

[...] mostrando que nossas crenças a respeito da escrita misturavam fatos com suposições - são, na verdade, mitologia, uma visão seletiva dos fatos que não só

justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo (Olson, 1997, p. 19).

No entanto, na dimensão dogmática, o papel da escrita se resumia no “poder transformador do mero aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo” (Olson, 1997, p. 19). Contudo, essa compreensão limita a crítica da utilidade da escrita. Para que haja uma nova compreensão, se faz necessário romper com esses dogmas, e dar espaço para um novo entendimento a respeito do domínio da escrita.

É nesse contexto que, ao considerar as práticas de escrita das crianças e adolescentes como imersas em um contexto discursivo, tornou-se fundamental compreender melhor os sentidos e significados mobilizados pela/o professor/a, pois o diálogo com suas explicações e maneiras de ver é fundamental para se promover práticas efetivas de descolonialidade. Visto que, nossa equipe⁷ tem identificado como algumas características do contexto discursivo dentro do qual as crianças e jovens escrevem determinam não só *o que* se escreve, mas também, de maneira associada, *o como* se escreve nas aulas de História.

Diante do exposto até aqui é que ressaltamos a necessidade de se investigar o que se passa no interior das salas de aulas (Forquin, 1996) a partir da seguinte problematização: de que forma as questões raciais atravessam os sentidos que têm sido mobilizados pelas/os professoras/es ao papel da escrita nas aulas de História?

Destaca-se que a abordagem das relações étnico-raciais tem sido realizada de maneira privilegiada na disciplina de História, considerada como um profícuo campo de efetivação para a reeducação das relações raciais, uma vez que é um campo de conhecimento científico que estabelece como objetivos formativos

facilitar a compreensão do presente; 2) Preparar os alunos para a vida adulta; 3) Despertar o interesse pelo passado; 4) Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade; 5) Ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum; 6) Contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual; 7) Contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado; 8) Introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores; 9) Enriquecer outras áreas do currículo (Prats, 2006, P. 195-197 apud Santos; Lima, 2014, p. 16).

Dado ao seu papel na constituição das identidades dos estudantes, o ensino de História revela a necessidade de questionar o papel da escola e da educação fornecida,

⁷ TAVARES, Everlin Viana; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **Aprender a escrever e a pensar historicamente: papel mediador da escrita em contexto de erros construtivos**. 2019. Disponível em: <https://xiienpeh2019.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2019.
BARRETO, Danielle dos Santos; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **Cultura escrita e a constituição da identidade nas aulas de história**. 2019. Disponível em: <https://xiienpeh2019.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

destacando que este deve ir muito além do que somente alfabetizar e preparar estudantes para o mercado de trabalho, viabilizando assim uma transformação das estruturas sociais.

Partindo dessa compreensão, o próximo item detalhará o processo de produção de dados, abordando como foram realizadas as observações e entrevistas semiestruturadas nas escolas selecionadas, bem como a descrição da análise dos dados produzidos.

SEÇÃO VI: IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O PAPEL DA ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA

6.1 Descrição do trabalho de produção de dados

Convém destacar, inicialmente, que esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tendo sido aprovada conforme o Parecer Consubstanciado do CEP (CAEE: 80699124.9.0000.0021).

A organização metodológica desta dissertação está estruturada em dois momentos: o primeiro, na apresentação da produção dos dados; e o segundo, na análise dos dados produzidos. Serão apresentadas, a seguir, a produção de dados de observação da rotina escolar e das atividades em sala de aula de duas escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas em Campo Grande/MS, no período de maio a julho de 2024.

Das escolas selecionadas para realização desta pesquisa, a primeira é uma escola de educação em tempo integral – *Escola da Autoria*⁸, que atende estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, orientando suas ações pedagógicas de acordo com as diretrizes que versam a Resolução/SED nº 3.198/2017⁹. A segunda escola também atende estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, oferecendo aulas nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escolha dessas instituições se deu pela proximidade com a residência da pesquisadora, localizada em Campo Grande/MS e pela disponibilidade das escolas em colaborar com a pesquisa.

No primeiro contato com as escolas, foram realizadas observações da rotina escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP), com a análise dos aspectos teóricos e práticos do documento, bem como dos aspectos físicos da escola e do perfil socioeconômico dos/as estudantes. Considerando o recorte da pesquisa, a produção de dados concentrou-se na observação das aulas de três professores e uma professora de História, nas turmas do 6º ao

⁸ A Escola da Autoria não tem uma proposta de estratégias metodológicas específicas, mas sim, traz em seu bojo metodológico princípios como a Autoria – Educar pela Pesquisa – Protagonismo e Pedagogia da Presença (SED/MS, 2018).

⁹ Resolução/Secretaria de Estado de Educação — SED n. 3.198, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral — Escola da Autoria — da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul: seção 1: Executivo, n. 9.432, p. 4, 2 fev. 2017. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoc/Index/Download/DO9342_02_02_2017. Acesso em: 24 jan. 2021.

9º ano do Ensino Fundamental II. Entretanto, devido à densidade e à quantidade do material produzido, para esta dissertação, serão consideradas apenas as observações realizadas com três professores, sendo dois da escola de educação em tempo integral e o outro da escola de ensino regular. A observação das aulas ocorreu no período de maio a julho de 2024, nos turnos matutino e vespertino.

Como instrumento de produção de dados, foram utilizados o caderno de campo e a ficha de produção de dados por observação. Esta última, elaborada pela professora orientadora Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos, é preenchida em duas partes. A primeira destina-se ao registro descritivo *do que vejo* (observo) durante a aula. Nessa etapa, posso inserir fotos da lousa, das produções escritas das crianças e das páginas do livro didático utilizado ou mencionado no dia. A segunda parte corresponde ao registro *do que penso sobre o que estou vendo*. Nesse espaço, posso fazer comentários sobre as situações presenciadas, além de anotar dúvidas ou questões que surgirem e que poderão ser direcionadas ao/a professor/a. A figura a seguir apresenta o modelo da ficha utilizada.

Figura 1 – Ficha de produção de dados por observação

FICHA DE PRODUÇÃO DE DADOS POR OBSERVAÇÃO

Nome do(a) pesquisador(a): _____
 Turma observada: _____
 Escola: _____

Data: ____/____/____

O que vejo?	O que penso sobre o que estou vendo?
<i>Descrição do que vejo:</i> • Inserir fotos das páginas do livro didático utilizadas ou citadas pelo/a professor/a no dia observado; • Inserir foto das produções escritas das crianças; • Inserir, quando for o caso, fotos da lousa.	<i>Faço comentários:</i> • O que penso a partir do que vejo? • Dúvidas – questões que surgem e que podem ser feitas para a professor/a.

Fonte: Elaborado pela professora orientadora (Santos, 2025).

Neste momento inicial de observação, o olhar foi direcionado para o contexto físico da sala de aula (distribuição das/os alunas/os) e para a maneira como o professor conduzia sua aula, registrando anotações e imagens de todas as situações que envolvem o uso da escrita. Posteriormente, esses dados foram digitalizados e armazenados.

A análise das anotações do caderno de campo foi norteadas pelos princípios do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989). O autor descreve que há diferentes caminhos para se construir uma pesquisa, e que esses caminhos se baseiam em sinais (Navarro, 2022). Sendo assim, ao utilizar o Paradigma Indiciário para a leitura dos dados produzidos, é possível realizar uma análise pautada no “método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais considerados reveladores” (Ginzburg, 1989, p. 149-152).

Dessa maneira, com o objetivo de investigar indícios dos sentidos de “ensinar História” movidos pelos/as docentes e qual o papel a escrita ocupa nesse processo, o primeiro passo foi configurar o *circuito didático* do/as docentes, compreendido como uma “trama de atos, atividades ou experiências, em sua maior parte rotineiras, que se desenvolvem entre o professor, os alunos e o conhecimento histórico escolar em uma sequência que apresenta princípio, meio e fim, no horário escolar” (Rocha, 2009, p. 207).

Esta perspectiva permitiu constituir um “desenho” do circuito didático das/os professoras/es, o qual pode ser, grosso modo, visualizado da seguinte maneira:

Quadro 4 – “Desenho” do circuito didático do professor Adalberto

- 1 O professor inicia a aula pedindo que os alunos leiam um trecho do texto (do livro didático);
- 2 Em seguida, ele explica os fatos e períodos históricos deste trecho que considerou mais relevantes;
- 3 Durante essa exposição, faz perguntas (retóricas) para os alunos;
- 4 Depois, solicita a um aluno que continue a leitura;
- 5 Por último, solicita que os alunos respondam aos questionários contidos no livro didático, registrando as respostas no caderno (respostas prontas de trechos do livro didático). Em outros momentos, solicita a escrita de um resumo do capítulo lido.

Fonte: Elaborado pela autora, anotações provenientes de diário de campo e fichas de produção de dados por observação (2024).

Quadro 5 – “Desenho” do circuito didático do professor Jurandir

1. O professor inicia escrevendo no quadro o texto do conteúdo da aula;
2. Em seguida, explica o texto e os fatos que considerou mais relevantes (que podem cair na prova);
3. Durante essa exposição, pede para que os alunos grifem/sublinhem algumas palavras que considera importantes para estudar;
4. Por último, solicita que os alunos levem até ele o caderno para verificar se fizeram a escrita do texto e para dar o visto.

Fonte: Elaborado pela autora, anotações provenientes de diário de campo e fichas de produção de dados por observação (2024).

Quadro 6 – “Desenho” do circuito didático do professor Francisco

1. O professor inicia a aula escrevendo no quadro o texto do conteúdo da aula;
2. Em seguida, ele explica o texto a partir de alguns conceitos presentes nele;
3. Durante a explicação, faz algumas perguntas para a turma baseadas nesses conceitos/palavras;

4. Logo após, solicita que os alunos respondam aos questionários já impressos no caderno (com respostas a partir de trechos do livro didático ou do conteúdo contido no caderno);
5. Por fim, enquanto os alunos realizam as atividades, o professor vai até as carteiras para acompanhar a execução das tarefas.

Fonte: Elaborado pela autora, anotações provenientes de diário de campo e fichas de produção de dados por observação (2024).

Quadro 7 – “Desenho” do circuito didático do professora Neuza

1. A professora inicia a aula escrevendo no quadro o texto do livro didático (conteúdo da aula), juntamente com a atividade (cruzadinha/questionário);
2. Logo após terminar de escrever no quadro, ela explica o texto (realizando a leitura em voz alta) e a atividade a ser realizada;
3. Durante a explicação, solicita a um aluno que continue a leitura (geralmente aquele que está conversando);
4. Por fim, enquanto os alunos realizam as atividades, a professora vai até as carteiras para acompanhar e explicar a atividade.

Fonte: Elaborado pela autora, anotações provenientes de diário de campo e fichas de produção de dados por observação (2024).

Na leitura dos primeiros dados produzidos, foram percebidas algumas recorrências na maneira como os/as docentes organizam e conduzem suas aulas. Essas recorrências nos levaram a formular questões com o objetivo de explorar os sentidos que esses professores atribuem ao seu fazer, partindo do pressuposto que o sentido é algo inerente ao ser humano e que se constrói nas práticas sociais. Isso implica em reconhecer que não há um único sentido atribuído pelos sujeitos às suas ações, mas sim múltiplos (Smolka, 2004; Matheus; Lopes, 2014).

Dessa forma, conforme mencionado anteriormente, elaborou-se um roteiro de entrevista direcionado a três professores participantes da pesquisa, aqui identificados com nomes fictícios¹⁰: *Jurandir*, *Francisco* e *Adalberto*. A construção desse roteiro foi fundamentada nas observações das aulas, bem como na análise dos registros do caderno de campo e da ficha de produção de dados por observação.

Para contextualizar melhor a relação entre os docentes e suas respectivas escolas, destaco que o professor *Jurandir*, recém-formado e com um ano de experiência no magistério, leciona na segunda escola, situada na Região Anhanduizinho de Campo Grande/MS. Já o professor *Francisco*, com mais de três anos de atuação, integra o quadro de professores da primeira escola, uma instituição de educação em tempo integral localizada na Região Lagoa da cidade. Nessa mesma escola, leciona o professor *Adalberto*, docente com mais de 20 anos de exercício no magistério.

¹⁰ Nomes fictícios atribuídos aos docentes para preservação de sua identidade, conforme termos de regulação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Considerando a perspectiva do trabalho com indícios, parte-se da busca por caminhos distintos para alcançar um mesmo objetivo: compreender o que as pistas significam e o que os documentos revelam (Leandro; Passos, 2021). Desse modo, a formulação das perguntas para a entrevista com os professores foi elaborada a partir de trechos da ficha de produção de dados por observação, de páginas do livro didático (quando utilizado) e do texto escrito na lousa pelo professor no dia da aula.

Na organização desse conjunto de dados produzidos, o primeiro passo consistiu em identificar indícios sobre *a relação entre ensino de História, escrita e relações raciais*. Para isso, realizou-se inicialmente o “desmonte” do texto escrito na lousa pelos professores (o que está escrito?). Em seguida, analisou-se qual representação da escrita emergia desses textos. Por fim, investigou-se qual a concepção de ensino de História se fazia presente. Nos quadros 7, 8 e 9, são apresentados os roteiros de entrevista realizados com os professores Jurandir, Francisco e Adalberto.

Quadro 8 – Roteiro de entrevista do professor Jurandir

1. Professor, observamos que, mesmo com livro didático, o senhor coloca um resumo na lousa e solicita que os alunos e as alunas copiem no caderno. Como o objeto da minha pesquisa é analisar o papel da escrita nas aulas de História e essa prática envolve o uso da escrita, gostaria de explorar com o senhor qual o sentido de fazer isso?
2. Que critérios o senhor utiliza para eleger o que é mais importante desses conteúdos que estão no livro didático ou mesmo que são previstos pelo Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS)?
3. Na aula do dia 23.05.24, no 6ºA, depois de colocar o texto “Império Antigo do Egito” na lousa, o senhor fez uma pergunta aos alunos: “Quando falamos em Egito, o que lembram?” Com que objetivo o senhor fez essa pergunta aos alunos e às alunas?
4. Nos primeiros dias de observação de suas aulas, o senhor comentou que “*têm dois alunos no 6º ano que são muito bons para você olhar o caderno, porque esses meninos têm o caderno completo*”. Gostaria que o senhor falasse um pouco mais o que um aluno precisa ter para ser considerado “muito bom”? E também, quais os critérios que utiliza para eleger um caderno como “completo”?
5. Notamos que, em algumas aulas, durante a escrita e explicação do texto, o senhor solicita que os alunos e alunas grifem palavras importantes. Por exemplo, na aula do dia 06/06/2024, no 7ºB, no texto “A povoada América antes de 1492”, o senhor pediu que grifassem palavras como: *Homo Sapiens, Tupi-guarani, Sibéria, Conhecimento Matemático e Astronômico, Pirâmides e Templos, Maia, Astecas*, entre outras. Poderia explicar por que considera importante que os alunos grifem essas palavras? De que forma essas palavras contribuem para a compreensão do conteúdo ensinado?
6. Durante a entrega da avaliação mensal do 6ºA, o senhor disse: “*Vocês não conseguiram entender ou não estudaram?*”, “*Na avaliação bimestral vou colocar mais imagens e fazer mais fácil as questões*”. O que o senhor entende como uma “prova mais fácil”? Como o uso de imagens facilita a compreensão dos alunos e das alunas? Em sua opinião, como o senhor acha que os alunos e as alunas aprendem História?

Fonte: Manuscrito elaborado pela autora em parceria com a professora orientadora (2024).

Quadro 9 – Roteiro de entrevista do professor Francisco

1. No dia 07/06/2024, o senhor solicita que os alunos e alunas copiem e respondam os exercícios do livro no caderno. Considerando que nosso foco é a escrita e que essa prática envolve o uso da escrita, gostaríamos de explorar com o senhor o sentido de fazer isso. Porque o senhor acha importante fazer isso?
2. Observamos que, em algumas aulas, o senhor solicita que os alunos leiam as páginas do livro e consultem o conteúdo escrito no caderno para responder às questões. O senhor poderia explicar por que faz isso? Qual o objetivo? Qual a sua importância no aprendizado da História?
3. Notamos também que, para responder às questões, o senhor argumenta que os alunos e alunas precisam prestar atenção em sua explicação, mesmo com a leitura do livro. Poderia esclarecer por que considera isso necessário? De que forma a explicação contribui para aprender História?
4. Na aula do dia 21/06/2024, ao ser questionado por um aluno sobre uma atividade, o senhor respondeu com outra pergunta e indicou uma página do livro onde ele poderia encontrar a resposta. O senhor poderia explicar por que fez isso? Qual é o objetivo dessa estratégia?
5. Percebemos ainda que, durante suas explicações, o senhor frequentemente retoma com os alunos e alunas o conteúdo da aula anterior. Porque o senhor faz isso? Qual é o objetivo dessa retomada?
6. Notamos também, que durante a explicação do texto o senhor conduz a explicação a partir de uns conceitos/palavras presentes nele. E a partir desses conceitos/palavras faz perguntas aos alunos. O senhor poderia explicar por que faz isso? De que forma esses conceitos/palavras levam a compreensão do conteúdo pelos alunos?
7. No dia 10/06/2024, ao explicar sobre “*A pólis de Esparta*”, o senhor retomou o conceito de Antiguidade Clássica e esclarece que Grécia e Roma eram vistas como modelos de sociedade a serem seguidos, mas que os historiadores atualmente não consideram mais dessa forma. Poderia explicar por que houve essa mudança na perspectiva dos historiadores?

Fonte: Manuscrito elaborado pela autora em parceria com a professora orientadora (2024).

Quadro 10 – Roteiro de entrevista do professor Adalberto

1. Professor, na aula do dia 23.05.24, no 9ºA, o senhor passou no quadro um questionário e solicitou que as/os alunas/os copiassem no caderno e depois respondessem com base em trechos do livro didático. Então, gostaria de entender porque o senhor faz isso, pois observei que isso acontece em algumas aulas. Poderia me explicar por que o senhor acha que é importante fazer isso?
2. No questionário do dia 23.05.24, no 9ºA, o senhor solicitou que as/os alunas/os copiassem da página 84 “*A Guerra Civil*”, quando grupos anticomunistas russos organizaram e formaram uma colisão para derrubar o sistema socialista. Por que o senhor pediu para os alunos copiarem? Qual a importância desse tipo de estratégia para o ensino de História?
3. Professor, observei que, em algumas aulas o senhor solicita que as/os alunas/os copiem do quadro e/ou do livro didático um texto para ser discutido ou para responder algumas questões. Com que objetivo o senhor utiliza essa estratégia?
4. Outra coisa, professor, observei também que o senhor costuma fazer perguntas para as/os alunas/os durante sua explicação. Poderia comentar um pouco mais por que faz isso? De que maneira o senhor acha que a explicação vai ajudar a/o aluna/o a pensar sobre o assunto que está sendo discutido?
5. Uma outra questão que observei – e que até a professora Maria já mencionou em uma entrevista anterior – é que, quando o senhor faz perguntas para o 9º ano, na maioria das vezes, apenas os alunos (meninos) respondem. Por que o senhor acha que isso acontece? O senhor percebe alguma diferença no envolvimento desses alunos com a aula.
6. Professor, também observei que, em algumas aulas, o senhor utiliza exemplos do presente, da realidade atual, para explicar determinados assuntos ou conteúdo. Então, gostaria que o senhor falasse um pouco sobre como esses exemplos ajudam as/os alunas/os a entender o que o senhor

- está explicando? Como o senhor pensa que as/os alunas/os aprendem História? Como o senhor percebe que as/os alunas/os estão aprendendo História?
7. Observei também que, ao passar o questionário no quadro, o senhor indica as páginas do livro didático na qual as/os alunas/os podem encontrar as respostas. Gostaria de saber por que o senhor utiliza essa estratégia?
 8. Professor, durante as aulas, notei que os alunos que mais respondem às suas perguntas durante as discussões são brancos e sentam em carteiras localizadas na frente. O que o senhor pensa sobre isso?
 9. Professor, ao observar o caderno dos alunos, notei que tanto as/os alunas/os negros/as quanto os/as brancos/as copiam as respostas ao invés de tentar elaborá-las. Gostaria de saber o que o senhor acha disso?

Fonte: Manuscrito elaborado pela autora em parceria com a professora orientadora (2025).

Após serem realizadas as três entrevistas semiestruturadas com os professores, norteadas pelos roteiros apresentados nos quadros anteriores, procedeu-se à transcrição e à análise do material. Cabe destacar que, em estudos anteriores desenvolvidos pela equipe (Santos; Barreto, 2021), ao investigar como a concepção de escrita dos/as docentes determina as maneiras através das quais se ensina História, notou-se, por exemplo, que a escrita/cópia do texto funcionam como mecanismos de memorização e apoio para que os alunos respondam aos questionários, enquanto a explicação orienta e promove a interpretação dos conteúdos.

O que me pareceu importante ressaltar é que, embora a explicação ajude a/o aluna/o entender o assunto em discussão, essas explicações revelam uma tendência na intervenção das/os professoras/es, que frequentemente partem do pressuposto de que os alunos são sujeitos em falta, necessitando de auxílio para interpretar. Nesse sentido, os indícios apontados remetem, ainda, à atribuição de sentido que o docente dá a sua intervenção, o que significa, em outras palavras, uma relação classificatória entre “eu e eles”, “professor e alunos”, estando mais relacionada com as questões que envolvem a constituição de sua identidade, enquanto professor.

Com objetivo de aprofundar os sentidos que esses professores atribuem ao seu fazer, no próximo tópico deste trabalho, apresento a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas.

6.2 Análise dos dados produzidos

Neste tópico, compartilho o caminho que percorri na organização e análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa. O primeiro momento, conforme mencionado no tópico anterior, consistiu na realização das entrevistas semiestruturadas com os professores, seguidas da transcrição e análise do material produzido. Nessa etapa, busquei ir além da

simples transcrição, procurando identificar os sentidos que foram mobilizados pelos docentes em suas práticas nas aulas de História.

A partir dessa etapa inicial, as transcrições foram sistematizadas em quatro partes: a primeira corresponde à seleção de trechos considerados mais significativos; a segunda refere-se à produção de inferências a partir dos indícios localizados nesses trechos; a terceira diz respeito à análise comparativa dos dados produzidos, no qual foi possível identificar semelhanças nas falas dos professores; e a quarta contempla a produção de categorias, resultantes da percepção de ecos presentes nos indícios elencados.

No decorrer da produção dessas inferências, fui registrando minhas impressões e interpretações logo após cada trecho transcrito, refletindo sobre: *“o que pensei quando li e que fundamentos teóricos posso mobilizar para pensar sobre o que li?”*. Esse movimento foi se constituindo como uma análise guiada por indícios, num exercício de leitura atenta aos detalhes, às pistas e aos pequenos gestos de linguagem, que revelam aspectos significativos da prática docente (Ginzburg, 1989). Desse modo, essa leitura foi me revelando ecos de sentidos que se entrelaçam e se compõem, formando uma teia de significações que atravessa o discurso dos professores, articulando-se com suas experiências, concepções e com suas práticas (Furlan, 2004).

Um exemplo disso aparece na fala do professor Adalberto, quando ele diz que *“hoje, quando eu peço para os alunos fazerem uma cópia do texto, eu percebo que está havendo uma grande dificuldade de leitura”*. Nota-se, nesse trecho, que o professor associa a prática da cópia a duas ideias: a primeira, de que copiar pode resolver um problema de compreensão identificado anteriormente; e a segunda, a associação entre copiar e ler.

Essa semelhança pode ser observada em falas de outros professores. O professor Francisco, por exemplo, relata que, *“a escrita ajuda você já dar um direcionamento para o conteúdo”*, enquanto o professor Jurandir, destaca que *“a escrita à mão é indispensável para a coordenação motora das crianças”*. Em todas essas falas, percebe-se uma recorrência (também percebidas como estratégia), que associam escrever e ler como processos que se sobrepõem, sendo a escrita vista como uma superfície que “transporta” os sentidos e significados daquilo que está sendo lido.

Diante dessas recorrências, o passo seguinte foi o agrupamento dos dados produzidos. A partir dessa organização, foram delineadas quatro categorias, conforme demonstrado no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Categorias resultantes das recorrências das falas dos professores

Categorias agrupadas	Recorrências nas falas dos professores
1. Ensino de História, cópia e memorização na produção de subjetividades	Sentidos que vinculam a escrita como instrumento de memorização, que reforça a ideia de reprodução de conteúdo e práticas de subjetividades – disciplinarização relacionadas à lógica da reprodução.
2. Leitura e interpretação na aprendizagem histórica	Produção de sentidos sobre o ensino de História a partir da leitura e da interpretação.
3. Cultura escolar, disciplina e escrita como disciplinarização de corpos	Sentidos de escrita atravessados por exigências disciplinares – para aprender História a/o aluna/o deve apresentar certos comportamentos “validados/corretos”.
4. Branquitude, relações raciais e de gênero nos sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História	Indícios de que as práticas revelam processos de racialização e de gênero que afetam diretamente a forma de participação, fala e escrita das/os alunas/os - as/os alunas/os negras/os aparecem como aqueles que menos participam e cuja escrita é considerada menos elaborada, e indícios de apagamento simbólico e subjetivo da população negra escolar e minimização das questões raciais presentes em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, apresento a análise das categorias agrupadas, iniciando pela primeira delas. Nessa categoria, abordo os diferentes sentidos atribuídos pelos professores ao uso da cópia nas aulas de História.

6.2.1 Ensino de História, cópia e memorização na produção de subjetividades

Neste item, analisamos os sentidos atribuídos à escrita, a partir da cópia. Tais sentidos trazem indícios de como determinadas práticas seguem recorrentes no ensino de História, reforçando a reprodução de conteúdos e contribuindo para a produção de subjetividades marcadas por processos de disciplinarização.

Para compor esta categoria, selecionamos trechos das entrevistas realizadas com os professores, conforme apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 – Trechos das entrevistas com os professores sobre *Ensino de História, cópia e memorização na produção de subjetividades*

Professor Adalberto	Professor Francisco	Professor Jurandir
Pergunta: A primeira pergunta, professor, é que na aula do dia 23.05, o senhor passou no quadro questionário e solicitou que os alunos copiassem no caderno e depois respondessem com base em trechos do livro didático. Então, eu gostaria que o senhor me explicasse porque o senhor acha que é importante fazer isso? <i>Adalberto: “Hoje, quando eu peço para os alunos fazerem uma cópia do texto, eu percebo que está havendo uma grande dificuldade de leitura. Então, ali é um meio do aluno fazer uma leitura porque ele precisa fazer a cópia. Então, eu utilizo esse método para ele ter assim um primeiro contato para que depois eu também comece a falar do assunto para ele, do tema que está sendo retratado”.</i> Pergunta: Então, o senhor pensa que a cópia seria basicamente isso, ajudar eles a lerem o texto?	Pergunta: Então, professor, no dia 07/06/24 o senhor solicita que os alunos e as alunas copiem e respondam o exercício do livro didático, no caderno. Então considerando que o foco da minha pesquisa é sobre o papel da escrita nas aulas de história, e isso é um uso da escrita dentro das aulas de história, eu gostaria de explorar com o senhor o sentido, por que o senhor acha importante fazer isso? <i>Francisco: “É, primeiro que a prática é uma prática já da escola, que ela tem que fazer esses registros no quadro, de toda a atividade que você for passar, mesmo que não seja propriamente a escrita em si, você tem que dar registrado no quadro para os pais terem ciência do que está acontecendo. Mas é uma prática comum, que eu utilizo em outras escolas também, porque eu acho que a escrita ajuda você já dar um direcionamento para o conteúdo, ajuda o aluno a não a gravar mais a ter na sua mente um pouco sobre o conteúdo que ele está estudando, que ele viu em um determinado semestre, é uma forma</i>	Pergunta: Professor, observamos que mesmo com o livro didático, o senhor coloca um resumo na lousa e solicita que os alunos e as alunas copiem no caderno. Gostaria que o senhor me explicasse por que o senhor acha importante que os alunos e as alunas copiem o texto no caderno e qual o objetivo da cópia nas aulas de história? <i>Jurandir: “É por uma dupla aptidão. Primeiro, a neurociência nos diz que a escrita à mão é indispensável para a coordenação motora das crianças. Ao mesmo tempo em que as crianças, com o texto bem elaborado no quadro, podem memorizar certos padrões da própria língua portuguesa que vão ajudar na comunicação. Essa é a primeira aptidão. A segunda aptidão é que os próprios conhecimentos de história, que no livro didático eles estão de certa forma menos didáticos, muitos alunos têm essa dificuldade, eu sinto em sintetizar ainda mais, facilitar, porque história é uma das poucas disciplinas das ciências humanas que pode ser</i>

<i>Adalberto: “Eu sempre percebo que quando o aluno tem essa dificuldade de leitura, a cópia é um primeiro passo para ele poderem avançar depois no crescimento do aprendizado dele”.</i>	de registrar visualmente o que está no caderno dele”.	<i>sintetizada a partir de certas expressões chaves”.</i>
---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, anotações provenientes da transcrição das entrevistas (2025).

No trecho *“hoje, quando eu peço para os alunos fazerem uma cópia do texto, eu percebo que está havendo uma grande dificuldade de leitura”*, do professor Adalberto, observamos que o docente associa a prática da cópia a duas ideias: a primeira, copiar com resolver um problema de compreensão identificado anteriormente; e a segunda, da associação entre ler e copiar.

Na primeira ideia, o recurso à cópia, portanto, apresenta-se como uma estratégia didática, cujo objetivo é viabilizar a compreensão. Dessa forma, na segunda, também vista como estratégia, há uma associação entre escrever e ler como processos que se sobrepõem e no qual a escrita é vista como uma superfície que “transporta” os sentidos e significados daquilo que está sendo lido.

Traçando um panorama histórico-cultural referendado em Olson (1987), Coulmas (1989), Goody (1987), Ong (1982) e Chartier (1992), Teberosky (2002) aponta que, na história cultural, a escrita tem sido concebida como a confluência do uso de um instrumento (o estilete, o grafite), que ao deixar marcas externas cria bens culturais (a escrita, os textos), e o exercício de uma capacidade intelectual (perceber graficamente), que dá lugar a práticas culturais – as funções sociais dos bens culturais e as atitudes individuais em relação àquela capacidade e aos seus produtos, bem como as instituições sociais responsáveis por sua repetição (Chartier, 1992, p. 15-32 *apud*. Teberosky, 2002, p. 20).

Na história do escrever estão incluídos, então, o desenvolvimento dos objetos culturais, aí compreendido o instrumento material, bem como o desenvolvimento das capacidades e de práticas sociais (Teberoski, 2002, p. 20). Segundo a autora, “para responder à questão ‘por que aprender a escrever?’ devemos nos referir ao artefato manual-intelectual porque, usando meios artificiais, o homem (sic) tem produzido marcas externas, não-naturais e intencionais de tipo intelectual”.

Teberosky indaga sobre como concluímos que algo é escrita. Segundo ela, a escrita pode ser entendida em função de três variáveis: das formas (o que está escrito compreende, por um lado, unidades e, por outro, a sua combinação: as unidades combinadas de certa maneira continuam um sistema), da denotação dessas mesmas formas (na escrita alfabética, as unidades de notação denotam a linguagem) e dos contextos em que são usadas (este dá informação específica sobre as situações particulares em que o *eu* está escrito é usado)

(Teberosky, 2002, p. 21). Em adendo, frente à indagação sobre para que escrever, a autora argumento que o fazemos, por um lado, para apoiar a memória e a comunicação. Por outro, historicamente, a escrita tem sido utilizada para o controle social, o governo e a administração.

Nesse sentido, há três funções exteriores à escrita que estabelecem uma relação com o mundo: de registro (ou função mnemônica), cujo objetivo é a constância; de regulação e controle social da conduta, cujo objetivo é o do controle; e, por fim, de comunicação, com objetivo de comunicar algo a alguém (Teberosky, 2002).

Ainda a partir de Teberosky, há três outras funções que derivam da possibilidade de distanciamento entre o produtor e seu produto. A primeira delas é a reificação (objetivação), ou o efeito de distanciamento que a escrita produz por prescindir da presença do autor da mensagem. A outra é a função de produção, na qual o sujeito, a partir de outras escritas, inova, inventa um texto. Por último, a função estética, que diz respeito à possibilidade que a escrita dá ao seu autor de voltar a ela, retocando-a e melhorando-a.

No trecho da entrevista que destacamos do professor Adalberto (Quadro 12), podemos associar ao papel conferido à escrita nos dois sentidos empregados pelo professor das funções mencionadas por Teberosky: a de registro (ou função mnemônica), e a de reificação (objetivação), ou o efeito de distanciamento que a escrita produz por prescindir da presença do autor da mensagem.

Essas duas funções podem ser aproximadas aos modos de aprender História que, historicamente, foram sendo instituídos e que se tornaram parte do processo de estruturação do código disciplinar da História e da configuração da disciplina escolar, considerando que as mesmas “son saberes-poderes, esto es, campos de conocimiento ‘cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico (...), sino por la práctica cotidiana y reglamentada¹¹’ (Foucault, 1992, 425)” (Fernandez, 1997, p. 07).

Pressupondo a independência entre as disciplinas escolares e suas ciências de referência, Fernandez (1997) procurou observar permanências no ensino para explicar o caráter durável, quase imutável, de certas práticas que estruturaram a disciplina de História ao longo do tempo. Dessa forma, pressupondo “la dimensión sociohistórica, la especificidad, la autonomía relativa y la durabilidad del conocimiento histórico gestado en el marco

¹¹ Tradução: “são saberes-poderes, ou seja, campos de conhecimento ‘cujo corpo visível não é constituído pelo discurso teórico ou científico’ (...), mas pela prática cotidiana e regulada (Foucault, 1992, 425)” (Fernandez, 1997, p. 07)

escolar, llegamos a la elaboración de la idea de código disciplinar¹²” (Fernandez, 1997, p. 09), o autor cunhou a ideia de *código disciplinar*, considerada em nosso trabalho uma categoria que pode nos ajudar a compreender mais profundamente os elementos da relação escrita escolar/ensino de História. Segundo Fernandez, o código disciplinar refere-se

a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «régimenes o juegos de verdad». Por poner un ejemplo expresivo de las reglas del conocimiento legítimo de la historia escolar, el arbitrario cultural de la división tripartita o cuatripartita del pasado en edades, «el dogma oficial de la continuidad histórica» (Citron, 1982, 117) y la «concepción evolutiva del pasado» (Fontana, 1982), constituyen, entre otros, ingredientes muy duraderos del código disciplinar de la Historia (08). En suma, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases (Fernandez, 1997, p. 08-09).¹³

Ao colocar em primeiro plano a função de registro, em nosso caso, através da cópia do texto da lousa, exacerba-se o caráter mnemônico da escrita, o qual pode ser associado ao papel da História e de seu ensino em nossa sociedade ao longo do tempo.

Analizando o trecho da entrevista com o professor Jurandir, quando afirma: “*a escrita à mão é indispensável para a coordenação motora das crianças. [...] com o texto bem elaborado no quadro, podem memorizar certos padrões da própria língua portuguesa que vão ajudar na comunicação*”, percebemos que, ao propor a cópia do texto, o sentido atribuído pelo professor associa a escrita a um código a ser ensinado, compreendendo-a como modo de comunicação e de registro dos saberes escolares e de si mesmo (Schuler, 2017).

Nesse contexto, o docente é interpelado por uma concepção de escrita vinculada a processos de apropriação e produção de sentidos. Como argumenta Hall (2016), o sentido

¹² Tradução: “a partir da dimensão sócio-histórica, da especificidade, da autonomia relativa e da durabilidade do conhecimento histórico gestado no âmbito escolar, chegamos à elaboração da ideia de código disciplinar.” (Fernandez, 1997, p. 09).

¹³ Tradução: “a uma tradição social historicamente configurada e composta por um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino. O código disciplinar da História abriga, portanto, as especulações e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os arquétipos de prática docente, que se sucedem ao longo do tempo e que são considerados, dentro da cultura, valiosos e legítimos. Em certo sentido, o código disciplinar da História encerra normas e convenções socioculturais que designam a legitimidade/ilegitimidade do saber escolar, à maneira dos “regimes ou jogos de verdade” foucaultianos. Para dar um exemplo expressivo das regras do conhecimento legítimo da história escolar, o arbitrário cultural da divisão tripartida ou quadripartida do passado em idades, “o dogma oficial da continuidade histórica” (Citron, 1982, p. 117) e a “concepção evolutiva do passado” (Fontana, 1982), constituem, entre outros, ingredientes muito duradouros do código disciplinar da História (08). Em suma, o código disciplinar integra discursos, conteúdos e práticas que interagem e se transformam impulsionados pelos usos sociais característicos das instituições escolares em suas diversas fases (Fernandez, 1997, p. 08-09).

não está nas coisas em si, mas é produzido nas práticas culturais e nos discursos. Em outras palavras,

nós concedemos sentidos às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (Hall, 2016, p. 21).

Nesse contexto, como aponta Tardif (2000), uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de suas histórias de vida, e sobretudo, de sua história escolar. Ainda que façam parte de coletividades, os professores existem por si mesmos como sujeitos singulares, e essa individualidade, em diálogo com as/os alunas/os, provoca o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, um saber que envolve também suas emoções, valores e as implicações dessas dimensões na sua “maneira de ensinar” (Tardif, 2000, p. 17).

Por outro lado, considerando que a centralidade atribuída à cópia no ensino de História expressa também uma determinada visão de conhecimento escolar, realçando o caráter de uma disciplina que tende a privilegiar conteúdos fixos e transmissíveis, em detrimento da problematização, da autoria e da agência dos/as estudantes. O que está em jogo, portanto, não é apenas o “ensinar História”, mas o modo como esse ensino se articula a determinados projetos de formação e a processos de produção de subjetividades marcados por relações de poder, silenciamentos e apagamentos.

Assim, no trecho *“a escrita ajuda você já dar um direcionamento para o conteúdo, ajuda o aluno a não a gravar mais a ter na sua mente um pouco sobre o conteúdo que ele está estudando, que ele viu em um determinado semestre, é uma forma de registrar visualmente o que está no caderno dele”*, o professor Francisco, exacerba a função mnemônica da escrita, compreendendo o registro como instrumento de apoio à memória e como forma de fixação dos conteúdos escolares.

Há de se considerar, no entanto, que, muito embora a fala do professor traga indícios de que a leitura e escrita sejam concebidas como práticas semelhantes, a escrita acaba sendo reduzida à sua dimensão de registro, enquanto a leitura é associada à ideia de compreensão total do texto. Nesse contexto, a escrita é vista como um recurso (“um meio”) de apoio à leitura. Na relação conteúdo e aprendizagem, a leitura ocupa o papel promotora de compreensão, e a escrita aparece subordinada, transparente, ou seja, como se não existisse enquanto linguagem.

De forma semelhante, na fala do professor Adalberto, ao afirmar que “*a cópia é um primeiro passo para ele poderem avançar depois no crescimento do aprendizado dele*”, o docente atribui à cópia a etapa inicial e necessária no processo de aprendizagem. Cabe reiterar que, em nossos estudos, não se pretende prescrever modos de ensinar História. Ao contrário, buscamos evidenciar o que tem sido fixado como ‘sentidos de ensinar História’, deixando entrever as marcas de permanências que se revelam nas falas dos professores.

Nesse viés, a fala do professor Adalberto traz indícios de que a cópia/escrita do texto constitui uma condição para que a/o aluna/o internalize conhecimentos básicos, os quais, futuramente, poderiam ser retomados de forma mais autônoma e elaborada. Tal compreensão, ainda que carregada de intencionalidade, revela uma concepção de aprendizagem em uma lógica linear e hierárquica, no qual o avanço está vinculado a etapas fixas e padronizadas.

Desse modo, a escrita, inserida em processos de subalternização, passa a ser entendida como técnica de apoio ao domínio dos saberes escolares previamente definidos, contribuindo para consolidar um projeto de ensino em que a transmissão e a reprodução são centrais e legitimadoras. Como destaca Silva (1999), o currículo, assim como as práticas pedagógicas que dele derivam, não é um campo neutro, mas uma prática discursiva que seleciona, organiza e distribui saberes, conformando subjetividades e normalizando modos de aprender e ensinar.

Essa hipótese nos conduz à próxima categoria de análise, no qual se evidenciam duas outras práticas que se articulam à escrita: a leitura e a interpretação.

6.2.2 Leitura e interpretação na aprendizagem histórica

A partir do cruzamento dos dados produzidos na análise das transcrições das entrevistas, duas temáticas mostraram-se recorrentes: os sentidos atribuídos pelos docentes à *leitura* e à *interpretação* para ensinar História. No quadro a seguir (13), apresentaremos os trechos selecionados das entrevistas realizadas com os professores, que consideramos para compor esta categoria.

Quadro 13 – Trechos das entrevistas com os professores sobre *Leitura e interpretação na aprendizagem histórica*

Professor Adalberto	Professor Francisco	Professor Jurandir
Pergunta: E a questão também do livro didático, porque o senhor sempre solicita que a cópia seja do livro didático ou do texto da lousa, qual a relação com o livro didático? <i>Adalberto: “O livro didático, a gente o utiliza por estar disponibilizado para a gente, então</i>	Pergunta: Então, também em algumas aulas observamos que o senhor solicita que os alunos leiam as páginas do livro e consultem o conteúdo escrito no caderno para responder as questões, eu gostaria que o senhor explicasse também porque faz isso, qual o objetivo e qual a importância da leitura do	Pergunta: E qual o papel da escrita nessa relação? Porque o senhor utiliza o texto escrito no quadro, e geralmente o senhor solicita que os alunos respondam as questões a partir do texto que o senhor colocou no quadro e, às vezes, através do livro didático. Então, como que o senhor acha que vai conseguir aguçar essa

a gente utiliza essa disposição primeiramente, e também por não ter mais opções de livros. [...] Que entre ficar escrevendo e copiando, fazer uma leitura é bem melhor do que ficar copiando, então é um meio que utilizamos para fazê-lo gostar da leitura, para depois eles escreverem aquilo que eles pensam." Pergunta: Então o senhor acha que quando eles estão copiando tudo isso, eles começam a pensar sobre isso? Adalberto: <i>"Sim, mas desde que tenha a minha intervenção, eu começo a fazer perguntas, fazer questões para eles levantarem a ideia. Então o texto vai ser sempre acompanhado, o primeiro texto, e depois? [...] mas é o ponto inicial né, para discutir muitos assuntos [...] então o texto no caderno também passa por isso, também para passar para o pai que está sendo feito um negócio, e também para a gente dar o primeiro passo do assunto, que a gente quer trabalhar, é isso".</i>	conteúdo do livro e do conteúdo escrito no caderno para a aprendizagem da história? Francisco: <i>"[...]a maioria das atividades que eu trouxe era de casa, de materiais que eu acho, digamos assim, mais importante, porque permite uma interpretação maior através, não só de um texto, mas de uma imagem, de uma pintura, uma fotografia, que permite o estudante refletir sobre aquele conteúdo e levar algum aprendizado sobre isso, e não propriamente somente a leitura do texto. A gente precisa para poder fazer ele compreender o que ele está estudando, a leitura é importante, mas é mais para poder buscar essa reflexão sobre o conteúdo."</i>	curiosidade a partir desse texto escrito e do livro didático? Jurandir: <i>"Eu sempre ressalto para eles que uma das consequências da boa aprendizagem é simplesmente a autonomia do aluno na hora de interpretar. E sem necessitar da ajuda do professor. Claro que o professor tem que ajudar, sim, nas primeiras vezes, né? Mas depois de um período de constante prática, de exercício interpretativo, e eu passei também a fazer com mapas, com gráficos, né? E ensinar também eles a interpretar mapas e gráficos. Primeiro ler o título e depois o conjunto de informações que está no inferior do gráfico. Tudo isso. Eu fiz isso em tópicos. Eu coloquei um, dois, três, o primeiro ler o título, o segundo ler o conjunto de informações que está no inferior do gráfico da tabela. E depois, aí sim, analisar as imagens e interpretá-las. Então, eu acredito que é a autonomia, né?"</i>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, anotações provenientes da transcrição das entrevistas (2025).

Nas aulas de História, observa-se a permanência de práticas centradas na leitura, na cópia e na interpretação. Um dos saberes fundamentais requeridos na formação de professores é a compreensão de que concepções de ensino e de aprendizagem orientam a prática docente, ainda que muitas vezes de forma inconsciente (Lima, 2016). Nesse sentido, aprofundar o significado do trabalho com a escrita implica reconhecer três princípios fundamentais para o ensino de História:

a) toda a prática docente precisa estar calcada nos fundamentos da Ciência Histórica e do fazer do historiador, considerando as reflexões tecidas pela historiografia em torno da escrita; b) para ensinar, um professor precisa conhecer sua concepção de História e como isto está relacionado à compreensão de ensino e aprendizagem de História que possui; c) por fim, a ideia de que o investimento no desenvolvimento da competência escritora do estudante implica, necessariamente, tanto no conhecimento, quanto na compreensão em uma perspectiva renovada do que é a linguagem escrita e do como se aprende a escrever (Lima, 2016).

Nas respostas dadas pelo professor Adalberto durante a entrevista, pudemos observar indícios que revelam como a leitura, a cópia e a interpretação são mobilizadas em sua prática dentro de uma lógica de progressão. Ainda que nem sempre evidentes à primeira vista, esses traços permitem perceber como sua personalidade e sua individualidade atravessam e expressam determinadas concepções de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, conforme ressalta Ginzburg (1989, p. 145), por mais sutis que sejam, os indícios, quase que imperceptíveis para muitos, deixam marcas singulares em que "cada artista os executa de um modo que o diferencia" (Ginzburg, 1989, p. 147).

Na análise do trecho *"o livro didático, a gente o utiliza por estar disponibilizado para a gente, então a gente utiliza essa disposição primeiramente, e também por não ter*

mais opções de livros. [...] Que entre ficar escrevendo e copiando, fazer uma leitura é bem melhor do que ficar copiando, então é um meio que utilizamos para fazê-lo gostar da leitura, para depois eles escreverem aquilo que eles pensam”, percebemos que a leitura é compreendida como resultado de um processo em que ler é igual a decodificar e acessar informação. A cópia por sua vez, não é vista como fim, mas como estratégia inicial articulada à leitura e justificada como ponto de partida para a aprendizagem.

O professor sinaliza a expectativa de que as/os alunas/os, após a leitura e a cópia, sejam capazes de expressar suas próprias ideias por meio da escrita. Contudo, tanto a leitura quanto a escrita são compreendidas como práticas “transparentes”, ou seja, como meios de transmissão do conteúdo, o que reforça a lógica de que aprender significa memorizar e reproduzir o conteúdo. Paulo Freire (2017), já nos alertava que

não pode haver separação também entre ler e escrever. O exercício da leitura necessariamente exige o exercício da escrita, e da própria produção de texto. é preciso não separar a leitura da produção da palavra para ser lida de novo. fora disso não tem sentido a leitura. mas, ao mesmo tempo, entregar-se gostosamente ao jogo da oralidade (Freire, 2017, p. 49-50).

Essa concepção torna-se ainda mais evidente quando o docente é questionado sobre se a cópia contribui para que os estudantes passem a pensar sobre os conteúdos. Em sua resposta, Adalberto enfatiza a importância de sua mediação: *“sim, mas desde que tenha a minha intervenção, eu começo a fazer perguntas, fazer questões para eles levantarem a ideia. Então o texto vai ser sempre acompanhado, o primeiro texto, e depois? [...] mas é o ponto inicial né, para discutir muitos assuntos [...] então o texto no caderno também passa por isso, também para passar para o pai que está sendo feito um negócio, e também para a gente dar o primeiro passo do assunto, que a gente quer trabalhar, é isso”*.

Nessa fala, percebemos que o docente exacerba sentidos sobre o que significa *copiar* e o qual o papel da cópia para *aprender História*. Em primeiro lugar, a cópia aparece como mediadora da leitura, funcionando como uma espécie de motivação inicial; em segundo, como “porta de entrada” para a matéria, entendida como recurso introdutório que dá acesso ao conteúdo a ser aprendido, fixado e reproduzido; e em terceiro, como prática social de legitimação do trabalho escolar, assumindo o caráter de “prestação de contas” à comunidade. Nesse último aspecto, emerge a concepção de que a sociedade vê como necessidade para se aprender História a execução de certos procedimentos, e entre eles, o ato de copiar textos da lousa de forma a “encher” o caderno, visto como prova/comprovação da aprendizagem.

Assim, quando Adalberto complementa que *“a cópia é um primeiro passo para eles poderem avançar depois no crescimento do aprendizado dele”*, a prática carrega a

intencionalidade de dar suporte à compreensão. Desse modo, ao copiar, lê-se o texto de História e, se essa leitura-cópia quando acompanhada da explicação do professor, pode auxiliar a/o aluna/o na interpretação.

Nesse processo, temos aqui um sentido de escrita que está sendo transmitido em paralelo à aprendizagem histórica: copiar implica repetir exatamente o que está escrito. Por decorrência, para aprender História é preciso copiar. Se copiar é repetir o que já está escrito, então a História está pronta para ser copiada (Santos; Barreto, 2021). Tal concepção contrapõe-se a outras perspectivas de ensino de História que compreendem o passado como algo aberto e em movimento, “com variadas formas de evocar, experimentar e sentir o passado” (Freitas, 2010, p.39).

Esse deslocamento de sentidos se evidencia principalmente quando o professor faz uso de perguntas, buscando que as/os alunas/os avancem na direção da interpretação: “[...] até para eles irem também com um certo propósito de aprender a interpretar, não ser apenas aquela pessoa que fala ele é alfabetizado, mas assim ele não sabe articular aquilo que está escrito ali [...] de eles aprenderem a perguntar para si próprio, e ver se eles mesmos têm resposta para aquilo que eles perguntam, para as dúvidas que eles têm”. A lógica apresentada pelo docente, portanto, associa a cópia a um papel de apoio inicial à leitura e à compreensão, mas desloca o foco para a necessidade de interpretação, construída a partir de sua mediação por meio das perguntas.

Quando Adalberto discorre que as perguntas ajudam as/os alunas/os a “aprender a interpretar”, notamos indícios de que o professor estrutura suas intervenções a partir do pressuposto de que seus/suas alunos/as são *sujeitos em falta*, necessitando de auxílio para interpretar. Esses auxílios, de modo geral, se efetivam inicialmente, em aulas expositivas e, em outras situações, na realização de exercícios ou de cópias, as quais são justificadas como um passo inicial para que a/o aluna/o consiga entender (interpretar) o conteúdo trabalhado. Nesse cenário, os indícios também apontam como o professor atribui sentido à sua intervenção, significando-a, em outras palavras, como uma relação classificatória entre “eu e eles”, “professor e alunos” (Santos; Barreto, 2021).

Esse modo de conduzir as aulas do professor Adalberto, remete à reflexão de Certeau (1994) sobre o papel da linguagem como instrumento de distinção e de poder. Para o autor,

o domínio da linguagem garante e isola um novo poder, “burguês”, o poder de fazer história fabricando linguagens. Este poder, essencialmente escriturístico, não contesta apenas o privilégio do “nascimento”, ou seja, da nobreza: ele define um código da promoção sócio-econômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem. A escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia, ontem o

burguês, hoje o tecnocrata. Ela **funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção** (Certeau, 1994, p. 230, grifos nossos).

O que nos pareceu importante destacar é que, embora tenhamos encontrado indícios que apontam para permanências em que a cópia e a interpretação são concebidas como etapas necessárias, evidencia-se que a prática da cópia tende a reforçar a ideia de que aprender História significa reproduzir “um código já escrito”, ou seja, apropriar-se de um saber considerado pronto e legítimo. Entretanto, esse mesmo indício carrega a possibilidade de descolamento, isto é, ao escrever, o sujeito não apenas registra a realidade, mas também exerce poder sobre ela, produzindo novos sentidos. Em outras palavras, a escrita se apresenta como “uma prática itinerante, progressista e regulamentada – uma caminhada – compõe o artefato de um outro “mundo”, agora não recebido, mas fabricado” (Certeau, 1994, p. 225).

Nesse ponto, ao analisar os sentidos atribuídos pelo docente à *leitura* e à *interpretação* como prática associada à *aprendizagem histórica*, torna-se necessário problematizar o modo como o texto e o discurso se constituem. Como salienta Freire (2017, p. 63), devemos sempre perguntar: “o que há por trás do texto, o que é que o texto esconde, o que é que o texto clarifica, quais são os objetivos, qual é a subjetividade, realmente do texto?”. Afinal, há textos que se apresentam de forma “manhosa”, mas que, em suas entrelinhas, desvelam as intenções que orientam a prática docente, deixando transparecer as permanências nos sentidos atribuídos ao seu fazer.

A leitura nesse sentido, se aproxima da concepção proposta por Chartier (1998, p. 77), que destaca o caráter social, histórico e situado das práticas de leitura, afastando-se da ideia de uma leitura puramente técnica ou neutra. Para o autor,

a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que se desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (Chartier, 1998, p. 77).

De modo semelhante, nas falas do professor Francisco, ao relatar que “*a maioria das atividades que eu trouxe era de casa, de materiais que eu acho, digamos assim, mais importante, porque permite uma interpretação maior através não só de um texto, mas de uma imagem, de uma pintura, uma fotografia, que permite o estudante refletir sobre aquele conteúdo e levar algum aprendizado sobre isso, e não propriamente somente a leitura do texto*”, observamos indícios que de o objetivo da leitura, para ele, não se restringe à

decodificação de informações. Ao contrário, o professor evidencia a intenção de que, por meio de diferentes linguagens, as/os alunas/os possam produzir suas próprias compreensões. O sentido atribuído à leitura, nesse aspecto, aparece como instrumento que abre “caminho” para a interpretação.

Essas recorrências entre os dois professores mostram como, mesmo diante de permanências em suas práticas – sobretudo a centralidade da leitura na interpretação dos acontecimentos históricos –, os sentidos atribuídos a ela variam. Para Adalberto, prevalece a ideia de que a leitura, seguida da cópia, constitui a etapa inicial para acessar o conteúdo e, só então, possibilitar a interpretação. Já Francisco enfatiza que o contato com múltiplas linguagens (textos, imagens, pinturas, fotografias) contribui para ampliar a autonomia da/o aluna/o na construção de interpretações e reflexões sobre os conteúdos.

Corroborando com as considerações de Hall (2016, p. 108), as variações observadas entre as práticas dos dois professores mostram que os sentidos atribuídos à leitura e à escrita no ensino de História “não possuem, neles mesmos, nenhum sentido final, fixo ou verdadeiro”. Os fragmentos confirmam que a produção de sentido depende da linguagem e da interpretação que realizamos. Ou seja,

somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significado. Sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão, de uma cultura ou período ao outro. Não há garantia alguma de que cada objeto em uma cultura terá sentido equivalente em outra, precisamente porque culturas diferem, às vezes radicalmente, umas das outras em seus códigos – a forma com que elas retalham, classificam e atribuem sentido ao mundo (Hall, 2016, p. 108).

Se considerarmos que “produzir sentido depende da prática da interpretação, e esta é ativamente sustentada por nós ao usarmos o código – *codificando*, colocando coisas nele – e pela pessoa do outro lado, que interpreta ou *decodifica* o sentido” (Hall, 2016), podemos pensar que todo texto carrega intencionalidade que se revelam no processo de leitura. Conforme salienta Freire (2017, p. 64), “a prática em que se dá, que confirma ou não o texto, a prática me leva, me remete às coisas que estavam escondidas no texto, e que no fundo é a posição ideológica, por exemplo, de quem fez o texto, de quem escreveu”.

Sob esse prisma, a escrita se apresenta, muitas vezes, subordinada à leitura e à interpretação, assumindo a função de registrar o que foi discutido em sala ou de responder às questões propostas. O texto na lousa ou no livro didático, quando copiado ou respondido, opera como suporte inicial para a fixação de conteúdos, mas sua função principal aparece vinculada ao papel de sustentar e direcionar a reflexão.

Podemos perceber a força desse elemento nesse trecho do professor Jurandir: *“eu sempre ressalto para eles que uma das consequências da boa aprendizagem é simplesmente a autonomia do aluno na hora de interpretar. E sem necessitar da ajuda do professor. Claro que o professor tem que ajudar, sim, nas primeiras vezes, né? Mas depois de um período de constante prática, de exercício interpretativo, [...] e ensinar também eles a interpretar mapas e gráficos [...] e depois, aí sim, analisar as imagens e interpretá-las. Então, eu acredito que é a autonomia, né?”*.

Nota-se que, antes de abordar diretamente as questões relacionadas ao papel da escrita na aprendizagem (pergunta que foi realizada ao professor), Jurandir discorre longamente sobre o passo-a-passo que, em sua concepção, conduz a/o aluna/o à interpretação. Importa destacar que, embora o professor enfatize a necessidade de desenvolver a autonomia (ou protagonismo) das/os alunas/os no processo de aprendizagem, na maior parte do tempo sua mediação acaba se sustentando em textos copiados da lousa ou do livro didático, sendo assim, os demais suportes mencionados (mapas, gráficos, tabelas, imagens) tendem a ser menos explorados.

Nesse contexto, os sentidos que o professor atribui ao que faz, reforça a centralidade da interpretação, concebida como objetivo a ser alcançado após um exercício gradual e orientado pelo professor. No entanto, ao buscarmos semelhanças com os sentidos atribuídos por Adalberto e Francisco, podemos notar uma recorrência significativa: ambos reconhecem a interpretação como parte da aprendizagem histórica, mas se diferenciam quanto aos meios para alcançá-las. Enquanto Adalberto associa a leitura e a cópia como etapas iniciais que levam a/a/o aluna/o interpretar, Francisco discorre sobre o uso de múltiplas linguagens como caminho para ampliar a reflexão e autonomia, e Jurandir delinea um processo mais sistemático, quase “prescritivo”, que prevê a mediação inicial do professor e, progressivamente, a conquista da autonomia da/o aluna/o.

Essa multiplicidade de saberes acionados pelos professores, deixa claro que, leitura, cópia e interpretação formam uma tríade estruturante da aprendizagem histórica. Portanto, ao observarmos essas práticas, percebemos indícios de permanências que atravessam a cultura escolar (próxima categoria a ser abordada), em que a cópia e a leitura ainda são vistas como pré-requisitos necessários para a interpretação. Entretanto, também se evidenciam singularidades que se apresentam, ora por meio de perguntas (Adalberto), ora pela ampliação de recursos utilizados (Francisco), ou pela projeção da autonomia como processo formativo (Jurandir). Assim, vemos que, embora partam de práticas semelhantes, o exercício de atribuir sentido ao que se faz leva ao acionamento de diferentes fontes de referência, uma vez que

em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (Tardif, 2000, p. 14).

Nesse movimento, fica evidente como os sentidos atribuídos à escrita nas aulas de História estão relacionados às concepções de ensino assumidas pelos docentes. Se, por um lado, reforçam uma tradição da cultura escolar que privilegia a memorização e a cópia, por outro, indicam a tensão entre reprodução e autoria, entre escrita como técnica e escrita como prática social, de modo evidente nas falas dos professores. Ademais, compreender como o papel da escrita no ensino de História implica reconhecê-lo como atravessado por disputas de sentidos e por diferentes projetos de formação de subjetividades.

Diante dessas tensões, emergem também indícios de que a escrita está atravessada por exigências disciplinares que estruturam as práticas dos docentes. Nessa direção, a escrita assume uma função reguladora, articulada à ideia de que aprender História exige da/o aluna/o determinados comportamentos considerados “corretos” ou “validados”, os quais se expressam tanto na organização do caderno quanto na forma de responder atividades ou de se posicionar em sala de aula.

Nesse viés, passamos à próxima categoria de análise: *Cultura escolar, disciplina e escrita como disciplinarização de corpos*, em que discutiremos como as práticas de escrita se configuram também como mecanismos de controle, normalização e produção de subjetividades nas aulas de História.

6.2.3 Cultura escolar, disciplina e escrita como disciplinarização de corpos

Como convite à reflexão, a análise apresentada nesta categoria parte do pressuposto de que, embora as duas escolas escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa sejam singulares e distintas, a análise comparativa entre os professores das duas situações me conduziu a algumas semelhanças. Tais semelhanças expressam, de certo modo, um conjunto de normas que definem quais conhecimentos devem ser ensinados e quais condutas devem ser seguidas, bem como um conjunto de práticas que possibilitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos já impostos pela cultura escolar (Julia, 2001, p. 10). Essa lógica de transmissão e incorporação de condutas, descrita por Julia, reverbera também na análise de Gabriel e Martins (2022, p. 10-11), que mostram que,

tradicionalmente o ensino foi percebido como de responsabilidade docente e a aprendizagem como de responsabilidade discente. Nessa perspectiva, cabe ao

professor ensinar e ao aluno aprender, sem que se possa perceber relações e influências do ensino nas possibilidades de aprendizagem, e desta, nas formas de ensinar. Há aí uma relação de absoluto afastamento entre sujeito e conhecimento marcada por relações de transmissão e consumo. Dito de outra forma, os sujeitos, docentes e discentes, já se encontram plenos, e os conhecimentos objetivados, impedindo que haja processos de objetivação e subjetivação a partir da relação entre eles e deles com os conhecimentos.

Desse modo, torna-se relevante destacar que nossa proposta de análise segue outro caminho. Ao nos debruçarmos sobre pistas e indícios mobilizados pelos professores para explicarem suas escolhas, buscamos “conseguir compreender mais profundamente como a escola, enquanto produtora de lugares comuns, constitui e dissemina certas maneiras de conceber o ensino de História” (Lima, 2020, p. 02). Em outras palavras, o objetivo não é apenas somente apontar para as permanências, mas compreender como os próprios professores negociam com essas normas e produzem práticas singulares.

Assim, esta categoria busca analisar as falas dos docentes, destacando que, embora haja recorrências e semelhanças em seus discursos, cada professor se constitui como sujeito ativo. Eles não apenas reproduzem regras ou normas previamente estabelecidas, mas também criam formas próprias de lidar com a sala de aula e com o fazer docente. Nesse sentido, defendemos que “ensinar pode vir a ser entendido como intromissão, como trazer algo novo, produzir uma interrupção de algum tipo ou, como argumenta Albuquerque Junior (2016), deixar marcas (Gabriel; Martins, 2022, p. 11).

Nessa direção, os trechos a seguir (quadro 14) foram selecionados para evidenciar de que modo os sentidos atribuídos pelos professores à escrita se encontram atravessados por exigências disciplinares.

Quadro 14 – Trechos das entrevistas com os professores sobre *Cultura escolar, disciplina e escrita como disciplinarização de corpos*

Professor Adalberto	Professor Francisco	Professor Jurandir
Pergunta: Então o senhor acha que quando eles estão copiando tudo isso, eles começam a pensar sobre isso? <i>Adalberto: “Sim, mas desde que tenha a minha intervenção, eu começo a fazer perguntas, fazer questões para eles levantarem a ideia. Então o texto vai ser sempre acompanhado, o primeiro texto, e depois? Porque nós temos ainda uma situação que é o seguinte, o pai vai olhar o caderno do filho, e aí se o caderno estiver limpo, parece que não está sendo feito nada na escola, até que teve uma coordenadora que passou por aqui, que ela falava, olha, manda os alunos colocarem assim, ou na aula de hoje, colocar a data, para partilhar essa ideia, que parece que não foi feito nada, de repente foi o dia que talvez mais produziu, mais se debateu, então a gente tem até como uma estratégia, mas é o ponto inicial para discutir muitos assuntos.”</i>	Pergunta: Então, professor, no dia 07/06/24 o senhor solicita que os alunos e as alunas copiem e respondam o exercício do livro didático, no caderno. Então considerando que o foco da minha pesquisa é sobre o papel da escrita nas aulas de História, e isso é um uso da escrita dentro das aulas de História, eu gostaria de explorar com o senhor o sentido, por que o senhor acha importante fazer isso? <i>Francisco: “É, primeiro que a prática é uma prática já da escola, que ela tem que fazer esses registros no quadro, de toda a atividade que você for passar, mesmo que não seja propriamente a escrita em si, você tem que estar registrado no quadro para os pais terem ciência do que está acontecendo. Mas é uma prática comum, que eu utilizo em outras escolas também, porque eu acho que a escrita ajuda você já dar um direcionamento para o conteúdo, ajuda o aluno a não a gravar mais a ter na sua mente um pouco</i>	Pergunta: Nos primeiros dias de observação de suas aulas, o senhor comentou que tem dois alunos no sexto ano que são muito bons para você olhar o caderno, por que esses meninos têm um caderno completo. Então eu gostaria que o senhor falasse um pouco mais sobre o que um aluno precisa ter para ser considerado muito bom? E também quais são esses critérios que o senhor utiliza para escolher um caderno como completo? <i>Jurandir: “Para o aluno ser muito bom, tem que ter duas coisas. Postura e comportamento, a primeira, e a segunda é conjunto de aprendizagem. Postura e comportamento, eu não espero que os alunos da rede pública tenham uma etiqueta 100% perfeita. Mas eu os ensino, eu fui orientado também pelos meus coordenadores a ensinar sobre o comportamento, sobre como se portar. [...] E eu sinto que o aluno, quando ele respeita isso e aceita com bom senso as orientações do</i>

	sobre o conteúdo que ele está estudando, que ele viu em um determinado semestre, é uma forma de registrar visualmente o que está no caderno dele.”	professor sobre o comportamento dele, esse é um aluno 100% eficiente na questão postura e aprendizado. Ou seja, consiste nele em aceitar as orientações do professor para ele mudar o comportamento, de hostil para bom. Depois o conjunto de aprendizagem é todo o contexto envolvendo caderno, prova, trabalho, participação na aula das atividades dialogadas, e sim, todo esse contexto de aprendizagem, o que é avaliativo.”
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, anotações provenientes da transcrição das entrevistas (2025).

Os enunciados selecionados nos trazem indícios de que a escrita nos cadernos e os registros na lousa não se resumem a instrumentos de aprendizagem, mas assumem também funções sociais e disciplinares. Isso pode ser observado na fala do professor Adalberto, quando ele diz que *“o pai vai olhar o caderno do filho, e aí se o caderno estiver limpo, parece que não está sendo feito nada na escola”*. Nesse trecho, percebe-se que a cópia no caderno funciona como uma prova material de que o trabalho escolar está sendo realizado, principalmente para “mostrar aos pais”, e, de forma semelhante, os registros na lousa se apresentam como marcas visíveis de que “a aula foi dada”.

Essa compreensão encontra eco na fala do professor Francisco: *“primeiro que a prática é uma prática já da escola, que ela tem que fazer esses registros no quadro, de toda a atividade que você for passar, mesmo que não seja propriamente a escrita em si, você tem que estar registrado no quadro para os pais terem ciência do que está acontecendo”*. Aqui, notamos que a escrita, estruturada a partir das cópias dos textos realizados pelas/os alunas/os, funciona como uma prática de prestação de contas aos pais do trabalho desenvolvido e como direcionamento para consulta futura do conteúdo – ou seja, um registro no caderno que poderá ser consultado posteriormente.

Na perspectiva de pensar o caráter dos cadernos enquanto dispositivo escolar, as autoras Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 64) esclarecem que

os cadernos são um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo, produzindo um efeito. Esse discurso, produzido na e pela escola, mais do que um dispositivo escolar, constitui um dos processos e produtos mais significativos das práticas escolares, isto é, práticas que permitiram a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas circunscritas ao espaço escolar.

Nesses termos, a escrita, ao se constituir como registro oficial por meio dos cadernos, funciona como dispositivo de controle e regulação, assumindo uma dupla função: de memória e de verificação. Ela permite avaliar se os conteúdos foram cumpridos e se as/os alunas/os acompanharam o que foi proposto. Mais do que registrar, a escrita impõe regras e estabelece modos de conduta, de modo que, ao dominar a língua, exerce-se também um

domínio sobre as pessoas. Como observa Certeau (2014, p. 227), sua lógica assume um caráter conquistador e capitalista.

Além disso, escrever envolve uma série de operações articuladas, tanto gestuais quanto mentais, nas quais se traçam na página trajetórias que formam palavras, frases e, por fim, um sistema (Certeau, 2014, p. 225). Seu poder, como ressalta Certeau (2014, p. 230), define códigos, domina, controla e seleciona aqueles que não possuem esse domínio, funcionando como princípio de hierarquização social. Desse modo, cadernos e escrita escolar não apenas operam como memória e registro de conteúdos, mas se constituem como espaços de inscrição do poder e da disciplina.

Ao analisar o trecho em que o professor Jurandir diz que *“para o aluno ser muito bom, tem que ter duas coisas: postura e comportamento, a primeira, e a segunda é conjunto de aprendizagem”*, percebemos indícios de que a escrita, a partir da cópia enquanto prática reiterada, opera como um dispositivo de disciplinarização dos corpos e das mentes. Ela reforça uma lógica de ensino pautada na memorização e na “fixação” de conteúdos, na qual os sujeitos escolares devem se adequar a essas práticas, a esses modos de ser, de saber e de escrever. Dessa maneira,

os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras (Corazza, 2001, p. 22).

A força desse “olhar” torna-se ainda mais evidente quando o professor afirma que *“eu sinto que o aluno, quando ele respeita isso e aceita com bom senso as orientações do professor sobre o comportamento dele, esse é um aluno 100% eficiente na questão postura e aprendizado”*. Aqui, os sentidos atribuídos pelo docente, amparados pelas relações de poder, configuram um modelo de escola que substitui a punição pela lei pela penalização normativa, interpelando a criança que não se adequava ao padrão da normalidade definido pelos saberes educacionais (Corazza, 2001, p. 52).

Por exemplo, quando o professor Jurandir acredita que o “conjunto de aprendizagens”, são ao seu ver *“todo o contexto envolvendo caderno, prova, trabalho, participação na aula das atividades dialogadas”*, temos aqui uma concepção de ensino-aprendizagem baseada na

repetição e no exercício, mas também se contempla a realização de provas com longas questões dissertativas, [...] Assim, são comuns os exercícios como questionários, preenchimento de lacunas, cópias de textos da lousa com a intenção de “forçar” o aluno a “prestar atenção” ou “aprender copiar”, uma vez que essa

concepção entende a função da língua escrita apenas como meio para a “fixação” dos “conteúdos” (Santos, 2016, p. 78).

Seguindo essa linha de análise, dialogando com Julia (2001), a cópia se configura como uma prática da cultura escolar, e também como uma prática escolarizada que tem história, se inscreve na materialidade da escola e é sustentada por normas e valores transmitidos ao longo do tempo. Ao apontar a cópia como mecanismo de memorização, os professores não apenas revelam traços da organização do seu trabalho pedagógico, mas também reforçam a sua permanência enquanto prática legitimada na escola.

Nesse cenário, observar essas permanências nas aulas de História nos leva a pensar sobre as tecnologias de poder e modos de governo que, como enfatiza Foucault (1977), se exercem nos espaços escolares. A cópia, como técnica que organiza o tempo e o corpo dos sujeitos, constitui-se como uma prática de vigilância e normalização, na medida em que regula comportamentos, estabelece posições e determina modos de ser aluno/a.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que tais práticas não podem ser analisadas de forma isolada da cultura escolar que as sustenta. As estratégias de organização e controle observadas, não se limitam à disciplinarização dos corpos, mas também revelam como a própria cultura escolar estrutura o ensino de História e legitima determinados modos de produzir conhecimento. Nessa acepção, “não há como considerar a elaboração dos saberes docentes a não ser pela inserção de tais saberes em um quadro compreensivo da cultura da escola, interligando, portanto, cultura, memória, saberes docentes e saber histórico escolar” (Miranda, 2007, p. 39). Por conseguinte,

a cultura escolar é vista como capaz de definir-se como força formadora de hábitos que, ao demandar processos específicos de didatização, se (re)criam, no interior do espaço escolar; e orientam a ação pedagógica, as práticas escolares e a composição dos saberes. Portanto, o saber escolar traria em si uma especificidade e uma autonomia epistemológica ante as matrizes disciplinares de referência (Miranda, 2007, p. 41).

Nessa perspectiva, Miranda (2007, p. 48-49) esclarece que o surgimento da História como disciplina escolar pode ser compreendido a partir da noção da “tradição inventada”, elaborada por Hobsbawm (1984). Tal compreensão se expressa tanto na fixação de conteúdos comuns e obrigatórios, quanto no caráter repetitivo de determinados elementos constitutivos da disciplina, além de se manifestar em seu papel de legitimar valores e representações coletivas. Portanto, as manifestações desse paradigma no ensino de História configuraram a disciplina como um espaço privilegiado para se trabalhar valores considerados universais, como a moral e a ética (Miranda, 2007, p. 49).

As práticas dos professores, nesse contexto, exacerbam que essa função normativa permeia os sentidos que atribuem às suas ações, ao mostrar, por exemplo, que conteúdos e exercícios são selecionados não apenas pelo seu valor informativo, mas também pelo papel que desempenham na formação do caráter e na regulação de comportamentos considerados “corretos” ou “validados”, os quais se refletem tanto na organização do caderno quanto na forma de responder às atividades ou de se posicionar em sala de aula.

Diante dessas pistas evidenciadas ao longo desta categoria, é possível pensarmos que essas normas definem como os conteúdos são transmitidos e aprendidos, incluindo o uso da cópia/escrita e outras estratégias didáticas.

Ademais, considerando que a análise das disciplinas escolares e da cultura escolar se entrelaça diretamente com a compreensão de currículo e sua relação com a aprendizagem da História, é possível colocar em debate a cultura escolar, a organização das disciplinas e, conseqüentemente, a prática das/os professoras/es.

Sendo assim, a partir dessas questões, podemos pensar o currículo como um campo de disputa, no qual significados são constantemente negociados, e essas negociações moldam as práticas docentes e os conteúdos a serem ensinados. Por fim, evidencia-se que a cópia/escrita, assim como outros processos no contexto escolar, imprime saber e a autoridade nos corpos, tornando-os sujeitos de práticas, valores e normas que transcendem a aprendizagem, produzindo modos de existir e de relacionar-se dentro do espaço escolar (Certeau, 2014).

Além disso, esses indícios reforçam a necessidade de destacar que a compreensão da natureza dos saberes docentes é atravessada por relações de poder racializadas e de gênero, que orientam os sentidos que as/os professoras/es atribuem à escrita nas aulas de História. Nesse aspecto, a próxima categoria se concentrará em analisar como esses processos são produzidos na participação, na fala e na escrita das/os alunas/os.

6.2.4 Branquitude, relações raciais e de gênero nos sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História

Para esta categoria, destacamos, a partir do conteúdo das entrevistas realizadas, três situações recorrentes nas falas dos docentes. A primeira refere-se a indícios de que as práticas evidenciam processos de racialização e de gênero, os quais se relacionam diretamente na forma como as/os alunas/os participam das aulas, se expressam oralmente e produzem seus textos escritos. A segunda recorrência aponta indícios de uma relação entre cor/raça com a produção escrita, em que alunas e alunos negras/os são frequentemente

associados como aqueles com menor participação e cuja escrita é considerada menos elaborada. Por fim, a terceira recorrência remete a indícios de apagamento simbólico e subjetivo da população negra escolar, acompanhados da minimização das questões raciais que emergem no cotidiano da sala de aula.

No Quadro 15, os enunciados foram organizados a partir da recorrência apresentada e dos trechos das entrevistas realizadas com os docentes.

Quadro 15. Trechos das entrevistas com os professores sobre *Branquitude, relações raciais e de gênero nos sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História*

Recorrências: indícios de que as práticas revelam processos de racialização e de gênero que afetam diretamente a forma de participação, fala e escrita das/os alunas/os.		
Professor Adalberto	Professor Francisco	Professor Jurandir
Trecho: “ <i>Sim, eu percebi só o 9º ano. É, o nono ano realmente teve essa peculiaridade dos meninos serem mais assim, até audaciosos, vamos assim dizer, de não terem medo de, enquanto que as meninas ficaram mais assim, recatadas, e aí quando você vai explorando o dia a dia, de questão familiar, [...] Foi bem lembrado isso aí, e eu percebi isso, que quando eu faço sempre uma anotação ordinal, quem terminou primeiro e segundo e terceiro, aí eu via lá, as meninas iam lá no final, assim, meio que recatada, meio que parece com medo, parece que meio que, assim, não querendo apresentar aquilo que elas, com medo talvez, de errar o dia, mas aí a gente vê, é a forma até da criação.</i> ”	Trecho: “[...] <i>mas eu acredito que esses alunos brancos que estão ali na frente, que é o que geralmente mais respondem, não por conta da minha metodologia, eu acredito, mas muito por conta do que eles têm casa, de como que é vista essa educação lá, né? E também, até deles também, enquanto se sentir para poder falar, não se sentir, digamos assim, retraído pela opinião dos outros, acredito que seja isso.</i> ”	Trecho: “ <i>Eu acredito que essa ênfase na participação verbal desses alunos independe da questão da cor, sabe? Eu acredito que cada um está alinhado com um determinado interesse, até porque eu também tenho muitos outros alunos negros e mestiços que são os melhores da classe, enquanto no fundo resguardam aqueles alunos alguns em algumas escolas até a maioria brancos, que não produzem absolutamente nada. [...] Como eu disse, geralmente alunos que sentam no fundo, independentemente da origem, eles estão mais propícios a deixar as atividades, têm que ser produzidas por eles em aula e em segundo plano.</i> ”
Recorrências: indícios de que há uma relação entre cor/raça com a produção escrita – as/os alunas/os negras/os aparecem como aqueles que menos participam e cuja escrita é considerada menos elaborada.		
Professor Adalberto	Professor Francisco	Professor Jurandir
Trecho: “ <i>Ainda nós temos uma situação de que os brancos têm que ficar na frente. Ainda tem, parece que eles têm assim, eles mesmo aceitam isso. Aceitam, sabe? E às vezes a gente tem que ir no decorrer do ano e ir desconstruindo. E isso é uma observação importante que você faz. Que os alunos, eles mesmo aceitam isso. Para eles isso não é nada, é normal. [...] Você chega assim, vai fazer um ensalamento, o aluno vai escolher o lugar e a gente percebe que os brancos mesmo são os primeiros a tomar os primeiros lugares. Já está na cabeça dele, parece que ele já vem instruído e os outros estão sentando lá no fundo.</i> ”	Trecho: “ <i>Eu acredito que seja um pouco mais superficial essa parte da escrita, né, trazendo para aqueles alunos negros. Eu acredito que essa escrita seja um pouco mais superficial. Mas varia, né, como eu disse, da questão social do meio em que esse aluno está inserido, porque lá no sexto ano tinha o Nathan, que é um menino negro, né, que até eu critiquei, eu avistei uma vez os colegas chamando-o de Cirilo. Eu falei, qual é o nome dele, né, falei e tal, questão aí, ele falou, não professor, eu gosto que me chamem de Cirilo. Ah, é bom, né, ele é um ótimo aluno daquela turma do sexto ano, ele era o que tinha essas respostas bem mais elaboradas, né. Aí tem outros alunos, como José também, que é negro, mas que tem uma escrita bem mais superficial, a Esther. Então, assim, no geral eu acredito que seja uma escrita pouco mais superficial do que o restante dos alunos.</i> ”	Trecho: “ <i>Em relação ao ensino fundamental, é o que eu mais vejo, ensino médio não. Mas, enfim, sim, principalmente nas turmas de sextos e sétimos anos, eu percebo que alunos que sentam, eles pretendem, né? Tem essa pressão de sentar no fundo e ainda contrariam o professor quando ele vai de lugar para que a aprendizagem dele se acelere, porque no fundo fica estagnada, né? Como eu disse, geralmente alunos que sentam no fundo, independentemente da origem, eles estão mais propícios a deixar as atividades, têm que ser produzidas por eles em aula e em segundo plano.</i> ”
Recorrências: indícios de apagamento simbólico e subjetivo da população negra escolar e minimização das questões raciais presentes em sala de aula.		
Professor Adalberto	Professor Francisco	Professor Jurandir
Trecho: “ <i>Eu vejo muito assim, quando eu conheço os pais, quando você conversa com os pais, eles sempre perguntarem se está sentado na frente, parece que senta na frente, que você vai prestar mais atenção no que o professor está falando, no que está explicando, e hoje a aula não é, mas só o professor falando. São diversas formas. Às vezes ele sentado lá no fundo, mas</i>	Trecho: “[...] <i>Sim, geralmente eles têm uma elaboração das respostas da discussão, são um pouco mais aprofundadas do que daqueles que não estão participando diretamente da discussão, que ficam ali alheios, né, na conversa, que tem umas respostas mais rasas, mais objetivas, não elabora, uma interpretação a partir da reflexão que a gente fez em sala de aula.</i>	Trecho: “[...] <i>Jolha, eu não sei também. Acredito que o problema do aluno em relação a sua carteira, em qual carteira ele vai escolher, vai ser sempre um agravante e um motivo de atrito entre professor e aluno. Eu acredito que isso é do interesse de cada aluno, do porquê eles querem. Eu sempre ressaltei em nome do mapa de sala. E mesmo assim, temos, né, nós como professores,</i>

dependendo da forma como eu estou dando aula, eu não preciso desse aluno sentar lá na frente. Basta ter um lugar onde ele vai se acolher melhor, mas eu vejo muito isso de uma instrução que vem de casa , que toda vez que eu encontro com os pais, faço uma conversa com eles, como estão? Eu falo para eles sentarem na frente. Esse ano já aconteceu isso.”	Esses alunos que ficam situados ali na frente, geralmente são, possuem uma escrita um pouco mais elaborada, porque além de ter visto, né, o que eu passei dos livros, a gente discute, a gente reflete, pensa, e dá para ele elaborar sua própria resposta, acredito. ”	aguentar determinados aprendizagens, que é gerado por isso. Mas de resto eu não consigo identificar uma outra origem, sabe? “Geralmente alunos que sentam no fundo, independentemente da origem, eles estão mais propícios a deixar as atividades.”
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, anotações provenientes da transcrição das entrevistas (2025).

Um componente destacado por Julia (2001) e Viñao (2008) evidencia que a cultura escolar se organiza por meio de permanências e regularidades que estruturam modos de ensinar e de aprender, constituindo um quadro normativo que orienta tanto professores quanto alunos/as. Se observarmos nas falas dos professores, veremos que essas permanências, em diálogo com a escrita e atravessadas pelas relações raciais e de gênero, ocupam um lugar comum no fazer docente. Há indícios, por exemplo, que indicam como os papéis de gênero e a hierarquia racial são naturalizadas nas práticas, reforçando estereótipos construídos historicamente.

Para tanto, é preciso considerar que a centralidade da participação, da fala e da escrita como elementos do espaço escolar reafirma-os como dispositivos de disciplinarização (Foucault, 1977), regulando comportamentos e definindo quais sujeitos podem ser mais ou menos legitimados em sala de aula.

Considerando tal reflexão em relação ao trecho do professor Adalberto: “*dos meninos serem mais assim, até audaciosos, vamos assim dizer, de não terem medo de, enquanto que as meninas ficaram mais assim, recatadas*”, observa-se que o docente associa a participação ativa aos meninos e a postura mais “recatada” às meninas. Dessa forma, estabelece relações em sala de aula pautadas por sua compreensão do papel das mulheres e dos homens na sociedade. Ao seu ver, as alunas não falam por “medo”. Essa explicação, entretanto, desloca a responsabilidade de sua própria posição de poder como homem e professor, remetendo o silêncio feminino à dimensão familiar.

Podemos considerar, nesse ponto, algumas pistas que nos levam a problematizar quais sentidos de gênero e docência têm sido mobilizados por um professor de História em suas práticas. Tais indícios nos permitem pensar que não é possível pressupor que o ensino de História possa sempre ser “progressista” ou “libertador”, projetando professoras e professores de História para além da cultura e da sociedade dentro dos quais vivem.

Como apontam Bento (2002), Balestieri (2017) e Crenshaw (2004), homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade. A identidade social da mulher, assim como do homem, é constituída pela atribuição dos papéis que lhe são socialmente impostos.

E, por muito tempo (até os dias de hoje), a sociedade determinou quais papéis as mulheres deveriam desempenhar. Nesse contexto, a história das mulheres é marcada por exclusões, apagamentos, desvalorizações e abusos, reafirmando sua posição subordinada nas relações de gênero (Lerner, 2019).

Entretanto, não é possível pensar sobre as questões de gênero sem considerar a dimensão racial (Bento, 2022; Balestieri, 2017). Segundo Balestieri (2017), há muitos atravessamentos que transbordam os significados de “ser mulher”, evidenciando que um contingente de mulheres é marginalizado por concepções colonialistas de feminilidades. São identidades e corporeidades que, sob rótulos de *outras*, se materializam, se renovam, resistem e desafiam as fronteiras de gênero. Dessa forma,

olhar para as diferenças significa perceber as variáveis que perpassam as construções de feminilidades e suas consequências: não se nasce mulher, torna-se uma em um contexto específico em que o gênero se inscreverá no corpo levando em consideração **fatores como raça, classe, orientação sexual e territorialidade** (Balestieri, 2017, p. 99, grifos nossos).

Essa diferenciação é importante para compreendermos que “aquilo que orgulhosamente classificamos como mérito está, na verdade, marcado também pelo privilégio, ou seja, numa sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença” (Bento, 2002).

A fala do professor Adalberto, quando aproximada da do professor Francisco, ao reafirmar: “*eu acredito que esses alunos brancos que estão ali na frente, que é o que geralmente mais respondem*”, indica a percepção do docente sobre as hierarquias raciais que se manifestam em sala de aula. Em seguida, revela, sem muito disfarce, o funcionamento da branquitude como um lugar social diferenciado, marcado pelo usufruto de privilégios que aparecem no contexto escolar (Bento, 2022, p. 82).

Dessa forma, quando os professores associam a participação e o protagonismo em sala aos “alunos brancos”, reproduzem práticas que exacerbam um sentido diretamente ligado às permanências históricas de normas de gênero e raça, isto é, legitimando os meninos como mais aptos ao espaço público da fala e destinando as meninas ao silêncio. Essa permanência reafirma o que Lerner (2019) e Saffioti (1987) apontam: historicamente, as mulheres foram excluídas dos espaços de poder e de saber, cabendo-lhes papéis subalternos e domésticos.

Na segunda recorrência observada, emergem elementos diretamente relacionados à cor/raça e à produção escrita. A fala do professor Francisco: “*eu acredito que seja um pouco mais superficial essa parte da escrita, né, trazendo para aqueles alunos negros. Eu acredito*

que essa escrita seja um pouco mais superficial”, evidencia a construção de um entendimento em que os/as alunos/as negros/as, especialmente aqueles que ocupam os lugares do fundo da sala, são identificados como os que “menos participam” e produzem uma escrita “superficial”.

Articulando-se à fala do professor Adalberto, percebe-se que a aprendizagem é associada a condições específicas: de um lado, a necessidade de estar sentado nas primeiras fileiras e participar oralmente; de outro, a prevalência de meninos brancos como sujeitos legitimados a ocupar esse espaço de visibilidade. Tal percepção reforça o que Bento (2022, p. 64) aponta sobre os privilégios da branquitude: “há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco”. Conforme Pinheiro (2023, p. 55), a branquitude

não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante. É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre ocupar todos os espaços de poder, é sobre possuir a estética da beleza e da credibilidade. Nesse intuito, a branquitude é um conceito dialético que articula o lugar de sujeito universal branco com os privilégios que beneficiam todos/as os/as integrantes deste coletivo.

Esse sentido também aparece em outra fala do professor Adalberto: “*ainda nós temos uma situação de que os brancos têm que ficar na frente. [...] a gente percebe que os brancos mesmo são os primeiros a tomar os primeiros lugares. Já está na cabeça dele, parece que ele já vem instruído e os outros estão sentando lá no fundo*”. Nota-se que, em um processo reflexivo, o professor reforça aquilo que Bento (2002) conceituou como pacto narcísico da branquitude.

Para a autora, esse pacto ajuda a compreender como a escola reproduz, ainda que de forma naturalizada, o privilégio racial, garantindo aos alunos brancos a centralidade da participação e da visibilidade. Esse pacto se expressa, por exemplo, na expectativa de que os alunos que sentam na frente (em sua maioria brancos) sejam mais participativos, disciplinados e, portanto, capazes de produzir uma escrita mais elaborada. Nesse sentido, a escrita, como prática central na organização da disciplina de História, torna-se um objeto de poder, servindo “para separar quem escreve de quem não escreve” (Nascimento, 2019, p. 26).

Por outro lado, observa-se também a recorrência do apagamento simbólico e subjetivo da população negra na escola, acompanhado da minimização das questões raciais nas práticas pedagógicas. Em algumas falas, os docentes justificam que a participação ou desempenho não têm relação com cor/raça. Tal postura, entretanto, enfatiza justamente o

que Bento (2022, p. 76) pontua: regras, processos, normas e ferramentas que silenciosamente fortalecem a ideia de que todos seriam “iguais”.

Essas permanências se projetam no ensino de História, “no sentido de estabelecer uma forma se pensar a ideia de conhecimento e de verdade” (Miranda, 2007, p. 49). No trecho *“esses alunos que ficam situados ali na frente, geralmente são, possuem uma escrita um pouco mais elaborada, porque além de ter visto, né, o que eu passei dos livros, a gente discute, a gente reflete, pensa, e dá para ele elaborar sua própria resposta, acredito”*, o professor Francisco associa uma “escrita mais elaborada” ao lugar físico que a/o aluna/o ocupa. Tal compreensão reproduz permanências históricas que vinculam cor/raça, participação e produção escrita.

Nessa relação, os sentidos atribuídos pelo docente transferem ao discente a responsabilidade por sua aprendizagem, enquanto o professor aparece como mero transmissor do conteúdo. Essa recorrência também pode ser observada na fala de Jurandir: *“geralmente alunos que sentam no fundo, independentemente da origem, eles estão mais propícios a deixar as atividades”*. Nota-se, na fala do docente, a transposição de uma herança colonial que coloca a/o aluna/o negra/o em posição de subalternidade. Como salienta Bento (2022), essa herança privilegia um perfil específico (majoritariamente masculino e branco) para ocupar os lugares mais prestigiados nas instituições escolares, enquanto associa à população negra posições subordinadas e de desqualificação, vinculando o mau desempenho escolar ao aluno negro.

Ao associar o desempenho escolar à posição física em sala ou à suposta predisposição dos alunos em aprender ou não determinado conteúdo, evidenciam-se os limites de uma prática pedagógica que, ao naturalizar privilégios, reforça permanências sustentada a partir da supremacia branca, consolidando projetos de formação que usufruem desses privilégios (Bento, 2022, p. 120). Sobre os pactos narcísicos e branquitude, a autora os entende

como acordos tácitos, como pactos não verbalizados, não formalizados. Pactos feitos para se manter em situação de privilégio, higienizados da usurpação que os constitui. E que se estruturam nas relações de dominação que podem ser de classe, de gênero, de raça e etnia e de identidade de gênero, dentre outras (Bento, 2022, p. 120).

Por essa via, a noção de branquitude fortalece um lugar de privilégio transmitido como se fosse exclusivamente mérito. É como se, a ocupação desses primeiros lugares por alunos brancos, em sua maioria meninos, fosse justificada por uma construção simbólica coletiva que “fortalece a autoestima e o autoconceito da população branca tratada como ‘grupo vencedor, competente, bonito, escolhido para comandar’” (Bento, 2022, p. 121).

Nesses termos, podemos pensar a escrita como a materialização desses acordos: ao admitir que a branquitude está na estrutura da escola implica reconhecer que a escrita ocupa também uma posição nessa estrutura, sobretudo nas aulas de História. Como abordamos ao longo desta pesquisa, as práticas no ensino de História não apenas transmitem conteúdos, mas organizam modos de participação, legitimam determinadas vozes e silenciam outras, operando como um dispositivo de poder que articula currículo, identidades e diferenças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação nasce do desejo de compreender os sentidos atribuídos pelos/as docentes ao papel da escrita nas aulas de História, considerando, em adição, as questões das identidades, das diferenças e das relações raciais nos processos formativos escolares. Este desejo, no entanto, não surge do nada, ele se ancora em uma trajetória pessoal e acadêmica que é atravessada pela escola pública, pelo ingresso em uma universidade pública por meio das cotas raciais, pela atuação como professora e, sobretudo, pela participação no Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS), espaço de formação que tem alimentado minhas inquietações, meus estudos e a construção coletiva de novos olhares sobre os processos educativos.

A pesquisa aqui desenvolvida foi composta por muitos encontros, escutas e reflexões. Seguindo os caminhos metodológicos da abordagem qualitativa, de vertente interpretativa e de viés etnográfico, acompanhei as práticas de três professores de História de duas escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS, sujeitos cujas falas compuseram o corpo vivo desta dissertação. Por meio das observações em sala de aula, entrevistas e anotações de campo, procurei compreender os processos formativos no contexto das disciplinas escolares, analisando como as concepções de currículo, cultura escolar e políticas educacionais atravessam a constituição dos saberes docentes, e também, analisar como as práticas desses docentes se articulam com a produção de identidades e diferenças nas aulas de História.

Compreender os sentidos da escrita no ensino de História exigiu, de minha parte, mais do que uma escuta atenta, implicou no reconhecimento como pesquisadora e como sujeito da pesquisa, reconhecendo que as relações raciais, as experiências com a escola e a própria escrita me constituem. A produção deste trabalho, portanto, se deu em um movimento ético e político, de olhar para a escola como espaço de disputas, de normalizações, mas também de resistências, no qual o currículo e as práticas docentes se configuram como dispositivos que produzem subjetividades, silenciam histórias e operam apagamentos.

A articulação com perspectivas críticas e pós-críticas da Educação e do Ensino de História me permitiu pensar a escrita não apenas como técnica ou habilidade, mas como prática social e culturalmente situada, capaz de produzir subjetividades, reforçar normas e, ao mesmo tempo, tencioná-las. O diálogo com autores/as como Paulo Freire, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Homi Bhabha, Cida Bento, Frantz Fanon, Silvio Almeida, bell hooks, entre outras/os, contribuiu para sustentar uma análise comprometida com a

complexidade dos fenômenos educativos e com a necessidade de desnaturalizar práticas que, embora recorrentes, não são neutras.

Entendendo a escola como parte de uma estrutura social mais ampla, e que as permanências no ensino são frequentemente interpretadas como “falta de esforço” ou problemas de qualificação na formação inicial, reforçando a ideia de que a superação se restringe à determinação dos/as docentes em sala de aula (Santos, 2020), por isso, considero fundamental compreender os sentidos e significados que têm sido mobilizados pelos/as docentes em suas práticas.

Nesse contexto, está dissertação não se propôs a avaliar as práticas dos docentes, tampouco de responsabilizá-los pelas recorrências percebidas. Ao contrário, ao centralizar os sentidos dos/as docentes como objeto de estudo desta pesquisa, buscamos potencializar as reflexões em torno das concepções que orientam suas práticas. Contribuindo, dessa forma, na promoção de práticas efetivas de decolonialidade, pois, como salienta Walsh (2009, p.03), é necessário “mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Assim sendo, não é possível afirmar com certeza os motivos de determinadas escolhas dos docentes, mas podemos, com base no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), levantar hipóteses, observar pistas, marcas e rastros deixados nas falas, nas ações, nos gestos dos sujeitos. São essas pequenas evidências que, articuladas às redes de significações (Furlan, 2004) e à ideia de sentidos (Hall, 2016), nos permitem compreender que, o que está em jogo, portanto, não é apenas o “ensinar História”, mas o modo como esse ensino se articula a determinados projetos de formação e a processos de produção de subjetividades marcados por relações de poder, silenciamentos e apagamentos.

Nesse contexto, a escrita inserida em processos de subalternização, passa a ser entendida como técnica de apoio ao domínio dos saberes escolares previamente definidos, contribuindo para consolidar um projeto de ensino em que a transmissão e a reprodução são centrais e legitimadoras. Ao mesmo tempo em que as falas dos docentes revelam tensões, ambiguidades e gestos que apontam para uma pluralidade de sentidos atribuídos à escrita. Os sentidos atribuídos à escrita, sobretudo quando associada à cópia, revelam permanências da cultura escolar que colocam em evidência uma concepção de ensino ainda centrada na memorização e na “fixação” de conteúdos.

No entanto, mesmo que essas práticas sejam recorrentes no ensino de História, elas precisam ser compreendidas a partir do ponto de vista dos sujeitos, como práticas carregadas

de intencionalidade e que são estabelecidos dentro de uma “trama” ou “teia” de significados interconectados, continuamente produzidos e afetados pelas relações (Smolka, 2004).

Foi nesse movimento de escuta, de aproximação e de análise que compreendi o quanto a escrita na aula de História pode operar tanto como instrumento de resistência quanto de subalternização. O modo como as/os docentes compreendem e conduzem suas práticas pode reforçar relações de poder e silenciamentos, especialmente quando se parte da ideia de que a leitura e a escrita são ferramentas “transparentes”, neutras, capazes de transportar o conteúdo de maneira objetiva da/o professor/a para a/o aluna/o.

Portanto, é urgente escutar as/os professoras/es. Escutá-las/os não apenas para entender o que fazem, mas para reconhecer as implicações que orientam suas práticas, os afetos que mobilizam suas ações e as resistências que produzem cotidianamente. A escuta, aqui, é também um gesto político, que rompe com as narrativas prescritivas e reconhece os/as docentes como sujeitos históricos, produtores de saberes e de sentidos.

Por fim, esta dissertação se inscreve como um gesto de reconhecimento da potência dos/as professores/as pesquisados/as, de suas práticas, de suas histórias e dos sentidos que constroem cotidianamente com seus/as alunos/as. Acredito que compreender os sentidos atribuídos à escrita no ensino de História é também compreender os projetos de escola e de sociedade que estão em jogo. Esta pesquisa não se encerra aqui, ela continua nos ecos das vozes que a compõem, nos rastros dos cadernos observados, nas histórias contadas e nas histórias ainda por escrever.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36 n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011.
- BALESTIERI, Camille Roberta. **Tecnologia (d)e gênero: vetores interseccionais para a análise das feminilidades brasileiras**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Cap. 3.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro Zahar Editores, 2006.
- BARRETO, Danielle dos Santos. **Sentidos do aprender a escrever e práticas em sala de aula: ensino de História e identidade**. Campo Grande: Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **PACTOS NARCÍSICOS DO RACISMO: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. São Paulo, 2002, 169p. Tese (doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Ramon Grosfoguel. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- BHABHA, Hommi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- BURITY, Joanildo. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro /RJ. [S.l.], v. 11, n. 22, p. 23 pgs., ago. 2010. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensinar história em tempos de memória*. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.13-30.
- CERTEAU, Michel de. **A economia escriturística**. In: CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**: v.11, n.31, p. 7-18, jan./abril, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. In: VV.AA. *Cruzamento: Raça e Gênero*. Brasília: UNIFEM. (2004).

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Editora UNESP, 1998. (Coleção Prismas).

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Prefácio e Introdução**. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 07 a 36.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Produção de políticas curriculares para a formação de professores**. In: LOPES, Alice Casimiro et al. *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008 (p. 215-232).

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Zahar Editores, 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As Pesquisas Denominadas Estado da Arte. Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº79, agosto/2002, p.257-272.

FERNANDEZ, Raimundo CUESTA. **Sociogênesis de una disciplina escolar: la História**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**; ARAÚJO, Ana Maria (orgs.). 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. [recurso digital].

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (Introd. 09-26).

FURLAN, R. Corpo, sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa *em* ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO; Ana Maria. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 143-164.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa**. In: Candau, Vera. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GABRIEL, Carmen T. Jogos do tempo e processos de identificação hegemonizados nos textos curriculares de História. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, dez. 2015.

GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. Docência: entre processos de objetivação e subjetivação de sujeitos e conhecimentos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88204, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88204>.

GALLO, S. **As múltiplas dimensões do aprender...** In: COEB - Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. 2 ed, 2012, Anais... Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. p. 01-10. Disponível em: www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GOMES, Nilma de Melo. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa*. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998 (pp.99-118).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006. 102p.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio/Apicuri, 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 18 fev. 2025.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº1. jan./jun. 2001. p. 09-43

KHOURI, Mauro Michel El. **Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari**. Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, v. 15, 2009. Disponível em https://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf

LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

LIMA, M. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de História. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 43-57, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/623>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011 (capítulos 1 e 3).

LOPES, Alice Casimiro. A problemática da cultura e do conhecimento. In: LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999 (p. 33-101).

LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, p. 93-118, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Políticas, cultura, poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. *Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MARTINS, Angela Maria e SILVA, Vandré Gomes da. *Estado da Arte: Gestão, Autonomia da Escola e Órgãos Colegiados (2000/2009)*. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.142, jan/abril, 2011, p.228-245.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de história: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. Rio de Janeiro: UFRJ, tese de doutorado, 2019.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Edgardo Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada**. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007 (37-106).

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2002, p. 129-147.

MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

MORAES, Luciene M. S.; MORAES, Wallace dos Santos. A Revolta dos Malês nos livros didáticos de História e a lei 10.639/2003: uma análise a partir da “Epistemologia Social Escolar”. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

NAVARRO, D. L. R. M. *Ensino de História na educação infantil: sentidos de pensamento histórico-social em documentos curriculares*. 2022. 331 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2022.

NASCIMENTO, Carolina Calvalcanti do. *Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação das Ciências*. 2020. 143 p. Tese (Doutorado) – Universidade

Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica: Florianópolis, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. ISBN 978-85-9530-300-3.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marica Betania de. (orgs). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017 (p. 81-96).

OLIVEIRA, Thalita M. C. R.; GABRIEL, Carmen T. **Ensino de História e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do Mercosul Educacional**. Práxis Educativa, vol. 8, núm. 2, jul-dez, 2013, p. 465-487.

OLSON, R. David. **O mundo no papel - As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1997, p. 18-36.

OSÓRIO, Alda Maria do N. A trajetória da pesquisa sobre o professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS (1999-2005). In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares Silva; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (orgs). **Escrita da pesquisa em Educação no Centro-Oeste**. Campo Grande: Editora Oeste, 2012 (p. 233-243). Texto 10: BRAGANÇA, I. F. de S. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. In: **Rev. Bras. Est. Pedag.**, v. 90, nº 224, jan./abr./2009, p. 87-101.

PAULA, Adriana de. *Breve Percurso pela produção acadêmica sobre escrita escolar*. **Revista Linha Mestra**, n. 21, ago/dez, 2012, p.811-821.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ, (tese de doutoramento), 2013.

PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria da Graça dos Santos; MENEGASSO, Maria Aparecida. **Currículo: conhecimento e cultura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 7º. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e Concepções de Língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. In: **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.

ROCHA, Helenice Ap. B. **O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita**. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, (tese de doutoramento), 2006.

SANTOS, Lourival dos; LIMA, Maria. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de História: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 8, n. 16, Dourados: UFGD, p. 01-25, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/3815>. Acesso em: 21 maio 2019.

SANTOS, L. H. S. dos. “Um preto mais clarinho...” Ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, 22(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71364>. 2017.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **Mesa Redonda: Práticas de Leitura e Escrita em Sociedade Escriturística**. YouTube, 12 de set. de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EBXwiDDnuJE&t=4307s>

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. *Sentidos de aprendizagem da História: epistemologia e produção de conhecimento em um campo de pesquisas*. GABRIEL, Carmen T.; MARTINS, Marcus L. B.; ANDRADE, Juliana. **Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023 (p. 109-127).

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; BARRETO, Danielle dos Santos. Sentidos do aprender a escrever e práticas em sala de aula : ensino de História e identidade. **Educação Em Foco**, 24(44), 374–396. <https://doi.org/10.36704/eef.v24i44.5642>. 2021.

SANTOS, Maria Ap. Lima dos. Produção de textos, pensamento e aprendizagem em História: espaços de atividade discursiva In: **Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH** - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH/SP, 2011. v. único. p.01 – 16.

-----, Escrita de textos e sentido da história: pensamento histórico e pensamento linguístico nas produções de crianças e adolescentes nas aulas de história. **XVII Simpósio Nacional de História - Conhecimento histórico e diálogo social**. São Paulo: Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), 2013. v.1. p.843 – 844.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 9, 2009; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SILVA BENTO, M. A. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I; SILVA BENTO, M. A. (Org.). *Psicologia social do racismo estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

SMOLKA, Ana Luiza B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Proposições**, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 2000a, n.13, pp. 05-24.

TAVARES, Everlin Viana; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. *Aprender a escrever e a pensar historicamente: o papel mediador da escrita em contexto de erros construtivos*. 2019. **III Seminário Internacional de Estudos de Linguagens (SIEL) e XXI Semana de Letras**. Disponível em: <https://siel.ufms.br/caderno-de-resumos/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TADEU, Tomaz. *A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze*. **Educação & Realidade**, n. 27(2), p.47-57, jul/dez 2002.

TADEU, Tomaz. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Coleção Desênredos; n. 1. Goiânia: Núcleo de Editorial da FAV – UFG. 2004. 74 p.

TEBEROSKY, Ana. Para que aprender a escrever? In: Teberosky, Ana; Tolchinsky, Liliana (org). **Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2002.

VINCENT, Guy; LAHIRE, BERNARD; Thin, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001, pp. 07 a 47.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 18 set./dez. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas e políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-64, jan/dez.2012.

9 APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidada(o) a participar de um estudo denominado “Processos formativos no contexto das disciplinas escolares: identidades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História”.

Foi-me explicado que o presente trabalho consiste em uma investigação que pretende analisar os sentidos que os docentes atribuem ao papel da escrita nas aulas de História, considerando, em adição, a temática das identidades, das diferenças, e das relações raciais nos processos formativos escolares. Minha participação no referido estudo consistirá em conceder entrevista(s) com o objetivo de expor às pesquisadoras minhas ideias sobre o papel da escrita nas aulas de História e de que forma as questões raciais estão relacionadas com essas situações.

Fui alertada(o) de que, da pesquisa a ser realizada, posso esperar alguns benefícios, tais como a contribuição para o enfrentamento de práticas de exclusão e discriminação historicamente e culturalmente incrustadas no cotidiano do ensino de História, as quais se apresentam de forma naturalizada. Nesse sentido, o estudo possui o duplo propósito de contribuir tanto para o avanço das reflexões no campo do ensino de História sobre a escrita escolar, quanto para subsidiar a prática dos professores.

Recebi, por outro lado, em reuniões preliminares com a equipe de pesquisa, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando em conta que é uma pesquisa e que os resultados, positivos ou negativos, somente serão obtidos após a sua realização. Fui alertada(o) sobre os possíveis desconfortos e constrangimentos que poderão ser gerados durante a observação das aulas pela equipe de pesquisa, bem como os desconfortos e constrangimentos que os/as docentes poderão enfrentar ao abordar as questões apresentadas na entrevista.

Ressaltou-se que, caso eu sinta qualquer desconforto, devo me manifestar à equipe, que suspenderá imediatamente qualquer atividade, caso eu considere necessário.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informada(o) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, caso eu decida sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

As pesquisadoras envolvidas no referido projeto são Danielle dos Santos Barreto, mestranda no PPGEdu/UFMS, coordenadora do projeto, que reside na _____, telefone: (XX) XXXX-XXX, e-mail: danielle.barreto@ufms.br; e Maria Aparecida Lima dos Santos, professora associada da FAED/PPGEdu/UFMS, orientadora deste trabalho, que reside na _____, telefone: (XX) XXXX-XXX, e-mail: maria.lima-santos@ufms.br, com as quais poderei manter contato pelos telefones indicados.

É assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, sendo garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da minha participação. Cabe destacar que a assistência será oferecida, sem ônus, em caso de complicações e intercorrências durante o estudo, incluindo atendimento integral para atender quaisquer danos, inclusive de ordem psicológica, decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa.

Tendo sido orientada(o) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS no telefone (67) 3345-7187, ou pelo e-mail: cepconeppropp@ufms.br.

Assino este termo em duas vias de igual valor, sendo que uma ficará em meu poder.

Cidade, ____ de _____ de 20__.

Nome e assinatura da(o) participante

Nome(s) e assinatura(s) da(s)/do(s) pesquisadora(as)(es) responsável(responsáveis)

10 ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Características dos processos formativos no contexto das disciplinas escolares: desigualdades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História

Pesquisador: Danielle dos Santos Barreto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80699124.9.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.379.904

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da Pesquisa* e *Avaliação dos riscos e benefícios* foram retirados do arquivo *Características dos processos formativos no contexto das disciplinas escolares: desigualdades e diferenças na produção de sentidos sobre o papel da escrita nas aulas de História*, da pesquisadora Danielle dos Santos Barreto. Neste projeto, assumimos com base teórico-metodológica princípios da pesquisa qualitativa em vertente interpretativa e de viés etnográfico. Nossas análises têm apontado que a forte presença de práticas docentes inspiradas na chamada concepção tradicional de ensino de História, cujas qualidades centrais são o memorismo, o conteudismo, a linearidade e a reafirmação de uma perspectiva eurocêntrica, parece-nos ser reforçada pela concepção em que a língua escrita é concebida como técnica e, por isso, vista como um apoio fundamental para uma aprendizagem voltada à memorização. Partindo deste pressuposto, nossa pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos que os docentes atribuem ao papel da escrita nas aulas de História, considerando, em adição, a temática das identidades em perspectiva racial. Para analisar os dados produzidos, buscamos articular referenciais dos Estudos Culturais, da pós-modernidade e do pós-colonialismo (Walsh, 2012; Lander, 2005), com as perspectivas críticas e pós-críticas em Educação e em Ensino de História (Gabriel, 2019; Martins, 2019), relacionando as discussões a partir de estudos sobre

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 7.379.904

relações raciais (Bento, 2022; Fanon, 2022; Hall; Bauman, 2006). Ademais, a recorrência de alguns significantes no discurso de outros docentes de outras instituições escolares, conforme nossos estudos (Santos, 2020; 2021), têm apontado para a existência de redes de significações (Furlan, 2004) através das quais certa maneira de ensinar História se reproduz e se reinventa. ζ Hipótese: A problemática advém de produções recentes desenvolvidas pela equipe do GEPEH/UFMS, cuja investigações ressaltam alguns elementos que nos permitem supor relações entre a maneira como o/a professor/a organiza e conduz a aula, podem estar associadas com suas concepções de identidade, gênero e raça. Ademais, a recorrência de alguns significantes no discurso de outros docentes de outras instituições escolares, conforme nossos estudos (Santos, 2020; 2021), têm apontado para a existência de redes de significações (Furlan, 2004) através das quais certa maneira de ensinar História se reproduz e se reinventa. ζ Metodologia Proposta: A presente proposta configura-se como uma pesquisa qualitativa (Ghedin; Franco, 2011) em vertente interpretativa (Gómez, 1998) e de viés etnográfico (Mainardes; Marcondes, 2011). A metodologia adotada fundamenta-se, por conseguinte, no princípio da educação como prática social histórica, que se transforma pela ação humana e produz transformações nos que dela participa (Ghedin; Franco, 2011). No entanto, torna-se fundamental pontuar, que a proposta em desenvolvimento, é parte do projeto de pesquisa `Escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História (2017-2020), tendo resultado no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCC) intitulado Sentidos do aprender a escrever e práticas em sala de aula: ensino de História e identidade (Barreto, 2019). Com o intuito de obter um panorama de saberes atuais sobre a temática pesquisada, realizamos um breve levantamento em sites e plataformas no período de abril a junho de 2023, considerando os fundamentos da elaboração de um estado da arte (Ferreira, 2002), norteadas pelos princípios da pesquisa documental (Silva et al, 2009). Para realizar o mapeamento, utilizamos as palavras-chave escrita escolar, ensino de História, identidades, letramento racial e branquitude. Inicialmente os trabalhos foram selecionados a partir da leitura dos títulos e posteriormente com a leitura dos resumos. Como resultado, obtivemos um total de 467 trabalhos, entretanto, apenas 21 produções apresentaram relação com a temática pesquisada. Com isso, ao todo foram selecionados 6 teses, 4 dissertações e 11 artigos científicos. Sendo assim, destacamos que essas considerações preliminares, contribuíram com a etapa inicial da investigação em andamento. Pois, a partir das primeiras sistematizações, identificamos que há poucas investigações no campo da Educação, que consideram o papel da escrita no ensino de História como objeto de estudo, o que reforça a relevância do trabalho proposto, devido à escassez de estudos que

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ζ Prédio das Pró-Reitorias ζ Hércules Maymone ζ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 7.379.904

analisam o papel da escrita e sua relação com os processos de produção de identidades nas aulas de História. Para corroborar as hipóteses formuladas pela equipe neste primeiro momento de sistematização e análise dos dados, consideramos a ampliação da produção dos dados determinante para subsidiarmos a reflexão sobre os aspectos que configuram uma reeducação para as relações raciais que se constitui no fazer docente. Nesse aprofundamento, ampliaremos o número de professores/as, sujeitos da pesquisa para ao menos duas escolas públicas, assim como o tempo de observação de aulas e leitura das fontes documentais (Projeto Político Pedagógico da escola, planejamento dos/as professores/as, dentre outros materiais).

Metodologia de Análise de Dados: Para esse estudo, as ações de investigação serão pautadas nos princípios da pesquisa em perspectiva etnográfica em viés crítico (Mainardes; Marcondes, 2011, p.426). Assim, com o intuito de caracterizar o contexto das manifestações discursivas dos docentes, ambicionando compreender a complexidade dos fenômenos educativos como fenômeno social (Gómez, 1998). Dessa forma, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as, a fim de explorar os sentidos que se constitui seu fazer docente. Partindo do pressuposto que o sentido é algo inerente ao ser humano e que ocorre nas práticas sociais, o que implica assumir que não há um único sentido que os sujeitos atribuem a suas ações, mas sim múltiplos (Smolka, 2004; Matheus; Lopes, 2014). Por fim, serão realizados a transcrição e análise do material, cujos fragmentos que consideramos significativos para problematização, são norteados pela necessidade de compreender o papel da escrita no ensino de História e de que maneira esses elementos contribuem para a constituição de identidades, na concepção do professor, a fim de potencializar o trabalho de análise.

Desfecho Primário: Leitura, produção de sistematização e análise dos textos levantados a fim de configurar pressupostos teóricos-metodológicos em ensino de História que tratam da escrita em perspectiva racial. Além do, levantamento e organização dos dados (caracterização da escola, produção do diário de campo e registro das impressões das entrevistas realizadas).

Desfecho Secundário: Disseminação da produção através de publicação em revistas Qualis A e B3 tratando das questões relacionadas ao papel da escrita no ensino de História e relações raciais. Comunicação (para comunidades interna e externa) dos resultados das análises realizadas através da organização e participação em mesas nos Seminários de Pesquisa do GEPEH/UFMS, cuja programação poderá ser consultada em www.gepehufms.com.br (abas EVENTOS e PROJETOS/Pesquisa). Participação com apresentação oral e publicação em anais em eventos nacionais e internacionais da área de Educação e com temáticas relacionadas a Currículo e Práticas Docentes, tais como as Reuniões

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeppropp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 7.379.904

Nacionais da ANPED, ENDIPE e da ANFOPE, bem como outros afins. Participação em projetos de extensão que viabilizem a disseminação dos resultados do estudo realizado. Tamanho da amostra no Brasil: 09.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar os sentidos que os docentes atribuem ao papel da escrita nas aulas de História, considerando, em adição, a temática das identidades, das diferenças, e das relações raciais nos processos formativos escolares.

Objetivo Secundário: Problematicar de que forma as questões raciais atravessam os sentidos que têm sido mobilizados pelos/as professores/as ao papel da escrita nas aulas de História; Identificar e analisar como as práticas de escrita (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro das aulas de História.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador temos os seguintes riscos elencados: Os Professores/as serão convidados a participar voluntariamente de entrevistas. Para isso, apresentaremos o projeto e seus objetivos, assim como o TCLE, para que possam ter consciência de sua participação e do direito à recusa a qualquer momento da pesquisa, mesmo depois de ter dado a entrevista, posto que ainda poderá ler o material no momento de conferência, em que poderá acrescentar, retirar informações ou desistir de participar da pesquisa. Dessa forma, o projeto será apresentado pela pesquisadora à(o) participante, o qual se identificará e lerá o título do projeto, esclarecendo do que se trata a pesquisa. Serão apresentados os objetivos do trabalho e a justificativa do porquê a(o) escolhemos para realizar entrevista. Será esclarecido que é direto da/o participante ter garantida a confidencialidade das informações pessoais e decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Além disso, será frisado que a participação é voluntária e que os riscos decorrentes da participação na pesquisa, são mínimos e de ordem não física. Dentre eles, destacam-se os riscos de origem psicológica, intelectual ou emocional, que seriam, mais especificamente, a possibilidade de constrangimento ao responder às questões da entrevista, algum desconforto decorrente de cansaço ou estresse e a quebra de sigilo ou do anonimato. Assim, para minimizar a possibilidade desses riscos, a equipe garantirá, antes da sua finalização, acesso aos resultados individuais e coletivos. Ainda assim, caso haja desconforto, ele poderá ser

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymone - 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 7.379.904

minimizado garantindo-se local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras para o(a) professor(a) entrevistado(a). Outro ponto importante é a garantia de que o(a) pesquisador(a) estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, além do compromisso da não violação e da manutenção da integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Ressaltamos que, caso a entrevista provoque qualquer desconforto ou constrangimento, fica garantido o direito de suspendê-la, a qualquer momento. Será garantido também o direito à/o entrevistada/o de se recusar a participar ou desistir a qualquer momento. Será explicado também que, para participar do estudo, o participante não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo/a pesquisador/a, que tratará a sua identidade com padrões profissionais, e no caso de desistência em participar da pesquisa sua identidade permanecerá anônima e as informações disponibilizadas não serão utilizadas pela equipe. Além disso, durante a pesquisa, o participante poderá obter informações, ter acompanhamento e assistência por meio do contato com as pesquisadoras. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com as pesquisadoras, e uma cópia do texto final conferido e aprovado de cada entrevista será disponibilizado à/ao participante. Informamos ainda que a(o) participante receberá, em reuniões preliminares com a equipe de pesquisa, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos, somente serão obtidos após a sua realização. Nossa equipe garantirá o respeito à privacidade da(o) participante, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identifica-la(o), será mantido em sigilo. Benefícios: informaremos às(aos) participantes que a pesquisa a se realizar traz alguns benefícios, tais como a contribuição para o enfrentamento de práticas de exclusão e discriminação incrustadas historicamente e culturalmente no cotidiano do ensino de História que se apresentam de forma naturalizada. E, nessa direção, com o duplo propósito de contribuir tanto para o avanço das reflexões no campo do ensino de História sobre a escrita escolar, quanto para subsidiar a prática dos/as professores/as, o que significa concebê-la em suas implicações pedagógicas, uma vez que o objetivo da investigação educativa não pode se reduzir à produção de conhecimento para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico, importando também promover a transformação e o aperfeiçoamento da prática (Sacristán; Gómez, 1998).

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 7.379.904

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa quali-quantitativa com base teórico-metodológica princípios da pesquisa qualitativa em vertente interpretativa e de viés etnográfico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os seguintes termos de apresentação obrigatória:

- a) informações básicas do projeto;
- b) projeto circunstanciado;
- c) folha de rosto assinada pela direção da UAS;
- d) instrumento de coleta de dados;
- e) termo de consentimento livre e esclarecido; e
- f) carta de anuência institucional.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências" e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu às pendências anteriormente elencadas, conforme segue:

1. Apresentou as cartas de anuência das instituições em que serão realizadas a pesquisa;
2. Alterou o cronograma (porém, solicitamos que alterem com novas datas, posterior a esta, de aprovação);
3. Incluiu no TCLE os benefícios, riscos, desconfortos e a existência de assistência/acompanhamento, entre outros;
4. Disponibilizou espaço para assinatura ao final do documento (porém, solicita-se colocar espaço para rubrica na página anterior);
5. Informou o seu endereço e o do Comitê de Ética no TCLE;
6. Retirou o timbre e logo da UFMS.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 7.379.904

Desse modo, após alteração do cronograma e adição do espaço para rubrica no TLCE e envio via notificação destas alterações para este Comitê de Ética, a pesquisa considera-se aprovada no quesito ético e pode ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Renovação de registro do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/registro/>

3) Calendário de reuniões de 2025

Disponível em: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2025/>

4) Composição do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/composicao-do-cep-ufms/>

5) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

6) Legislação e outros documentos: Resoluções do CNS.

Norma Operacional no001/2013. Portaria no2.201 do Ministério da Saúde. Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS no240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

7) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

8) Informações essenciais à TCLE e TALE

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros à Prédio das Pró-Reitorias à Hércules Maymone à 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 7.379.904

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

9) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

10) Relato de caso ou projeto de relato de caso? Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

11) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

12) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

13) Declaração de uso de material biológico e dados coletados Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

14) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

15) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

16) Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual

Disponível em: <https://cep.ufms.br/orientacoes-para-procedimentos-em-pesquisas-com-qualquer-etapa-em-ambiente-virtual/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros º Prédio das Pró-Reitorias º Hércules Maymone º 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS**



Continuação do Parecer: 7.379.904

17) Solicitação de dispensa de TCLE e/ou TALE

Disponível em: <https://cep.ufms.br/solicitacao-de-dispensa-de-tcle-ou-tale/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2281771.pdf	05/09/2024 23:53:21		Aceito
Outros	cartarespostacep.pdf	05/09/2024 23:52:35	Danielle dos Santos Barreto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartaanuenciaescolas.pdf	05/09/2024 23:51:56	Danielle dos Santos Barreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEversao2.pdf	05/09/2024 23:51:23	Danielle dos Santos Barreto	Aceito
Brochura Pesquisa	brochuraprojetoemcadastramentoversao2.pdf	05/09/2024 23:51:08	Danielle dos Santos Barreto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochuraprojetodepesquisa.pdf	19/04/2024 11:26:47	Danielle dos Santos Barreto	Aceito
Folha de Rosto	folharostoassinada.pdf	19/04/2024 11:26:20	Danielle dos Santos Barreto	Aceito
Outros	roteirodeentrevista.pdf	18/04/2024 18:20:04	Danielle dos Santos Barreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessores.pdf	18/04/2024 18:15:25	Danielle dos Santos Barreto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 7.379.904

CAMPO GRANDE, 13 de Fevereiro de 2025

Assinado por:

Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br