

A História Ensinada como objeto de investigação nos anos 1990: O percurso trilhado por Silma do Carmo Nunes

The History Taught as an Object of Inquiry in the 1990s: Silma do Carmo Nunes's Scholarly Trajectory

La Historia Enseñada como objeto de investigación en los años noventa: la trayectoria de Silma do Carmo Nunes

Juliana Alves de Andrade*

Cristiano Nicolini**

Célia Santana Silva***

Juliana Miranda da Silva****

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira*****

Transformar a própria prática docente em objeto de pesquisa é um dos desafios mais complexos do campo da pesquisa. Um movimento epistêmico que começou no Brasil, em meados dos anos 1990, influenciado pelos estudos de Donald Schön (Estados Unidos, 1988), Maurice Tardif (Canadá, 1990) e Antonio Nóvoa (Portugal, 1992), ao criticar a formação docente de caráter instrumental. Tais autores propuseram uma nova corrente teórica, denominada *epistemologia da prática*, baseada na análise dos processos de reflexão do próprio professor. Logo, na década de 1990, os estudos no campo educacional apontavam para a necessidade de investigação sobre a produção e validação do conhecimento criado pelos docentes em sala de aula. Em tal contexto, a professora

* Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: julianadeandradee@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327>

** Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor na Universidade Federal do Goiás (UFG). E-mail: cristianonicolini@ufg.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2910>

*** Doutora em História pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus II/Alagoinhas). E-mail: celiasantanauneb@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7041-0653>

**** Doutora em História pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de Pós-Doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). E-mail: jumirandasilva@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9741-2041>

***** Doutora em História pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Professora na Universidade do Estado do Piauí (UESPI). E-mail: yomaraoliveira@ors.uespi.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4138-6598>

de História, Silma do Carmo Nunes, da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA, atual Cap/UFU), também se mobilizava para entender suas vivências, experiências, práticas e inquietações.

Nesse sentido, a partir da trajetória profissional da Profa. Dra. Silma do Carmo Nunes, vamos acessar uma memória sobre a mudança conceitual e operacional de realizar pesquisas nas décadas de 1980 e 1990. Sua narrativa mostra que as experiências didáticas, muitas vezes não sistematizadas pela urgência pedagógica, convencem que o professor da educação básica é um produtor legítimo de conhecimento e que a sala de aula é um território de investigação científica de primeira grandeza. Além disso, chama atenção para o fato dessa postura analítica diante das experiências pedagógicas ser ativo na articulação acadêmica, política e institucional. Após anos de reflexão e pesquisa exploratória, a conquista da formação continuada (mestrado) e a interlocução com colegas da área de Minas Gerais e de outros Estados, gerou a criação, em setembro de 1993, na Universidade Federal de Uberlândia, do *I Encontro de Pesquisadores da Área do Ensino de História*, cujo tema foi *O ensino de História como objeto de pesquisa*.

Dessa forma, o desafio de investigar a própria prática, quando não se tinha instrumental e metodologia estruturada, para Silma do Carmo Nunes, não se apresenta como um mero exercício profissional, mas como um desdobramento epistêmico de sua pesquisa e militância sindical. Esta entrevista estruturada, que recupera a trajetória de vida da professora da ESEBA/UFU (atual Cap/UFU), oferece um denso panorama de como a inquietação diante dos limites do ensino tradicional de História (o ensino de Estudos Sociais), tornou-se um terreno fértil para a construção da identidade de professora-pesquisadora no início do campo do Ensino de História no Brasil. Essa trajetória de vida nos ajuda a conhecer os meandros da criação de um campo científico.

Do ambiente formativo das escolas rurais de Santa Juliana e Uberaba à consolidação institucional no ESEBA/UFU (atual Cap/UFU), Silma delineia uma cartografia social, política e intelectual de si e do campo do Ensino de História. Sua narrativa expõe as dores e as potências da docência nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, revelando como diagnósticos intuitivos com seus próprios alunos funcionaram como centelhas para a desconstrução dos “Estudos Sociais”, como dispositivo democrático. Dialogando com referenciais como E. P. Thompson, Eric Hobsbawm e Antonio Gramsci, a entrevistada demonstra que investigar a sala de aula exige rigor metodológico, sensibilidade política e a coragem ética de enfrentar as resistências institucionais em prol de uma aprendizagem histórica humanizada e emancipatória.

Para acessar essa trajetória, a entrevista foi realizada via *Google Meet*, nos dias 25/05/2022 e 10/08/2022, no final do período de isolamento social ocasionado pela COVID-19, tendo os pesquisadores Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade, Profa. Dra. Célia

Santana Silva e Prof. Dr. Cristiano Nicolini como interlocutores na entrevista; a Profa. Dra. Juliana Miranda da Silva como responsável pela transcrição integral da entrevista e a Profa. Dra. Yomara Feitosa Caetano de Oliveira como revisora do texto final (Entrevista). A entrevista da Profa. Silma, assim como tantas outras realizadas com professoras que ajudaram a fundar o campo do Ensino de História, compõe o acervo do projeto *Histórias de vida e memórias dos pesquisadores do campo do Ensino de História*. A iniciativa é uma ação institucional da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), e as entrevistas estão disponíveis no Museu da Pessoa.

Dessa forma, a seguir teremos um texto que parte da trajetória de vida da professora Silma, passando sobre a formação acadêmica, experiência profissional, os desafios da pesquisa e criação do campo, até as reflexões sobre o Ensino de História no tempo presente.

O espaço escolar se tornou o centro para desenvolvimento da aprendizagem profissional (Andrade, 2020, p.19), embora não seja o único a ser mobilizado pelos professores formadores de professores. Mas é nele que os praticantes (futuros professores) são instados a olhar a instituição escolar e as interações sociais dos diferentes sujeitos (professor, estudante, gestor, corpo técnico e demais funcionários) em torno do processo de aprendizagem. Nesse sentido, conceber a escola como espaço de aprendizagem profissional é permitir que os licenciandos aprendam na prática “os segredos que existem entre as quatro paredes da sala de aula” a partir da “observação e reflexão de códigos construídos entre os professores e os seus alunos” (Andrade, 2020, p. 24). No território da prática, a “arte de ensinar e organizar o processo de aprendizagem pertence apenas ao professor” (Andrade, 2020, p. 24).

J.A.A. – Gostaríamos de iniciar esta imersão em sua trajetória, retornando às suas lembranças da infância (familiares e espaciais.) A senhora poderia compartilhar memórias da sua cidade, familiares e o início de sua escolarização?

S.C.N. — É uma satisfação imensa dialogar com vocês. Quando recuperamos o fio da memória, percebemos que o espaço geográfico e social de origem deixa marcas profundas naquilo que nos tornamos. Eu nasci em Santa Juliana, uma cidade pequena do Triângulo Mineiro, mas, rigorosamente falando em termos de vivência concreta, eu nasci e me criei na Zona Rural. Toda a minha família é ligada à terra e ao trabalho agrícola. Meu pai era um pequeno produtor; ele vivia do cultivo de produtos de subsistência e comercialização local, como arroz, feijão e milho, além da criação de gado e cavalos. Não estávamos inseridos em redes de exportação, era uma economia de circuitos regionais, muito baseada no convívio comunitário e na subsistência da unidade familiar. O início da minha vida e da própria alfabetização se deram nesse contexto de fazenda. A infância



na roça tinha uma dinâmica de muita liberdade, de caminhadas e de brincadeiras coletivas, mas era também atravessada pelas severas limitações de infraestrutura do período. Para termos uma escola ali, foi necessária uma ação direta dos pequenos fazendeiros daquela localidade. Eles se cotizaram, ergueram fisicamente a estrutura da escola rural e buscaram uma professora na cidade de Araxá para garantir que nós, um grupo de cerca de vinte crianças da região, tivéssemos acesso às primeiras letras. Eu fui alfabetizada tardiamente para os padrões atuais, aos oito anos de idade, e caminhávamos cerca de dois quilômetros a pé, todos os dias, para chegar até a sala multissérie. Essa paisagem da minha infância desapareceu do mapa geográfico, pois parte daquelas fazendas foi posteriormente inundada pela construção de uma usina hidrelétrica, forçando a dispersão dos remanescentes daquela comunidade. No entanto, a densidade daquela experiência de solidariedade comunitária para fundar uma escola permaneceu em mim como uma lição.

C.N. – Então, e o que é que lembra desse processo de oito ou dos doze anos, como era a escola, como era a infância, as brincadeiras com esses amigos lá na cidade, como era?

S.C.N. – Essa é uma dimensão que mexe de forma muito profunda comigo. Eu perdi o meu pai quando tinha apenas oito anos de idade e, sendo a filha mais velha, senti de forma muito aguda o peso daquela ausência e o impacto da reestruturação que se impôs sobre nós. Ficamos na fazenda por mais três ou quatro anos após o falecimento dele, sob a responsabilidade da minha mãe, que se viu na condição de viúva com quatro filhos pequenos: eu, meu irmão — que infelizmente também já é falecido — e mais duas irmãs menores. Chegou um momento em que a permanência no meio rural se tornou insustentável para uma mulher sozinha encarregada de garantir o futuro e a educação da prole. Aos doze anos, completei o curso primário na escola rural e deparei-me com uma barreira intransponível: Santa Juliana, naquela transição dos anos 1950 para os anos 1960, ainda não dispunha de um colégio que oferecesse os anos finais do ensino fundamental (o antigo curso ginásial). Minha mãe tomou a decisão corajosa de se desfazer daquelas terras, para buscar um centro urbano que oferecesse melhores condições educacionais para os filhos. Houve um processo de dispersão temporária: fui enviada na frente para a cidade de Uberaba para residir na casa do meu avô materno, a fim de não interromper meus estudos, enquanto minha mãe permanecia temporariamente em Santa Juliana com os filhos menores, antes de conseguir também se estruturar no meio urbano. Na cidade, minha mãe, que até então tinha sido exclusivamente dona de casa, precisou reinventar-se profissionalmente e converteu-se em costureira para sustentar a família. Essa transição forçada evidenciou para mim, desde muito cedo, o quanto o acesso à educação básica era um privilégio excludente e geograficamente centralizado. Hoje, aquela região foi praticamente inundada por uma usina elétrica. Então, parte das



fazendas foram desaparecendo, e aí os descendentes dos fazendeiros tiveram que sair. Nós saímos primeiro porque para ela, viúva, era difícil, então ela tratou logo de desfazer daquelas terras, e dar um jeito de procurar um lugar para educar os filhos melhor. Que mais?

C.N. — A senhora mencionou que o seu ambiente de socialização na infância e adolescência era de grande efervescência política. De que modo esse contexto político influenciou suas práticas e ações pedagógicas e políticas?

S.C.N. — Eu costumo brincar dizendo que a minha veia política e o meu olhar aguçado para as contradições da História foram forjados justamente no calor daqueles anos de transição urbana. Eu estava em Uberaba na virada da década de 1960, residindo na casa do meu avô, exatamente no período de consolidação e inauguração de Brasília sob o governo de Juscelino Kubitschek. A atmosfera do Triângulo Mineiro era intensamente influenciada por aquele projeto de modernização nacional e pela interiorização do desenvolvimento. Estávamos vivenciando a emergência de uma nova espacialidade política no país. Minhas lembranças mais vivas da infância capturam o cenário das campanhas eleitorais da época, com destaque absoluto para a eleição presidencial de Jânio Quadros. Lembro-me perfeitamente do forte apelo popular em torno do símbolo da “vassourinha” e do discurso moralista de varrer a corrupção da vida pública. Aquilo impregnava o imaginário das crianças, as discussões de rua, os debates familiares. Mais tarde, já na condição de docente e pesquisadora, utilizei exaustivamente essas memórias e a análise iconográfica e discursiva daquela campanha como recursos pedagógicos para ensinar História aos meus alunos. Viver a História enquanto ela acontecia, perceber a força dos símbolos políticos no cotidiano urbano de Uberaba, sem dúvida despertou em mim uma sensibilidade analítica que me distanciou definitivamente de uma leitura estática ou puramente factual do passado.

J.A.A. — Como foi sua entrada na universidade para cursar a graduação em História?

S.C.N. — O meu percurso universitário esteve longe de ser uma linha reta. Inicialmente, prestei vestibular em Uberlândia para o curso de Pedagogia, que possuía uma estrutura de funcionamento anual e em regime noturno. Essa configuração me impunha uma rotina extremamente desgastante: eu morava em Uberaba e viajava diariamente cerca de cem quilômetros para estudar em Uberlândia. Eu saía no final da tarde, chegava em cima do horário das aulas e, frequentemente, precisava abandonar as salas de aula pela metade para não perder o último ônibus de retorno. Esse vai e vem gerou um esgotamento físico e acadêmico insustentável, o que me levou a solicitar uma transferência para Ube-



raba, na expectativa de estudar perto de casa. Ao tentar a transferência para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberaba, deparei-me com a ausência de vagas no curso de Pedagogia. Tratava-se de uma instituição confessional católica, administrada por freiras. Com muita abertura, as religiosas me propuseram que eu frequentasse diferentes salas de aula como ouvinte durante cerca de um mês para que eu identificasse em qual área me adaptaria melhor. Circulei pelas salas de Letras e de Filosofia, até que entrei no curso de História. Houve uma identificação imediata com os debates e com as possibilidades de análise da sociedade. Decidi ficar. No entanto, cursei apenas um ano naquela faculdade particular. Uberaba, naquele momento, guardava um perfil cultural e político extremamente conservador, o que se refletia em uma formação acadêmica que considerei tacanha, tradicional e “atrasada”. Diante daquela asfixia intelectual, rompi com o receio do desgaste logístico e decidi retornar em definitivo para a Universidade de Uberlândia. Mudei-me de mala e cuia para a cidade, mas agora direcionada especificamente para a Licenciatura em História, vindo a concluir minha formação no ano de 1976.

C.S.S. – Como foi iniciar a carreira docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na década de 1970?

S.C.N.— Quando retornei a Uberlândia em definitivo, na década de 1970, o cenário universitário local passava por transformações profundas: a universidade estava em pleno processo de federalização, mas operava sob um modelo peculiar e contraditório de “universidade federal paga”, cobrando mensalidades dos estudantes antes da consolidação da gratuidade total. Nesse contexto, a necessidade de sobrevivência material me empurrou para o trabalho imediato. Cheguei à cidade em janeiro ou fevereiro e, já no mês de março, estava empregada, assumindo turmas de História na rede estadual e em colégios privados. Havia uma escassez de professores habilitados na área e, se você já estivesse matriculado na universidade, as portas das escolas se abriam imediatamente. Foi um período de trabalho intenso; eu atuava simultaneamente em dois ou três colégios, transitando por diferentes turnos. Minha carreira docente, em termos de amplitude de experiências, começou desde a base: cheguei a lecionar no antigo “prezinho” e atuei fortemente como professora alfabetizadora nos anos iniciais. Fui encarregada de reger turmas compostas por crianças rotuladas pelo sistema tradicional como “inaptas para o aprendizado”, alunos com múltiplos históricos de repetência que eram segregados das demais turmas. Essa experiência como alfabetizadora foi uma escola fundamental, pois desenvolvi metodologias autorais que lograram fazer com que aqueles sujeitos historicamente excluídos aprendessem a ler e a escrever em três anos de acompanhamento. Quando a escola tentou me transferir para uma turma regular de padrão tradicional, percebi que o meu interesse residia justamente no desafio da superação dos nós pedagógicos e optei por concentrar meus esforços exclusivamente no ensino de História para os adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa imersão multifacetada



na Educação Básica me deu um conhecimento anatômico da escola pública que a maioria dos teóricos puros da academia desconhece.

C.S.S.—Como se deu essa decisão de investigar de o Ensino de História? Como o convívio com seus estudantes tornou-se o marco fundador de sua transição para a pesquisa científica e na recusa do modelo tradicional de ensino nos anos 1980?

S.C.N.—Nesse período, em que nós estávamos discutindo o ensino de História meio que amadoristicamente, porque não tinha área de pesquisa aqui em Uberlândia, a gente conhecia muito pouco. Com essas conversas, a gente também foi pegando algumas pistas. Eu, por exemplo, acabei me interessando mais ainda por pesquisar ensino de História. Eu nem sabia o que era pesquisa, aquilo era intuição, sei lá o que era aquilo. Dividia as turmas com uma grande amiga e colega de graduação; nós nos alternávamos nos anos escolares. Ela assumia a quinta série, eu a sexta; no ano seguinte, ela pegava a sétima e eu a oitava. Estávamos confortavelmente instaladas na engrenagem tradicional. Contudo, no início de um determinado ano letivo na década de 1980, propus uma inversão: pedi para assumir as turmas da sétima série que haviam sido minhas alunas diretas na sexta série no ano anterior. Movida por uma inquietação profunda sobre a real eficácia do meu trabalho, decidi aplicar uma enquête, um questionário de sondagem diagnóstica, com um objetivo de verificar o que aqueles adolescentes efetivamente retinham, compreendiam e mobilizavam dos conteúdos históricos que eu mesma havia ensinado com tanto afincio nos meses anteriores. O resultado dessa enquête provocou em mim um verdadeiro abalo epistemológico e existencial: aqueles alunos, considerados excelentes pelo sistema de notas, simplesmente não se lembravam de absolutamente nada da matéria do ano anterior. Foi um choque. Fiquei profundamente frustrada e triste, mas recusei-me a culpar os estudantes, que é a saída mais fácil e higienista da pedagogia tradicional. Compreendi que o problema estrutural residia na concepção de ensino; havia um “nó cego” no modelo de transmissão mecânica que tornava o conhecimento histórico totalmente efêmero e desprovido de sentido para a vida daqueles sujeitos. Foi naquele momento que decidi não dar mais aula do jeito tradicional, e transformar a minha prática pedagógica. Nesse momento, também decidi investigar esse processo. Pesquisar aquilo que fiz, movida por pura intuição e urgência ética, sem sequer dominar o jargão acadêmico da “pesquisa-ação”, foi o meu batismo como pesquisadora. Decidi recolher os manuais didáticos convencionais e propus uma guinada metodológica radical com as minhas quatro turmas, que somavam cerca de cento e sessenta alunos. Abri mão do controle centralizado do conteúdo e anunciei que eles passariam a escolher as temáticas históricas que desejavam investigar ao longo do ano. Obviamente, como docente responsável pela mediação do conhecimento, fiz uma curadoria política e metodológica daquelas escolhas discentes. Tabulei os interesses mani-

festados – que iam desde energia nuclear e futebol até dinâmicas sociais contemporâneas – e os aglutinei em cinco grandes eixos temáticos que guardavam uma densa possibilidade de problematização histórica. Como não dispúnhamos de livros didáticos que dessem conta dessa abordagem investigativa, transformamos a sala de aula em um centro de documentação viva: os alunos traziam jornais, revistas, realizavam entrevistas e organizavam roteiros de questões estruturadas para sistematizar os achados. Eu não estava mais ensinando conteúdos estáticos; eu estava ensinando os meus alunos a operarem a lógica da pesquisa histórica. Quando rompemos com a lógica da escola tradicional, as estruturas conservadoras reagem imediatamente. Na segunda semana de implementação desse projeto de pesquisa em sala de aula, os pais dos alunos compareceram em peso à escola. Eles foram interpelar a direção do colégio com um discurso inflamado: “Essa professora é louca! Como vocês permitem que uma profissional desestruturada dê aulas assim? Nossos filhos não nos dão sossego em casa, exigem revistas, demandam jornais, querem discutir temas complexos!” Havia um estranhamento absoluto porque a escola deixava de ser o lugar do silêncio e da tarefa de cópia para se tornar um espaço de inquietação que invadia as casas das famílias. A diretora da instituição me convocou para dar explicações. Enfrentei aquela comunidade de pais reunida na escadaria do colégio com muita firmeza e serenidade pedagógica. Dialoguei com eles de forma franca. Os senhores estão preocupados à toa. O papel dos senhores neste processo é simples: se tiverem condições de fornecer acesso a revistas e jornais para os seus filhos, colaborem; se não tiverem, a escola e o projeto darão conta de prover de forma solidária. Preocupem-se apenas em acolher a curiosidade deles. O resto do desenvolvimento intelectual e a segurança do aprendizado são de minha inteira responsabilidade, e tudo dará certo. Eles se acalmaram e recuaram diante da segurança do meu posicionamento. A segunda frente de batalha deu-se com a burocracia interna, personificada na figura do supervisor pedagógico. Ao término do primeiro e do segundo bimestre, ele veio me cobrar de forma veemente os diários de classe preenchidos com as tradicionais notas de provas computadas. Minha resposta foi taxativa. Eu não tenho notas numéricas para apresentar agora. Meus alunos estão em pleno processo de desenvolvimento de suas pesquisas históricas coletivas. O supervisor insistia, amparado no regulamento. Mas o bimestre encerrou, as planilhas estão em branco, como podemos fechar o sistema sem notas? Sustentei a posição: a avaliação é processual e formativa. A nota expressiva e real virá ao final do processo, amparada na materialização dos relatórios e na apresentação pública dos resultados. Eles acabaram tolerando o meu cronograma avaliativo por uma questão de correlação de forças políticas: eu era uma liderança expressiva do movimento docente, exercendo a presidência da subseção do Sind-UTE/MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), e a direção escolar nutria um enorme receio de entrar em rota de colisão aberta com o sindicato. O projeto culminou em uma belíssima apresentação pública de teatro e seminários no anfiteatro da cidade, com ampla cobertura midiática local e engajamento comunitário. O trabalho materializou um aprendizado histórico rigoroso e duradouro. Eu não sistematizei nada, naquele tempo,



nem pensava que era necessário publicar, nem fazia parte da nossa mentalidade. Era muito diferente, então, essa foi a minha primeira experiência voltada para a questão do ensino de História. E daí eu falei: – “não! Agora eu quero virar pesquisadora do ensino de História. Como eu não sei, mas quero virar. Aí eu fui para o mestrado e fiz um projeto na área. Depois, fui para Unicamp. Na Unicamp a discussão já era boa. Aí nós já tínhamos aqui também em Uberlândia mais alguém, a professora Selva Guimarães, que já tinha ido fazer mestrado e doutorado na USP com o Marcos Silva. E a Selva sempre foi minha amiga, e eu falava: “Selva, agora, minha filha, vamos criar um grupo de pesquisa em Uberlândia”. “Então vamos!” Aí tinha a Aléxia, que já era professora da rede, depois foi para a ESEBA, também, e aí o negócio começou a melhorar... e assim foi. Quando eu fiz mestrado, tive uma dificuldade imensa de bibliografia, não tinha quase nada. Eu fui pra Belo Horizonte, para UFMG, porque na UFMG pelo menos tinha uma biblioteca mais ampla e tal. Naquele tempo tinha o sistema COMUT [...] uma vez, mandaram... “precisa ir para lá!” Fiquei lá acho que uns quinze dias. Entrei naquela biblioteca e aí acabei conversando com alguns professores. Não tinha ninguém da área do ensino de História, mas tinha gente da educação, que dava umas boas pistas; por exemplo, o Neidson Rodrigues, com quem eu já briguei imensamente na vida, por conta de sindicalismos e tudo. Mas o Neidson era um filósofo, ele me viu lá na UFMG tentando catar as coisas aqui e ali. Ele sentou comigo, me deu umas dicas bem interessantes para eu achar material. Aí eu comecei a descobrir umas publicações, algumas coisas que o pessoal, não sei por quê, talvez não tiveram a oportunidade de ler, não conheciam, não é? E eu consegui trilhar isso e fazer a minha dissertação. E, depois, já no doutorado, foi mais fácil porque aí já o ensino de História já tinha se tornado um campo de pesquisa bastante interessante, em nível nacional, porque até então a coisa estava muito restrita à nossa localidade.

C.S.S.— Dando continuidade, gostaríamos de explorar a sua chegada na UFU. Como se deu a sua inserção no Colégio de Aplicação da UFU (ESEBA) e quais foram os principais desafios teóricos e bibliográficos que a senhora enfrentou ao ingressar na primeira turma do Mestrado em Educação em Uberlândia nos anos 1990?

S.C.N.— No ano de 1989, prestei um concurso público de âmbito federal para ingressar como docente permanente da Escola de Educação Básica (ESEBA), o Colégio de Aplicação vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa mudança institucional foi decisiva, pois o Colégio de Aplicação trazia em seu DNA a obrigação estatutária e a vocação política de articular organicamente o tripé universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão. Ali, eu dispunha de um solo institucional protegido e estimulante para continuar transformando a minha prática docente em objeto de investigação. Nesse ínterim, no início da década de 1990, a UFU implementou a sua primeira turma de Mestrado em Educação. Eu já vinha me articulando para prestar seleção na Unicamp, em Campinas,



mas decidi fincar pé no território e disputar a vaga pioneira em Uberlândia com um projeto de pesquisa focado no Ensino de História. Enfrentei obstáculos gigantescos de ordem institucional e material: o campo do Ensino de História estava em estágio embrionário no país e inexistiam orientadores credenciados na pós-graduação local que dominavam essa temática. Mas, fui acolhida e orientada por um professor psicólogo. Embora ele não dominasse a historiografia, possuía uma sólida e densa formação no campo da Filosofia, o que se revelou uma imensa fortaleza, pois ele me forçou a refinar as discussões teóricas e conceituais do trabalho. Era um projeto sobre Ensino de História, eu investigava o Ensino de História do quinto ao oitavo ano, que eram os anos finais do Ensino Fundamental e, a partir daí, então, foi interessante, porque eu já tinha as leituras praticamente prontas... A base bibliográfica e tal, eu vinha pegando há muito tempo, e interessante que, como o mestrado era em Educação, mas a gente tinha dificuldade de [encontrar] orientador, era o primeiro ano do mestrado, e o orientador acabou sendo o cara da Psicologia. Mas ele era muito legal, ele falou para mim o seguinte: “Olha, eu te oriento metodologicamente, agora essas coisas aí que você fala, de historiador, de não sei o quê, isso aí fica para a sua conta.” Falei: “Então está beleza!” Mas como a minha necessidade era de uma orientação teórica no campo da pesquisa, foi ótimo, ele era muito bom nisso. Aí terminei, qualifiquei, chamei para a qualificação, acho que a qualificação era só interna, sei lá, não lembro mais disso, não, mas enfim. Eu tinha três anos, eu já estava com o trabalho pronto para defender com dois anos e meio. E aí, com dois anos e oito meses eu defendi. Aí chamei a professora Ernesta Zamboni para a banca, pedi para chamar ela, convidar, ela aceitou, e aí, como a Ernesta já tinha uma trajetória boa encaminhada aí na questão do ensino de História, eu comecei a conversar com a Ernesta, e nos tornamos amigas e fomos conversando, e no ano seguinte teve um congresso. Aí, assim, tínhamos avançado bastante na questão do Ensino de História aqui em Uberlândia, porque no Departamento de História, naquele tempo, não era instituto, ainda; a faculdade era dividida em departamentos. Então, o Departamento de História, ele tinha um laboratório, laboratório de Ensino e Aprendizagem em História. Nesse laboratório, como era de Colégio de Aplicação, eu acabei me metendo nesse laboratório, e nós criamos... E lá tinha dois professores que eram muito interessados na questão do Ensino de História, e nós, então, a partir daí, criamos uma revista, que se chamou Cadernos de História; hoje ela não existe mais, mas esta revista, ela foi muito importante, porque ela começou a agregar as produções, as reflexões, os resultados de pesquisas já voltadas para a questão do Ensino de História, tá? E aí, com isso, nós acabamos fazendo um contato bastante amplo e expandindo uma rede pelo Brasil, que discutia, que tinha interesse no Ensino de História. Pois bem, a professora Selva e eu, a Selva, que é também minha colega, desde a Rede Estadual, a Selva tinha saído do Colégio de Aplicação, tinha ido para a Faculdade de Educação, mas continuava com interesse na pesquisa sobre o Ensino de História. Aí, nós nos sentamos, Selva e eu, lá, em momentos de discussão, mesa de boteco, aí a Selva falou: “Vamos fazer um congresso de Ensino de História?” Eu falei: “Aí, Selva, vamos!” E nós fomos atrás da universidade. Aí, como o Colégio de



Aplicação era bastante aberto para isso, o Departamento de História deu maior força, a gente foi para a reitoria, foi atrás, e conseguimos fazer o primeiro congresso do Ensino de História do Brasil, aqui em Uberlândia. Isso foi em mil novecentos e noventa... entre noventa e noventa e três, por aí. E, a partir daí, deste primeiro congresso, que foi, assim, um espetáculo, nós não esperávamos, mas teve gente do Brasil inteiro neste congresso. E, a partir deste primeiro congresso do Ensino de História, dos pesquisadores do Ensino de História, era assim que chamavam o congresso, este congresso foi se repetindo. E, a partir das repetições do congresso, é que se criou a primeira Associação dos Professores do Ensino de História, criando, de certo modo, também um conflito com a ANPUH, porque a ANPUH não gostava dessa ideia, achava que era uma... E eu tenho uma tendência a concordar com a ANPUH, acho que se fazia uma divisão interna na ANPUH. Mas, enfim, acabou prevalecendo a ideia de ter a associação dos professores, pesquisadores do Ensino de História, pelo fato da ANPUH não encampar essa linha de pesquisa dentro da ANPUH. Então, foi assim que surgiu, no Brasil, isso que nós hoje temos aí, que é a Associação dos Professores e Pesquisadores no Ensino de História. Bom, de uma coisa eu pulo para a outra, mas... (risos). Falar assim é meio complicado, não é? A escassez de bibliografia especializada na região era dramática; não havia acervo disponível sobre Ensino de História nas bibliotecas locais. Para viabilizar a dissertação, precisei migrar temporariamente para Belo Horizonte, instalando-me por cerca de quinze dias na Faculdade de Educação da UFMG, utilizando intensamente o antigo sistema COMUT de comutação bibliográfica para fotocopiar artigos raros. Foi nessa incursão que conheci o filósofo da educação Neidson Rodrigues. Apesar de termos travados embates no campo das disputas sindicais, Neidson desarmou-se das querelas políticas ao me ver tateando às cegas na biblioteca da UFMG; sentou-se comigo, demonstrou imensa generosidade intelectual e me ofereceu pistas bibliográficas preciosas sobre autores e publicações nacionais e estrangeiras que discutiam currículo e ideologia. Concluí e defendi a dissertação em ritmo acelerado, aos dois anos e oito meses, no ano de 1993. Esse trabalho de pesquisa, intitulado *“Concepções de mundo no ensino de História”*, acabou sendo publicado em formato de livro e converteu-se em uma das obras de referência da minha produção intelectual.

C.S.S. – Essa sua fala, professora, ela já está ligada à sua decisão profissional de suas escolhas. O que você lembra dessas primeiras vivências que marcaram a sua formação e a sua decisão. Já contou um pouco sobre a sua decisão sobre o ensino de história, suas aproximações.

S.C.N. – É, me enveredei por aí, não é?





C.S.S.— Exato, e seguindo no roteiro, as suas principais referências mobilizadas no início e ao longo da sua trajetória. Aí a senhora já falou da sua relação com a professora Ernesta Zamboni. Se a senhora quiser falar mais um pouco das suas atividades e ações do início ao longo da sua trajetória, ou seja, a senhora já falou um pouco da sua relação com a educação básica, mesmo no processo de formação de professores, mas se a senhora quiser seguir por esse caminho...

S.C.N. — Na verdade, o meu enveredamento para a questão do ensino de História foi a partir do momento em que nós professores da rede pública municipal, estadual, éramos descontentes com o ensino de História. E nós começamos a nos reunir, conversar, fazer reuniões, finais de semana para discutir a temática. Só que nós tínhamos aqui na UFU, apesar de que na UFU não tinha nada relativo ao ensino de História; mas, naquele tempo, a UFU era em departamentos, ainda; nós tínhamos um departamento de História, alguns professores que se interessavam pelo ensino de História, porque tinham sido professores da rede estadual. Então, nós tivemos aqui alguns professores que nos ajudaram nessa discussão, embora não tivessem pesquisas na área, nem nada, mas davam algumas pistas de como nós poderíamos pensar o ensino de História para os anos finais, para o Ensino Médio. Esses professores da UFU não eram muitos, eram três. Tinha a professora Carmem Balbino, o professor Paulo de Barros Machado, que até faleceu recentemente, a professora Fátima Ramos, que hoje está no Rio de Janeiro, mas aposentada, então nós acabamos construindo um grupo sobre o ensino de História; acabou que fizemos alguns contatos com a Unicamp, com a USP e acabamos tomando conhecimento de alguns professores, sobretudo na Unicamp, que faziam uma discussão já pensando no ensino de História. O Edgar de Decca, que depois nem continuou discutindo ensino de história, mas ele veio aqui em Uberlândia, conversou bastante com a gente, nos ajudou bastante. Tivemos a Margareth Rago, que também foi professora da Universidade de Uberlândia, e que também não era da área do ensino de História, mas nos deu algumas pistas. Nesse meio-campo é que nós tomamos conhecimento de que na USP também já havia alguns professores e que na PUC também já havia professores se dedicando a pensar o ensino de História, e aí foi que nós conhecemos o Marcos Silva... o Vesentini [também] foi uma referência muito boa no ensino de História. Morreu cedo, o Vesentini. Quem mais, ver se eu me lembro, assim. Foram algumas referências que nos motivaram para essa trajetória aí no ensino de História.

J.A.A.— Na sua banca de mestrado, ocorre um contato crucial com a Profa. Dra. Ernesta Zamboni, que culmina no seu ingresso meteórico no Doutorado na UNICAMP. Como se deu esse processo de circulação de ideias e a construção das redes de sociabilidade intelectual que permitiram



a fundação da vertente de pesquisa em Ensino de História em Uberlândia, em colaboração com a professora Selva Guimarães?

S.C.N.— A minha defesa de mestrado representou um divisor de águas nas redes de sociabilidade que eu vinha tecendo autonomamente. Movida pelas leituras que realizava, decidi convidar a professora Ernesta Zamboni, da UNICAMP, para compor a minha banca examinadora. Ernesta veio, realizou uma arguição brilhante e ali consolidamos uma profunda afinidade intelectual e pessoal. Logo em seguida, participamos de um congresso acadêmico no Rio de Janeiro, no início da década de 1990. Após assistir à sua conferência, Ernesta me procurou nos corredores do evento com a energia que lhe era peculiar e disparou. “Silma, o processo de seleção para o Doutorado na UNICAMP encerra as inscrições impreterivelmente nesta próxima sexta-feira. Você vai se inscrever! Eu argumentei, assustada: “Ernesta, isso é impossível! Estamos em plena segunda-feira no Rio de Janeiro, eu não tenho um projeto estruturado, não trouxe materiais, como vou concorrer?” Ela simplesmente retrucou. “Deixe de bobagem. Você pega um ônibus hoje à noite, retorna para Uberlândia, tranca-se no computador, redige o projeto com base no que você já faz na sala de aula e posta nos Correios. Dá tempo”. Abandonei o congresso às pressas, comprei uma passagem rodoviária, enfrentei a viagem do Rio a Uberlândia e passei os dias subsequentes imersa na redação do projeto. Eu já trazia o problema de pesquisa. Como professora do Colégio de Aplicação e coordenadora das ações de extensão e formação continuada, junto às Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais, eu testemunhava as profundas contradições decorrentes das reformas curriculares dos anos 1980 e início dos anos 1990. Eu percebia um vácuo absoluto de investigação científica sobre o Ensino de História nos anos iniciais da escolarização (o antigo primário de 1ª à 4ª série). Havia uma carga horária obrigatória estipulada pela legislação, sob a égide do que restava dos Estudos Sociais de extração tecnocrata da ditadura militar (Lei nº 5.692/71), mas os professores regentes, polivalentes por formação, careciam de qualquer letramento historiográfico. O resultado era o caos conceitual e o esvaziamento do pensamento crítico. O projeto foi postado no limite do prazo regulamentar, foi aprovado com louvor e ingressei no doutorado sob a orientação de Ernesta Zamboni, defendendo a tese definitiva no ano de 2001.

J.A.A.— Professora, o doutorado a senhora fez em que ano?

S.C.N.— Eu terminei meu doutorado em dois mil e um. Eu comecei... Eu atrasei acho que um ano, pois foi o período que minha mãe adoeceu e tal, e eu tive que, é eu sei que no meio da pesquisa eu tive um problema do início do adoecimento da minha mãe e com isso daí eu atrasei a pesquisa.

J.A.A. – No final da década de noventa e início dos anos dois mil?

S.C.N. – Eu defendi em dois mil e um. Acho que foi março de dois mil e um. Eu me lembro bem da minha defesa. Assim, eu fiz a minha defesa no dia da morte do Mário Covas. Eu lembro que São Paulo fechou, fechou tudo, a Universidade fechou. Mas a defesa já estava marcada e a minha orientadora pediu se poderia pelo menos fazer a defesa e tal aí eles falaram: “Então tá, faz a defesa aí, mas vê se não demora demais”.

J.A.A. – Me fale uma coisa, entre o período da dissertação e a tese, o campo estava aí nesse movimento de surgir os pesquisadores...

S.C.N. – Isso.

J.A.A. – E surgiu o primeiro encontro. Começa a dizer para gente como é que foi a história desse encontro aí em Uberlândia.

S.C.N. – Rememorar algumas coisas também. Só posso dizer o seguinte. Nós na ESEBA já tínhamos contato com os Colégios de Aplicação de todo o Brasil, que são vários colégios de aplicação, não é? E, nesses colégios de aplicação, uma das coisas que a gente começou a movimentar foi sobre a questão do ensino de História, e foi desta ideia de juntar os colégios de aplicação e outras instituições que tivessem pesquisa no ensino de História é que nós tivemos a ideia de fazer um encontro, aqui. A ideia, na verdade, foi minha e da Selva, da Selva Guimarães. A Selva falou: “Vamos fazer um encontro. Vamos, dá certo”. Eu falei... “então, vamos!” Sem nenhuma infraestrutura, nada, mas tinha uma coisa naqueles períodos que era bom dentro das universidades. Você fazia os projetos e eles andavam rápido e se você tivesse recursos, os recursos também chegavam rápido. Então, a gente conseguiu fazer o encontro. (...)

J.A.A. – Quais foram os/as autores/as que forneceram base conceitual para que a senhora operasse a crítica ao ensino tradicional e como esses referenciais clássicos?

S.C.N. — O ecletismo crítico e o rigor na escolha dos referenciais foram fundamentais para que eu não caísse no modismo pedagógico abstrato. Quando olhamos para a dissertação de mestrado e para a tese de doutorado, identificamos um diálogo muito denso com a historiografia marxista britânica, que foi o meu grande farol conceitual. Edward Palmer Thompson é, por excelência, o meu livro de referência. O conceito de “experiência” em Thompson e a sua recusa em enxergar as classes populares como receptáculos passivos da estrutura econômica me ajudaram a olhar para os alunos da educação básica



e para os professores da rede pública como sujeitos históricos ativos, detentores de uma cultura e de uma agência política que precisam ser validadas na engrenagem escolar. No mesmo sentido, Eric Hobsbawm me ofereceu a base para compreender a longa duração das estruturas políticas e as invenções das tradições escolares. No campo filosófico, a minha grande sustentação para o desenvolvimento da crítica institucional foi Antonio Gramsci. Os conceitos gramscianos de “hegemonia”, “bloco histórico” e o papel do “intelectual orgânico” foram as ferramentas analíticas que me permitiram entender como o Estado brasileiro instrumentalizou o Ensino de História e de Geografia sob o manto amorfo dos Estudos Sociais na ditadura, para neutralizar o potencial crítico do pensamento histórico. Dialogando com essas matrizes e com a produção efervescente da USP e da UNICAMP — personificada em nomes como Marcos Silva, Kátia Abud e Ernesta Zamboni. Hoje, mesmo na condição de professora aposentada da universidade pública e atuando na gestão acadêmica e na militância sindical como secretária geral da ADUFU, recuso-me a abandonar a trincheira da pesquisa. Acabamos de submeter e aprovar um novo projeto de pesquisa no âmbito do Observatório do Ensino de Geografia e de História da Faculdade de Educação da UFU, em parceria com a Selva e docentes da Educação Básica. O nosso objeto de investigação atual é o impacto provocado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica. Eu estou encarregada especificamente de investigar o desmonte do Ensino Médio, o chamado Novo Ensino Médio, que considero uma verdadeira aberração pedagógica e um retrocesso civilizatório que pulveriza a obrigatoriedade e a densidade das disciplinas de Ciências Humanas. Portanto, o desafio que se nos apresenta no tempo presente permanece idêntico àquele que me moveu na escadaria da escola nos anos 1980, recusar a domesticação do pensamento, enfrentar o autoritarismo burocrático e lutar para que o Ensino de História continue sendo um espaço inegociável de formação da consciência crítica, da emancipação social e da cidadania plena. Não desertaremos da pesquisa e nem da sala de aula.

C.N. – Então, pensando nessa confluência de autores/as que lhe influenciaram, o que a senhora indica como a obra [de sua autoria] que se destaca no campo, ou seja, por que ela fez uma diferença? Nós queríamos que a senhora falasse um pouquinho desses seus trabalhos acadêmicos. Qual é seu xodó? Geralmente tem um que é mais destacado.

S.C.N. – Olha, sinceramente, não tem um xodó. É, eu acho que esses trabalhos, eles se entrecruzam, eles têm momentos, eles foram produzidos em momentos diferentes, mas que, querendo ou não, há uma ligação entre todos eles. Por exemplo, na minha dissertação de mestrado, eu diria que, para mim, foi assim, o máximo, porque foi a minha primeira publicação com um teor científico mais elaborado. Tanto é que acabou virando o livro, que é o “Concepções de Mundo no Ensino de História”. Foi importante porque foi publicado no momento que a publicação no Ensino de História era ainda muito pe-



quena. Hoje nós temos várias. Também tenho muitas críticas a ela. Mas não vou dizê-las aqui agora, porque não é o espaço. Mas, eu acho que ele foi publicado quando a gente procurava, quase que como agulha do palheiro, alguma publicação sobre Ensino de História, e não encontrava quase nada. Quando eu estava fazendo o mestrado, encontrei, assim, eu era rato de biblioteca, eu ficava semanas na UFMG, porque a biblioteca da UFMG era muito boa. Eu ficava enfiada lá. Eu fui ao Rio, eu fui a São Paulo, eu fui a Campinas para tentar descobrir alguma coisa, e não tinha quase nada, praticamente nada. Mas encontrei algumas três dissertações, uns três ou quatro artigos, que eu não me lembro mais, mas são pioneiras essas professoras, mas eu até tenho que pegar o meu livro para olhar, relembrar quais são essas referências. Sinceramente, foi muito difícil, muito. Teve um momento que eu pensei: “Mas está difícil, acho que eu não vou conseguir fazer isso, não. Ninguém fez, por que eu tenho que fazer?” Mas aí já tinha começado, vamos acabar. Bom, depois, a minha disserta... A minha tese, eu já considero que ela, eu acho ela importante, eu não a publiquei, mas hoje eu até me arrependo. Agora eu estou até pensando em retomá-la, mas tem que ser dentro de uma nova abordagem, refazer uma pesquisa aí, por causa da questão dos anos iniciais. Eu achei que é uma produção que eu tenho um carinho muito especial, porque eu sempre tive muita preocupação com o ensino de História nos anos iniciais ou, eu até diria, com a *falta* do ensino de História nos anos iniciais, porque é uma aberração. E, até porque nos anos iniciais não há professor de História ministrando aula de História, não é, é o pedagogo. Então isso aí me levou, inclusive, a pensar, a fazer algumas discussões sobre a formação do professor dos anos iniciais, que se ele tem que ministrar aula de História, então ele precisa ter uma formação nesse campo, uma formação mais bem pensada, do jeito que é colocada hoje, quase que assim, de modo muito superficial. Gosto muito. Eu sou apaixonada pelos meus filhos? Eu gosto muito dos meus artigos, sabe? (risos) Tem um artigo que eu te falei, que é sobre as minhas experiências no Colégio de Aplicação, na ESEBA, que é uma coletâneazinha de vários tipos de trabalhos que eu fiz com os meus alunos, utilizando história em quadrinho, charge, poema, música, enfim. Usando aí as diferentes linguagens, como se diz, não é? Gosto muito da expressão não, mas usando as diferentes linguagens em ensino de História, então eu gosto muito desse artigo. Ele é um artigo até curto, mas eu pedi autorização para os pais dos alunos e eu consegui colocar as produções dos alunos. As pesquisas, pesquisinhas que eu fiz com eles, pesquisa, por exemplo, como viviam os trabalhadores na cidade de Uberlândia na década de noventa, então é superinteressante. Então, eu gosto muito desse trabalho. Hoje eu tenho escrito muito, como eu tive também um tempo, eu não contei isso, eu tive na gestão do prefeito Gilmar Machado, do PT aqui em Uberlândia, no período de dois mil e treze a dois mil e dezesseis, eu fui assessora de Secretaria da Educação, e nós fizemos um projeto muito interessante para a Secretaria de Educação, para a Educação Básica, para a Educação Municipal. E, hoje eu tenho muitos artigos publicados dessa experiência, que também gosto. Tem um também que é sobre o ensino de História nessa rede. Enfim, eu tenho dificuldade de falar qual é o meu trabalho preferido. Acho que cada um deles tem uma conotação, e que naquele

momento eu considerei importante trabalhar aquilo que está contido ali nesses trabalhos.

C.N. – Para você, o que mudou no Ensino de História atual para o Ensino de História nas décadas de setenta, oitenta e noventa?

S.C.N. – Excelente pergunta. Veja, lá no final dos anos, lá na década de setenta, nos anos oitenta, a História ensinada, eu vou falar na educação básica, era uma História acrítica. Entretanto, era acrítica, era conteudista, era cheia de problemas ligados à questão de memorização, enfim, vou não fazer aqui a recapitulação de todas as críticas que já foram feitas enormemente. Houve um momento, eu diria que, na segunda metade dos anos noventa, houve uma certa preocupação em fazer uma mudança, e houve um movimento para essa mudança, em relação ao ensino de História. E tornar o ensino de História uma coisa mais crítica. Um ensino de História que apontasse para a perspectiva da compreensão da realidade, da sociedade, de modo mais abrangente, não é? Nós usamos muito a expressão de modo crítico. Enfim, acho que o que contribuiu para isso foram as mudanças curriculares. Então, veja, essas mudanças curriculares, inicialmente, elas se deram em contextos estaduais, ainda nos anos... Início dos anos noventa, depois na gestão, no governo FHC, na gestão do ministro Paulo Renato, nós tivemos dois movimentos que eu considero importantíssimos para a mudança, para melhorar o ensino de História, que foram, que foi a elaboração do Currículo Nacional, os PCNs, e análise do livro didático. Os PCNs, por quê? Eles, eu tenho muitas críticas. Não tantas quanto a BNCC, que essa é muito pior. Mas isso gerou, de certo modo, obrigou o professor a repensar o que é que ele, de fato, iria ensinar. E, de certo modo, rompeu com aquela linearidade de conteúdos que eram colocados para que o professor pudesse ensinar em cada ano escolar. Seguindo aquele, seguindo o livro didático. Na verdade, os conteúdos ensinados em cada ano eram feitos de acordo com o livro didático. Então, os PCNs obrigaram os professores a, pelo menos, rever essa postura, e a análise do livro didático, que, aliás, a Ernesta, coitada, respondeu o processo durante anos sobre isso, porque ela coordenou isso, não é? Das editoras... A Ernesta sofreu com esse negócio. E, então, os livros didáticos passaram a ser um pouco... Ter um pouco mais de qualidade, em termos daquilo que se iria ensinar aos alunos. Então, hoje, agora, isso aí durou bastante, assim, começou lá em meados dos anos noventa, caminhou um pouco para o início do século vinte e um, depois deu uma, parece que uma esfriada, e os professores voltaram a seguir o livro didático como bíblia de novo. Que ocorre muito ainda hoje. E, para piorar, veio a tal da reforma dos currículos nacionais, agora com a BNCC. E a BNCC, ainda que se a gente analisar profundamente, você vai ver que ela segue muito a linha dos PCNs, mas os PCNs também são passíveis de críticas, eles não são perfeitos, de jeito nenhum. Mas a BNCC conseguiu piorá-los. E, agora, as publicações, os livros, sinceramente, eu não sei como anda o livro didático hoje, porque eu não tenho feito pesquisa sobre o livro didático. A Alécia gosta



de mexer com isso, mas me parece que, pelo que eu ouço as minhas alunas, que já são professoras, contam, parece que piorou. Então, eu acho que essas transformações, elas têm um viés interessante. Num determinado momento, houve um avanço, mas parece que, agora, nós estamos vivendo um retrocesso. Mas, aí, também, eu acho que isso tudo tem a ver com o contexto político, social, cultural do país nesse momento. Num governo Bolsonaro, queria o quê? Que houvesse algum avanço para algum campo? Aí, da perspectiva de uma educação de qualidade, crítica etc.? Acho que isso, querendo ou não, acaba rebatendo na questão aí da educação, e, no caso, do ensino de História também? Por exemplo, o que nos levou a construir o projeto que eu acabei de dizer, que está lá no Observatório do ensino de Geografia e de História, foi exatamente as conversas de colegas, pesquisadores, que também são professores na rede e que contam absurdos de como é que está sendo desenvolvido o ensino de História. Então, são coisas assim. Não dá para você pensar que houve um regresso, que houve um... Em vez de avançar, retrocedeu desse jeito, sabe? Então, acho que essas são as mudanças que eu gostaria de pontuar, porque elas me preocupam muito. Elas me preocupam e eu acho que não se consegue explicá-las apenas analisando programas curriculares, políticas públicas educacionais e livros didáticos, etc. É uma coisa muito mais ampla. É preciso contextualizar tudo isso com a conjuntura nacional, que se vive neste momento. Caso contrário, nós não vamos dar conta de responder isso. Essa é a minha opinião, claro.

C.N. – Qual é o recado que a senhora deixa para a geração da gente? E aí, qual é o sonho que a senhora tem para a sua vida, que a senhora ainda não realizou e que a senhora quer realizar, ainda? Então, deixe um recado para a gente, qual é o sonho que a senhora quer realizar?

S.C.N. – Tá bom, então assim, eu não vou partir de sonho, tá? Eu não sei que dia, que hora que eu vou parar, eu tenho comigo, que eu não quero mais pegar nenhuma tarefa nova em termos de trabalho, mas tem ainda uma coisa que eu quero fazer, e vou fazer com certeza, que é ainda publicar uma série de coisas que estão paradas, mas que já estão assim encaminhadas para construção de alguma coisa que será publicada. Acho que... tenho a intenção de publicar assim, não quero ficar publicando livro, quero ficar publicando artigos, umas coisas mais leves, mas tem muita coisa parada, que eu preciso... Preciso não, eu tenho vontade, eu quero e eu acho que eu vou fazer, só que eu estou num momento de falta de tempo para isso. Por exemplo, eu não quero parar com a pesquisa, e não tenho intenção de parar enquanto eu puder pesquisar... Então acho que isso ainda vou levar por um bom tempo. Não sei, a gente fala, na minha idade, setenta e quatro você não pode falar do futuro, você também não pode achar que a vida acabou, que agora... Então, esses são sonhos. Quero continuar me dedicando ainda e vou continuar no movimento sindical, eu gosto. Eu gosto muito de atuar na ADUF, no ANDES, e é uma coisa que eu vou permanecer por um tempo ainda, até, sei lá, não sei o que vai, a



hora que eu vou querer parar, vai chegar o momento que eu vou falar, não quero mais não, tchau. Mas, por enquanto, eu ainda tenho esse sonho e vou caminhando nessa perspectiva. O que é a outra coisa mesmo? (risos) Velha é assim, esquece (risos).

Referências

- ANDRADE, Juliana Alves de. A escola como cenário de aprendizagem docente. In: CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; ANDRADE, Juliana Alves de; BARBOSA, Lúcia Falcão; RANIERI, Thaís Ludmila da Silva (org.). *Cenários de aprendizagem: um olhar sobre as práticas pedagógicas do PIBID/UFRPE no espaço escolar*. Recife: EDUFRPE, 2020.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Jossey-Bass, 1983.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.