UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL – PPGH-MP

ISRAEL CARNEIRO DE AQUINO

ENTRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E UM ENSINO DE HISTÓRIA CRÍTICO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA REDE DE ENSINO PARTICULAR DE UBERLÂNDIA/MG (1996-2019**)**

CATALÃO
2022

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [ ] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Israel Carneiro de Aquino

3. Título do trabalho

ENTRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E UM ENSINO DE HISTÓRIA CRÍTICO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA REDE DE ENSINO PARTICULAR DE UBERLÂNDIA/MG (1996-2019).

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Lilian Marta Grisolio, Coordenadora de Pós-Graduação,**

em 05/10/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **ISRAEL CARNEIRO DE AQUINO, Discente**, em 05/10/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3238200** e o código CRC **052CDA19**.

Referência: Processo nº 23070.040445/2022-18 SEI nº 3238200

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL – PPGH-MP

ISRAEL CARNEIRO DE AQUINO

ENTRE UMA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E UM ENSINO DE HISTÓRIA CRÍTICO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA REDE DE ENSINO PARTICULAR DE UBERLÂNDIA/MG (1996-2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional (PPGH – MP), do Instituto de História e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores. Linha de Pesquisa: História, sociedade e práticas educativas.

Orientadora: Professora Doutora Eliane Martins de Freitas

CATALÃO
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Aquino , Israel Carneiro de
ENTRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E UM ENSINO DE HISTÓRIA CRÍTICO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA REDE DE ENSINO PARTICULAR DE UBERLÂNDIA/MG (1996-2019). / Israel Carneiro de Aquino . - 2022.
95, f.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História, Catalão, 2022.
Bibliografia.

1. Professores de História. 2. Educação Bancária. 3. Consciência histórica. 4. Rede privada de ensino. I. Freitas , Eliane Martins de , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **114** da sessão de Defesa de Dissertação de **Israel Carneiro de Aquino**, que confere o título de Mestre em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Aos **trinta dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois**, a partir da(s) **14h00m**, **remotamente**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: ENTRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E UM ENSINO DE HISTÓRIA CRÍTICO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA REDE DE ENSINO PARTICULAR DE UBERLÂNDIA/MG (1996-2019). Os trabalhos foram instalados pela Professora Doutora **Lilian Marta Grisolio**- (**Coordenadora do PPGH-MP**), "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência" em substituição a Professora Doutora **Eliane Martins de Freitas / PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em transição** – Membra interna/Orientadora em condição de afastamento médico, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Luis Fernando Cerri - (UEPG)** membro titular externo "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência" e a Professora Doutora **Luzia Márcia Resende Silva - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)**, membra titular interna "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência". Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lilian Marta Grisolio** , Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **trinta dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Lilian Marta Grisolio**, **Coordenadora de Pós-Graduação**, em 23/09/2022, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Luzia Márcia Resende Silva**, **Professora do Magistério Superior**, em 25/09/2022, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Luis Fernando Cerri**, **Usuário Externo**, em 30/09/2022, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3211393** e o código CRC **4E78449B**.

À minha sempre companheira Malvina de Deus Vitor, sem seu apoio e motivação eu não teria iniciado e terminado esse processo. Obrigado por sempre compartilhar comigo as lutas e glórias.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a minha companheira por não me deixar desistir e sempre ser a primeira a revisar e tecer considerações em relação à escrita. Obrigado por todo amor, carinho e força.

Agradeço também o total apoio e ajuda do amigo-irmão que a vida me presentou, Nilivan Reges. Obrigado por chorar, brigar e comemorar junto comigo. Você e a Malvina foram os maiores responsáveis pela continuidade dessa jornada.

Aos meus amigos, Weida Rodrigues e Fernando Ornelas, que vivenciaram comigo as dores e angústias desse processo. As conversas, mensagens e companheirismo foram essenciais para a continuidade.

À minha orientadora, Eliane Martins Freitas, por toda paciência e sinceridade durante a construção do trabalho. Muito obrigado por toda orientação e motivação. Cresci muito com todas as ponderações, considerações e apontamentos feitos. Agradeço por não ter desistido de mim em meus piores momentos.

À minha família por sempre apoiar a continuidade de meus estudos. Em especial ao meu irmão Francesco Borgese de Aquino, cujas conversas me mostraram sempre uma preocupação e carinho e me deram forças para continuar.

Aos professores que concederam gentilmente as entrevistas o meu eterno agradecimento. Foi um grande processo de aprendizagem poder ouvi-los.

Ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores da Universidade Federal de Catalão. Grato aos/as professores/as pelas aulas que contribuíram para o meu crescimento enquanto professor e cidadão e aos demais profissionais do curso que sempre estiveram à disposição para auxiliar no que fosse necessário.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que tudo isso pudesse se concretizar.

RESUMO

Nossa pesquisa procurou refletir sobre as percepções de professores a respeito do ensino de História, no Ensino Médio e cursinhos pré-vestibulares, na rede privada de Educação de Uberlândia-MG. Procuramos compreender o que é ser professor de História nessa rede de ensino e nessa cidade e como esses professores atuam na tentativa de superação de uma educação bancária em direção ao auxílio no desenvolvimento de uma consciência histórica crítica/genética junto aos seus/suas jovens estudantes. Nosso *corpus documental* foi composto por normas legais, referências bibliográficas e entrevistas com docentes que trabalharam ou trabalham na rede privada de ensino na cidade de Uberlândia-MG. Para conseguirmos atingir nossos objetivos com a pesquisa, dividimo-la em três partes. Na primeira parte, traçamos um breve histórico de nossos entrevistados sobre como chegaram à docência, em especial à disciplina de História. Ainda discorremos acerca de suas percepções sobre o processo de formação (lançamos também uma análise quanto à constituição do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia – UFU) e reflexões a respeito de suas jornadas de trabalho e relações com as instituições. Na segunda parte, analisamos como esses professores atuam entre uma educação bancária e uma educação crítica, tentando compreender quais papeis eles entendem cumprir, assim como suas angústias dentro desse processo. Na última parte, analisamos de que forma as mudanças nas legislações e nos sistemas seletivos interferem na atuação desses professores de História. Tentamos, dessa forma, trazer um olhar de dentro para fora sobre o ensino de História nas escolas da rede privada de Uberlândia-MG.

Palavras-chave: Professores de História; Educação Bancária; Consciência histórica; Rede privada de ensino.

ABSTRACT

Our research sought to reflect on the perceptions of teachers about the teaching of History, in High School and pre-university courses, in the private education network of Uberlândia-MG. We seek to understand what it is like to be a History teacher in the private education system of Uberlândia and how these teachers act in an attempt to overcome a banking education towards helping in the development of a critical-genetic historical consciousness with their young students. Our documentary corpus was composed of legal norms, bibliographic references and interviews with teachers who worked or work in the private education network in the city of Uberlândia/MG. In order to achieve our objectives with the research, we divided it into three chapters. In the first chapter we trace a brief history of our interviewees about how they arrived at teaching, especially the discipline of History. We also discuss their perceptions about the training process (we also launched an analysis of the constitution of the History course at the Federal University of Uberlândia) and reflections on their working hours and relationships with institutions. In the second chapter we analyze how these teachers act between a banking education and a critical education, trying to understand which roles they intend to fulfill, as well as their anxieties within this process. In the last chapter, we analyzed how changes in legislation and selective systems interfere in the performance of these History teachers. We thus try to bring an inside-out look at the teaching of History in private schools in Uberlândia-MG.

Keywords: History Teachers; Banking Education; Historical awareness; private school system.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PRIVADA DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS 23

2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXERCÍCIO DA PROFISSÃO: ENTRE O QUE SE APRENDE E O CHÃO DA ESCOLA 27

2.1.1 Processo de criação da Universidade Federal de Uberlândia e do curso de História da UFU 28

2.1.2 A percepção dos professores de História em relação às suas graduações 30

2.1.3 O curso de História da Universidade Federal de Uberlândia na percepção de sujeitos trabalhadores 38

2.2 EMPRESAS OU ESCOLAS? – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UBERLÂNDIA 41

3 ENTRE UMA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UBERLÂNDIA 46

3.1 LIMITES DA LIBERDADE DO DOCENTE DE HISTÓRIA NA REDE PRIVADA DE ENSINO DE UBERLÂNDIA 49

3.1.1 Entre o currículo estabelecido e a prática de um ensino médio instrumental 56

3.1.2 Entre o ideal e o real: a noção de consciência histórica dos professores a partir da prática docente 59

4 AS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO E NOS PROCESSOS SELETIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR 65

4.1 ALTERAÇÕES NA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 65

4.1.1 A rede particular de ensino uberlandense e o ensino de História da África e dos indígenas 66

4.1.2 A percepção dos professores sobre a BNCC e o ensino de História 71

4.2 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS PROCESSOS SELETIVOS 74

4.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROVA DE HISTÓRIA NOS VESTIBULARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA E DAS UNIVERSIDADES PAULISTAS.....78

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....87

REFERÊNCIAS.....90

1 INTRODUÇÃO

O que é ser professor/a de História na rede privada de ensino? Foi essa a inquietação que norteou nosso processo de pesquisa. Um dos incômodos que sempre tive em minha experiência como professor na rede privada foi o de perceber certos estereótipos que tentam nos reduzir a "profissionais tecnicistas", com esquemas mirabolantes de conteúdos nos quais os debates sobre temáticas relevantes são esvaziados, assim como a ideia de que o/a professor/a da rede privada é um/a profissional isento de relações pessoais junto aos/as estudantes ou de envolvimento com questões sociais. Essas características não faziam parte da realidade em que vivi (e vivo) em minha prática docente.

O fato de que as aulas de História na rede privada de ensino são, em grande parte, expositivas, com foco praticamente exclusivo nos vestibulares, não exclui a preocupação, por parte do docente, com aulas que possam auxiliar os/as estudantes na busca por uma consciência histórica crítica. O equilíbrio entre as obrigações colocadas pelas escolas particulares e a necessidade de promover discussões e debates que vão contra o senso comum é o ponto que nos interessou nesse processo de pesquisa.

Nosso foco inicial era tentar compreender como os/as professores/as da rede privada de ensino de Uberlândia se equilibravam entre um ensino de História instrumental[1] e a necessidade de auxiliar seus/suas estudantes na constituição de uma consciência histórica crítico/genética. Para isso, elaboramos um instrumento de pesquisa que tentou entender a percepção que esses/as professores/as têm de sua prática em sala de aula e da forma como as alterações legislativas na educação impactam o cotidiano escolar, em especial a disciplina de História.

No decorrer de nossa jornada, com as entrevistas sendo realizadas, categorizadas e analisadas, percebemos que o foco da pesquisa poderia ser outro. Para compreendermos esse equilíbrio realizado pelos professores entrevistados fazia-se necessário entender a história desses sujeitos e suas percepções sobre a disciplina de História, sobre a educação e sobre a rede privada de ensino como um todo. Sendo assim, o foco deixou de ser exclusivamente as práticas docentes e passou também a ser as trajetórias desses sujeitos.

1 Partimos do conceito de razão instrumental de Horkheimer, entendendo que "[...] a neutralização da razão, que a despoja de qualquer relação com o conteúdo objetivo e de seu poder de julgar este último, e que a reduz ao papel de uma agência executiva mais preocupada com o como do que com o porquê, transforma-a cada vez mais num simples mecanismo enfadonho de registrar fato. A razão subjetiva perde toda espontaneidade, produtividade e poder para descobrir e afirmar novas espécies de conteúdo – perde a própria subjetividade." (HORKHEIMER, 2000, p. 62).

Essa mudança foi importante para que pudéssemos compreender que nossa hipótese inicial não se sustentava. Quando iniciamos a pesquisa, imaginávamos sujeitos que resistiam bravamente ao processo de mercantilização da educação, que buscavam mecanismos a todo momento para romper com a lógica de mercado na educação. O que encontramos? Encontramos sujeitos reais com suas contradições. Se esses sujeitos reais com suas contradições não eram os sujeitos heroicos imaginados pelo pesquisador, tampouco se encaixavam nos estereótipos criados pelo senso comum.

Essas mudanças que nos obrigaram a modificar também os rumos da pesquisa, deixando claro que as respostas de uma pesquisa científica nem sempre são as que esperamos, contribuíram para que pudéssemos então conhecer um pequeno fragmento da rede particular de ensino de Uberlândia-MG. A partir daí, tentamos compreender como os professores de História dessa rede se percebem, como percebem a rede privada de ensino e como atuam dentro dessa rede.

Após essas idas e vindas, apresentamos aqui os resultados de nossa pesquisa que buscou refletir sobre as percepções de um grupo de professores a respeito do ensino de História no Ensino Médio e cursinhos pré-vestibulares da rede privada de Educação de Uberlândia, Minas Gerais. Nossos objetivos foram: analisar como esses docentes de História percebem essa rede privada de Uberlândia e a forma como transitam entre as exigências de instrumentalização da disciplina, que objetiva as aprovações em processos seletivos e o auxílio no processo de formação da consciência histórica de seus/suas jovens estudantes.

Nossa pesquisa está no campo da didática da história, entendida por Rüsen (2015, p. 248) como "a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente". Partimos desse campo por objetivarmos a compreensão – por meio das percepções dos professores entrevistados – da relação entre a busca de um ensino de História que faça sentido para os/as estudantes e a instrumentalização da disciplina de História[2] na rede privada de ensino de Uberlândia. A partir dessa compreensão, acreditamos ser possível depreender as possibilidades e limitações na superação de uma educação bancária[3] para o auxílio na construção da consciência histórica crítica nos/as estudantes dessas instituições.

---

[2] Partilhamos da concepção de Bittencourt (2011, p. 34) que entende a História e as demais disciplinas escolares como parte de um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento – o *conhecimento escolar*.

[3] Partilhamos da concepção de Freire (2020b, p. 80-81) sobre educação bancária ser: "[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margens para serem

Para entendermos melhor o conceito de consciência histórica, Cerri (2007, p. 95) nos chama atenção sobre o seguinte aspecto: "[...] o primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excludente entre si." Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com o conceito de Rüsen (2010, p. 57), entendendo a "[...] consciência histórica [como] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo." Ou seja, uma consciência que orienta o agir sobre o mundo, compreendendo os aspectos históricos à sua volta.

Sendo assim, o ensino de História deve ir além daquilo que é estabelecido pelos currículos escolares. Acreditamos que o

> [...] aprender-ensinar História não se restringe à aquisição de conteúdos programáticos nem se esgota nela", visto que a constituição da consciência histórica "é um *factum vitae* dinâmico e evolutivo", donde resulta que o fundamento do conhecimento histórico é a "reflexão temporal sobre a experiência vivida individual e socialmente. (MARTINS, 2018, p. 40).

Os processos de ensino-aprendizagem em História vão muito além da transposição de conteúdos aos/às estudantes, tendo sentido apenas se provocarem uma reflexão que leva ao agir. Por reconhecermos as dificuldades desse processo é que concordamos com Schmidt (2009) quando afirma ser

> Um dos desafios a ser enfrentado no ensino de História atualmente é o de oferecer, a professores e alunos, condições para uma prática de ensino que possibilite a aquisição de elementos fundamentais para uma visão crítica da realidade em que vivem. A perspectiva de uma visão crítica não exclui, pela sua própria natureza, a necessidade de que a educação histórica instrumentalize para uma participação consciente e ativa na realidade local, nacional e mundial. (SCHMIDT, 2009, p. 203).

A busca por uma visão crítica objetiva uma tomada de consciência em busca de cidadãos ativos na sociedade. Ora, se a "[...] consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária" (RÜSEN, 2010, p. 56), a rede privada de ensino, ao priorizar resultados, entendendo-os como um grande número de

---

colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber [...]."

aprovações em vestibulares, em especial nos cursos de Medicina, contraria o princípio pelo qual deveria orientar o ensino de História? A disciplina de História, especialmente no Ensino Médio e cursos pré-vestibulares, torna-se apenas instrumental nessas instituições de ensino?

Entendemos que "[...] quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como coisas, máquinas" (HORKHEIMER, 2000, p. 30). Essa lógica de ensino pode contrariar as perspectivas pelas quais a História deveria se guiar e corre o risco de transformar-se no que Rüsen denomina de objetivismo, que

> [...] tende, inversamente, para o *dogmatismo*, no qual assertivas sobre as experiências dominantes do passado como fator determinante do agir estabelecem o que é história. Não sobra, aqui, espaço algum para elaborar, interpretativamente, a experiência do tempo passado no horizonte da orientação temporal da vida prática presente. [...] a consciência histórica [...] é reduzida a mero reflexo de um estado de coisas acerca do qual nada pode fazer, além de tomar dele conhecimento. Como história, o passado diz, por si só, o que ocorreu no tempo; ele dá a conhecer o passar do tempo como uma sequência transcorrida de coisas, à qual se deve adaptar, sob pena de ser por ela engolfado. (RÜSEN, 2010, p. 71).

Corre-se o risco do ensino de História ser compreendido como um acúmulo de fatos passados sem significado presente, sendo o professor uma figura responsável por ordenar os fatos trazendo causas e consequências sem conexão com o presente. No campo do ensino de História, essa perspectiva pode conduzir educandos e educadores ao que Freire (2020b) classifica como educação bancária.

Foi por compreender que o ensino de História na rede privada vai além dessa educação bancária, a qual limita o ensino à recepção de saberes sem sentido, que buscamos entender como interesses e objetivos opostos estão presentes na rede privada de ensino. Se de um lado temos a necessidade de superação de uma educação bancária que não contribui para um ensino transformador, que faça sentido para os/as nossos/as estudantes, e os interesses mercadológicos do outro, no meio temos a figura dos professores e das professoras. A mediação passa também pela visão de mundo, pelos valores, pelas angústias e frustrações do/a professor/a de História em meio a esse processo. São as percepções desses indivíduos sobre o ensino de História na rede privada de educação, suas buscas por uma História que faça sentido para os/as estudantes, que nos interessa.

Mas o que estamos considerando como rede privada de ensino? Alguns autores, como Ferreira (2016), Cury (2016) e Alves (2009), lembram que o ensino privado no Brasil nasce com as escolas confessionais, com predomínio especial da Igreja Católica que, a partir do século

XIX, irá dividir espaço com as de orientação evangélica, nas suas diferentes denominações. Esses autores alegam que as dificuldades de recursos para investir numa escola pública gratuita em todo país fizeram com que o Estado repassasse verbas e/ou isentasse de impostos as escolas confessionais sem fins lucrativos. Essa prática, ainda segundo os autores, iniciada no Brasil Império, perpetuou também em períodos do Brasil República. No processo de reabertura democrática da década de 1980, em especial na Constituinte de 1987-1988, o debate entre ensino público e privado ficou mais incisivo. Segundo Oliveira (2005),

> Até aquele momento, a legislação brasileira identificava dois tipos de escola: as públicas estatais e as privadas. A legislação estabelecia que "pela sua natureza", as instituições de ensino não poderiam "dar lucro". Por conta dessa "restrição", as escolas privadas gozavam de subsídios e isenções de impostos que lhes permitiam condições muito favoráveis de funcionamento. Entretanto, tal dispositivo encontrava grande dificuldade para se sustentar ante os fatos. De um lado, pela evidente contradição entre o prescrito e a grande proliferação de instituições de ensino regidas pela lógica do lucro, ou seja, no âmbito do mercado, em processo de franca expansão durante o período da ditadura militar; de outro, pelas inúmeras tentativas de instituições confessionais de distinguirem-se daquelas e se arvorarem em instituições que, apesar de privadas, não se moviam pelo lucro. (OLIVEIRA, 2005, p. 156).

O resultado dessa disputa foi a admissão, pelo texto final da Constituição de 1988, da diferenciação no âmbito das instituições privadas entre as *com fins lucrativos* e as *sem fins lucrativos* (OLIVEIRA, 2005, p. 156), ou seja, quando falamos de rede privada de ensino, estamos falando tanto de escolas *com fins lucrativos* quanto de escolas *sem fins lucrativos*. Apesar de alguns professores entrevistados/as nesta pesquisa terem trabalhado em escolas confessionais, o nosso interesse maior foi nas atuações realizadas no que Oliveira (2005, p. 159) chama de *escola particular stricto sensu*, ou seja, "[...] as escolas que não são comunitárias, confessional ou filantrópicas [...]".

Como nossos entrevistados também trabalharam, ou ainda trabalham, nos chamados *cursinhos pré-vestibulares*, faz-se necessário compreendermos como estes aparecem na legislação brasileira. De acordo com Cury (2016), a Constituição de 1988 traz uma distinção básica entre escolas regulares e escolas livres. Escola livre seria aquela "[...] mantida por pessoas jurídicas ou físicas, fora do sistema de controle educacional oficial. Exemplo constante de escola livre é aquele que oferece ensino de idiomas estrangeiros ou os chamados cursinhos para processos seletivos de qualquer natureza [...]" (CURY, 2016, p. 111). Essas escolas livres não necessitam de autorização de funcionamento das autoridades de ensino. Já as escolas regulares "[...] são as que, além de se submeterem às leis gerais do país, também se submetem

ao sistema de diretrizes e bases da educação nacional, inclusive para o reconhecimento formal de seus atos e diplomas." (CURY, 2016, p. 111), ou seja, no universo da rede privada pesquisada, trabalhamos com professores/as que atuam, ou atuaram, nas chamadas escolas livres e nas escolas regulares.

A delimitação do campo de pesquisa na cidade de Uberlândia levou em consideração a representatividade do município na região do Triângulo Mineiro (Alto Paranaíba). Situada em ponto estratégico, ligando o Sudeste ao Centro-Oeste, a cidade conta, de acordo com dados do IBGE, com uma população estimada de 706.597 habitantes em 2021.[4] Além de ser uma força econômica e referência de prestação de serviços para a região, delimitamo-la também pelo fato de que muitos/as professores/as, formados pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que atuam nessa cidade, atuam também na rede privada de ensino de cidades vizinhas. Acreditamos que este município mineiro seja um centro de referência de ensino na região não só pela presença da Universidade Federal de Uberlândia, mas também pela força da rede privada no município, que obtém êxito em processos seletivos para o ensino superior e "exporta" professores/as, diretores/as e coordenadores/as para regiões vizinhas, além de atrair estudantes para cursarem o Ensino Médio ou os cursinhos pré-vestibulares na cidade. A estrutura da rede privada de ensino, na localidade, conta com 27 escolas, que oferecem os anos finais do ensino fundamental, e 19 instituições, que ofertam o ensino médio, segundo dados do INEP.[5] Pelo Censo Escolar de 2019, há mais de 14 mil estudantes matriculados/as no ensino fundamental (entre os anos iniciais e os anos finais) e mais de três mil estudantes no ensino médio[6].

Nossa delimitação temporal (1996-2020) levou em consideração as reformulações do Ensino Médio no Brasil com o processo de reabertura democrática. Pegamos como marco inicial dessas reformulações a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para compreendermos como essas mudanças foram se incorporando à rede privada de ensino. Para melhor entendermos essas mudanças, foi necessário apontar as críticas já existentes durante o processo de reabertura democrática no Brasil em fins da década de 1970 e meados da década de 1980. Essas críticas levantaram discussões que ocasionaram impactos nos próprios cursos de História dentro das Universidades.

[4] Dados disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama. Acesso em: 01 jul. 2022.
[5] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data. Acesso em: 30 jun. 2021.
[6] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data. Acesso em: 30 jun. 2021.

Durante o processo de pesquisa, constatamos em outros estudos algumas lacunas nas reflexões acadêmicas sobre os/as professores/as de História que atuam em instituições privadas de ensino, bem como sobre os processos de ensino-aprendizagem de História nessas instituições. Na maioria das pesquisas encontradas, o ensino das instituições privadas é apenas citado ou, quando muito, comparado às redes públicas. Apesar de compreendermos que a base do sistema educacional é formada pelas redes públicas e concordarmos com sua ampliação e melhoria, não podemos negar a existência das redes particulares de ensino e seu impacto social.

Nosso *corpus documental* foi composto por normas legais, que nos auxiliaram na compreensão do funcionamento das escolas da rede privada e na forma como os professores percebem os impactos gerados por elas, e por entrevistas com docentes que trabalharam, ou trabalham, na rede privada de ensino na cidade de Uberlândia.

As pesquisas recentes sobre o ensino de História partem da ideia de uma consideração maior do conhecimento trazido pelos/as estudantes para o processo de formação, não entendendo a didática da História como transposição e simplificação de conteúdo (FERNANDES, 2018; BITTENCOURT, 2011; CERRI, 2015; SCHMIDT, 2009; URBAN, 2018; MEDEIROS, 2006). Nesse processo, a consciência histórica é entendida como um fenômeno da realidade vivida, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática (RÜSEN, 2001, p. 57). A grande questão em torno das pesquisas recentes passa pelos objetivos na relação de ensino e aprendizagem da disciplina escolar de História. Assim, temos como referência teórico-metodológica os estudos e reflexões de Schmidt e Urban (2018), feitos a partir das pesquisas realizadas por Lee (2011), que definem a literacia (maneira como aprendemos algo) histórica como um conjunto de competências, de interpretações e compreensões do passado que permite ler o mundo historicamente.

Apesar das muitas concordâncias sobre a relação entre o ensino escolar de História e a consciência histórica, os/as pesquisadores/as que discutem o assunto percebem problemas diferentes nessa relação. Percebem, por exemplo, a força exercida pelos sistemas de ensino sobre a atuação do/a professor/a que retira, em muitos casos, sua liberdade de estabelecer um currículo mais adequado para cumprir seus objetivos (MEDEIROS, 2006; BITTENCOURT, 2011). Outros levam ainda em consideração o fato de que a "[...] produção dos saberes não se dá numa escola idealizada para o bem ou mal, dá-se com sujeitos reais em condições idem, que frequentemente não são as ideais." (CERRI, 2015, p. 112).

As análises de Bittencourt (2011) sobre o ensino escolar de História foram fundamentais na discussão pretendida aqui, uma vez que a autora analisa as mudanças ocorridas nas últimas

décadas no ensino escolar de História a partir das políticas públicas, das discussões acadêmicas e das práticas cotidianas. Diálogos com algumas considerações feitas pela autora sobre o atual entendimento da disciplina escolar de História no Brasil, assim como o peso dos sistemas avaliativos e sistemas de ensino (livros e apostilas), foram importantíssimos para nossa pesquisa. Tentamos reforçar esses diálogos com perspectivas que partem de um processo de realidade escolar que exerce uma grande força na relação de ensino e aprendizagem, como discutido por Medeiros (2006) e Cerri (2015).

Em relação à concepção de História como ciência, adotamos a perspectiva do materialismo histórico desenvolvida pelos historiadores ingleses Thompson (1981) e Hobsbawn (1998). Isso porque percebemos que esses pesquisadores superam as visões simplistas e reducionistas do materialismo histórico ao problematizarem os marxismos que reduziam toda explicação histórica à primazia da conjuntura econômica. Suas análises nos permitem perceber que "[...] uma vez que os seres humanos possuem consciência, a concepção materialista da história é a base da explicação histórica, mas não a explicação histórica em si. [...] os seres humanos decidem e refletem sobre o que acontece." (HOBSBAWN, 1998, p. 175). Hobsbawn ainda nos lembra que "[...] Marx continua a ser a base essencial de todo estudo adequado de história, porque – até o presente momento – apenas ele tentou formular uma abordagem metodológica da história como um todo, e considerar e explicar todo o processo de evolução social humana." (1998, p. 181). Thompson (1981, p. 50) reforça essa concepção quando defende o materialismo histórico afirmando que "[...] o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano."

No processo de desenvolvimento desta pesquisa, trabalhamos com professores de História que atuam, ou atuaram recentemente, nas escolas da rede de ensino particular de Uberlândia, Minas Gerais. Na análise das normas legais foi adotado o método histórico-crítico de análise de documento, que prevê a crítica interna e externa da fonte, ou seja, a análise tanto do contexto de produção do documento quanto a análise hermenêutica do conteúdo interno do mesmo (ARÓSTEGUI, 2006, n.p.). Esta metodologia será aplicada também na análise das normativas legais que regem o período de 1996 a 2020.

Para compreender as percepções dos professores de História, adotamos a metodologia da história oral. Metodologia de pesquisa que, por meio de entrevistas, produz uma fonte especial, um instrumento capaz de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em diferentes sociedades (FERREIRA, 2002, p. 330). A construção de fontes orais na História guarda algumas especificidades com relação às demais Ciências Humanas. Se por um lado adota-se, como nas

demais Ciências Humanas, uma série de procedimentos e estratégias que vão desde a obtenção explícita de consentimento do/a entrevistado/a até a preocupação com a elaboração de perguntas que não contenham em si a resposta esperada, bem como demais preocupações técnicas com equipamentos, dentre outros; por outro lado, dada a especificidade da disciplina, apresenta-se uma preocupação primordial com a relação temporal por meio da memória, ou seja, parte-se da constatação que a fonte oral não é o relato do passado ou da experiência vivida em si, mas a reelaboração desta experiência à luz de experiências posteriores, onde o tempo vivido, o tempo presente e o tempo futuro dialogam no processo de construção da lembrança ou do esquecimento. Por isso concordamos com Portelli (2016) sobre ser as fontes orais

> [...] mais do que uma ferramenta adicional, por vezes secundária, na panóplia do historiador [...], [elas] são utilizadas como o eixo de um outro tipo de trabalho, no qual questões ligadas a memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador. quando é este o caso, o uso crítico das fontes orais requer abordagens e procedimentos específicos, adequados à sua natureza e forma particulares. (PORTELLI, 2016, p. 09-10).

Para a realização das entrevistas, entramos em contato com professores/as que estão na rede privada, assim como aqueles/as que saíram recentemente de alguma instituição privada de ensino de Uberlândia. O grupo de professores/as previamente selecionados fazem parte de uma rede de amigos e conhecidos que demonstraram interesse em participar do processo de pesquisa. A partir desse grupo, outros nomes foram surgindo a partir de suas redes de contato. Em decorrência da pandemia do SARS-CoV2 (COVID 19), as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma de conferência *Google Meet*, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas, obedecendo as orientações da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) UFCAT sobre pesquisas em ambientes virtuais.[7]

Foram entrevistados quatro professores, todos do sexo masculino, que exercem, ou exerceram recentemente, a docência em História na rede privada de ensino de Uberlândia. Como não conseguimos autorização para pesquisar as instituições da rede particular de ensino de forma individualizada, optamos, deste modo, por preservar os nomes das instituições. As identidades de nossos entrevistados também foram preservadas, objetivando possibilitar maior liberdade durante as entrevistas. Acreditamos que a partir do anonimato eles pudessem se sentir mais à vontade para relatarem sobre suas atuações, levando em consideração algumas das dificuldades. O anonimato preserva também nosso entrevistado ao evitar uma exposição que

[7] Parecer 4.060.760, aprovado em 01 de junho de 2020.

poderia trazer consequências mais graves em relação aos seus empregos. Sendo assim, optamos por nomeá-los como: *Antônio*, *Carlos*, *Diego* e *Evandro*, considerando a ordem de realização das entrevistas. Obviamente as instituições para qual trabalham também serão mantidas no anonimato, interessando-nos apenas pelos aspectos gerais dessas instituições, buscando encaixá-las no contexto da rede privada de ensino do município como um todo e não em particularidades.

As divisões dos capítulos e subcapítulos foram feitas a partir das análises das fontes que permitiram categorizar por temáticas. Analisamos as entrevistas a partir das trajetórias desses sujeitos históricos, a compreensão que possuem do processo de formação e a relação desse processo com o cotidiano escolar, a percepção que possuem da rede privada de ensino de Uberlândia, o que compreendem como ensino de História, como percebem suas práticas na docência, suas frustrações entre o que entendem como ensino ideal de História e as exigências do mercado na rede privada de ensino e a forma como as leis e sistemas seletivos impactam o ensino de História na prática.

A partir dessas temáticas, analisamos as entrevistas com base em referências bibliográficas e documentos legais que serviram como contrapontos ou que colaboraram com as percepções desses professores.

Nesse sentido, o primeiro capítulo, a contar a partir da presente introdução, é subdivido em três partes. Na primeira parte, apresentamos os professores entrevistados a partir de um breve relato biográfico, levando em consideração a opção pelo curso de História e como chegaram até a sala de aula, assim como questões relacionadas à jornada de trabalho (quantidade de horas-aula, de turmas, turnos etc.). Na segunda parte do capítulo, buscamos compreender sobre seus processos de formação inicial. Aqui, além da percepção desses professores sobre a formação, buscamos traçar uma breve trajetória da constituição e das transformações do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia e relacionar esse percurso com o desenvolvimento da própria cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Na última parte do capítulo trabalhamos com a percepção dos docentes sobre a forma como se enxergam dentro das instituições que lecionam e quais são suas angústias e frustrações oriundas da relação entre a realidade na qual estão inseridos/as e aquilo que entendem por ser um ensino de História ideal.

No segundo capítulo discutimos sobre os desafios desses professores da rede particular entre uma educação bancária e uma educação crítica. Buscamos, primeiramente, tentar entender os objetivos do Ensino Médio no Brasil e o tipo de público que chega a esses professores. A partir das análises realizadas, tanto a partir de referências bibliográficas como da própria

percepção dos nossos entrevistados, tentamos compreender as liberdades e limitações impostas pelas escolas por onde esses professores ministram ou ministraram aulas. Percebemos as imposições feitas em razão dos conteúdos a ser ministrados e cumpridos em prazos determinados, assim como as tentativas de cerceamento das liberdades realizadas, muitas vezes, de forma velada e indireta. Na última parte do segundo capítulo, conhecemos o que esses professores percebem como um ideal ensino de História e a forma como tentam estabelecer esse ideal mediante a realidade a qual são expostos.

No último capítulo, trabalhamos com a percepção dos professores da rede privada de Uberlândia sobre a legislação educacional brasileira das últimas décadas e sobre os processos seletivos para o ingresso no ensino superior. Primeiramente discutimos a respeito das modificações recentes nas leis educacionais que afetam, ou podem afetar, o ensino de História e a forma como esses professores enxergam e sentem essas mudanças. Em seguida analisamos as percepções desses professores sobre os processos seletivos, em especial buscando entender como as mudanças nesses processos interferem no trabalho realizado em sala de aula. A partir dos relatos sobre os objetivos das instituições da rede privada de ensino de Uberlândia, achamos por bem comparar a forma como são abordados os temas da disciplina de História no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia e das universidades paulistas FUVEST e Unicamp. Essa comparação foi feita a partir das críticas realizadas pelos professores ao vestibular da UFU, especialmente a segunda fase que retira contextualizações para cobrar informações conteudistas e não problematizadoras.

2 PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE PRIVADA DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS

Neste capítulo traçamos como objetivo analisar o processo de formação dos professores entrevistados e a forma como chegaram à sala de aula, em especial à disciplina de História. Buscamos, ainda, compreender como suas histórias se associam à forma como percebem a si e suas atuações dentro do ensino de História na rede privada. Procuramos também refletir sobre suas jornadas de trabalho e relações com os/as estudantes e instituições. Concordamos com Fonseca (1997, p. 43) que os estudos sobre educação, em especial educação histórica, não podem deixar o professor de fora do centro desses debates, entendendo que "não há educação ou ensino sem professor, e o professor é uma pessoa."

A autora nos lembra que

> Fazer história oral de vida de professores consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais personagens – sujeitos que produziram e ensinaram – explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, e suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver. (FONSECA, 1997, p. 43).

Partindo dessa perspectiva, nosso interesse inicial foi compreender como os professores da rede particular de ensino de Uberlândia equilibram as exigências da educação da rede privada (voltada para aprovações em sistemas seletivos como vestibulares e ENEM) com o desenvolvimento de uma educação crítica junto aos/às estudantes. Todavia, para compreendermos suas percepções sobre a rede de ensino privada, bem como suas percepções como professores dessa rede, achamos interessante depreender como chegaram à sala de aula, em especial à disciplina de História. Nesse sentido, uma das perguntas iniciais foi acerca das motivações que os levaram à graduação de História e docência da disciplina de História no ensino base e/ou cursinhos. A intelecção dessas motivações é importante para entendermos a forma como esses professores atuam dentro dessa rede privada de ensino. Outra pergunta presente nas entrevistas diz respeito ao processo de formação, na tentativa de compreender como relacionam suas experiências na graduação com suas práticas em sala de aula.

Nesse sentido, as questões que nortearam a produção deste capítulo foram: Quem são esses/as professores/as de História que compõem nossa pesquisa? Como chegaram até a sala de aula? Como percebem, diante das dificuldades que o ensino de História estabelece hoje e a forma como estão inseridos nas escolas, o processo de formação na graduação?

Lembramos que, para mantermos o sigilo de nossos entrevistados, recorremos a nomes fictícios. A escolha dos nomes fictícios teve como único critério a escolha da primeira letra na ordem em que foram entrevistados. Como uma das professoras entrevistadas, no entanto, foi retirada por optarmos por trabalhar com docentes do Ensino Médio e de cursinhos pré-vestibulares, excluindo, dessa forma, quem teve experiências apenas nas fases do Ensino Fundamental, não aparecerá nome fictício com a letra "b".

É importante frisarmos que estamos trabalhando, ao adotar a metodologia da história oral, com a memória desses/as professores/as sobre seus processos de formação e suas experiências na docência em História. Portelli (2016, p. 16) nos lembra que "[...] a memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado [...]". Sendo assim,

> [...] um indivíduo, quer fale espontaneamente de seu passado e de sua experiência [...], quer seja interrogado por um historiador [...], não falará senão do presente, com as palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente tudo quanto possa saber sobre esse passado que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade. (ROUSSO, 2006, p. 98).

Em outras palavras, os relatos são resultados dos contextos nos quais estão inseridos/as, levando em consideração suas trajetórias e experiências. Concordamos com Amorim, Rodrigues (2015) quando afirmam que os depoimentos de professores/as permitem-nos obter importantes pistas sobre a História da Educação do período narrado; "[...] os modos de ser do indivíduo em seu percurso de vida, perceber o contexto social de uma profissão, captar o mundo de significados construídos pelo sujeito a cerca de suas experiências: eles não narram as coisas tal como aconteceram, mas como significam ao longo de sua história." (AMORIM; RODRIGUES, 2015, p. 11).

A seguir, apresentaremos uma breve história de como nossos entrevistados chegaram até a disciplina de História, em especial à rede privada de ensino, e como percebem os seus processos de formação.

Antônio, entrevista realizada no dia 08/06/2020

Antônio tem 36 anos de idade e é graduado (2002-2007) e mestre (2008-2010) em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em seu mestrado pesquisou as experiências de atendentes de *call centers* do município, entre os anos de 1998-2009. Sobre a graduação, o entrevistado diz ter entrado "[...] com 17 anos no curso de História da UFU, de 17

para 18, num processo chamado de PAIES[8] [...]". Iniciou sua experiência na docência em 2006, com um contrato de substituição na rede pública de ensino, ainda durante a graduação. A respeito de sua primeira experiência na docência pela escola, o entrevistado alega que "[...] não foi boa a experiência, foram alguns dias, mas traumáticas pra caramba. Pensei em largar naqueles dias". Terminado o contrato, segundo o entrevistado, ficou fora da sala de aula durante um tempo para retornar como professor, de forma ininterrupta, em 2007, começando a exercer docência na rede privada de ensino de Uberlândia em 2009. Neste período conciliava rede pública e privada de ensino. Entre 2014 e 2015 ficou fora da rede particular de ensino regular, estando apenas em um curso preparatório para concursos. Hoje atua tanto na rede pública (concursado na Rede Estadual e na Rede Municipal) quanto na rede privada. Na rede privada, trabalha seis manhãs com 17 turmas, distribuídas entre segunda e terceira séries do Ensino Médio (total de onze turmas) e cursinhos pré-vestibulares (com total de seis turmas). Leciona também para duas turmas de cursinhos no período noturno, totalizando 19 turmas. Atualmente leciona em uma das grandes instituições privadas de ensino da cidade, com turmas que variam entre 30 e 40 estudantes. Para dispor de manhãs para trabalhar as 38 horas-aulas na instituição privada, pegou licença por interesse particular no município.

Carlos, entrevista realizada no dia 29/08/2020

Carlos tem 46 anos de idade e iniciou a graduação em História na década de 1990 (o entrevistado não revela com exatidão o período que entrou) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Apesar de ter iniciado nesse período, ele ainda não concluiu sua graduação em História, afirmando que terminaria no meio de 2021. Com 27 anos de experiência como docente, iniciou na rede pública de ensino em Uberlândia no ano de 1992. Segundo o entrevistado, "[...] eles estavam sem professor de História há 3 meses [...]. Na época eu trabalhava em um escritório de contabilidade. Aí eu fui lá dá uma mão, dava umas aulas [...] dava três aulas à noite e duas aulas no turno da manhã [...]". Na rede privada de ensino começou como monitor de professor, no cursinho, no qual fora inicialmente estudante, em 1993: "Aí fiquei três meses na monitoria. Aí depois desses três meses [...] me propuseram a fazer um teste e peguei duas aulinhas no cursinho, até a metade do ano. Aí quando deu a metade do ano eu entrei no ensino médio e fui ficando".

[8] PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) – Programa de exame seriado. O Programa, aparentemente, mudou de nome em 2008 para: Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia (PAAES/UFU).

O professor *Carlos* trabalha há 23 anos numa mesma instituição privada de ensino. Atualmente é responsável por 18 turmas do Ensino Médio e oito turmas de pré-vestibular, com uma carga horária de 40 horas/aulas.

Diego, entrevista realizada no dia 12/02/2021

O professor *Diego* tem 42 anos de idade e começou a lecionar há mais de 20 anos. Diferentemente dos outros professores entrevistados, ele não iniciou sua graduação em História, mas sim em Engenharia Elétrica. Ele conta que desde criança já pensava em ser engenheiro elétrico e nunca havia duvidado desse caminho. Começou a graduação de engenharia em 1998. Segundo o entrevistado, tudo mudou quando conheceu um grupo de veteranos na própria Universidade Federal de Uberlândia. Esse grupo era de um bairro pobre e distante do centro na cidade de Uberlândia. Os integrantes tinham uma preocupação com o bairro e, reconhecendo que eram privilegiados por terem tido a oportunidade de estudar, queriam retribuir a comunidade de alguma forma. Decidiram então abrir uma escola que se transformou, mais tarde, em um pré-vestibular sem fins lucrativos. O professor *Diego* conta que nem sabia onde era o bairro, mas topou a ideia. Como todos os membros do grupo eram das exatas, houve disputas pelas disciplinas de Química, Matemática e Física. Não conseguindo aulas de Física, acabou pegando aulas de Geografia Política, que, segundo ele, nada mais é do que História do século XX e XXI. Em 2002, resolveu largar a engenharia, a qual se arrepende, hoje, de não ter concluído (mesmo alegando que não exerceria a profissão), e começou a lecionar História no ensino regular. Segundo o entrevistado, o fato de ter estudado em colégios particulares e ser amigo dos donos, que sempre o viram como bom estudante, ajudou no processo de contratação. Começou a graduação em História em 2005, terminando as disciplinas em 2010 e defendendo a monografia em 2011. Começou seu mestrado em 2014 e em 2016 iniciou seu doutorado.[9] Permaneceu como professor e gestor na rede privada de Uberlândia até 2015, quando passou em um concurso para o Instituto Federal em Goiás. Atualmente mora em Goiás e continua lecionando História, mas apenas pela rede pública.

Evandro, entrevista realizada no dia 15/02/2021

O professor *Evandro* tem 55 anos de idade e começou sua Licenciatura Plena em História, na Universidade Federal de Uberlândia, em 1983. Terminou o curso em 1989 e já em 1992 começou a lecionar na rede privada de ensino em Uberlândia. Segundo o entrevistado, o

[9] Na época da entrevista, o entrevistado estava em fase de produção textual.

que o levou para o curso de História foi a literatura. Sendo um leitor compulsivo, diz ter se enveredado para clássicos, a exemplo da obra *Os Miseráveis*, de Victor Hugo. Chegou a Uberlândia quando tinha dezesseis anos de idade e arrumou um emprego numa escola particular, mas não como professor. Em 2022 completará 30 anos de docência na rede privada do município. Até o momento da entrevista ele era responsável por quatro turmas do ensino regular e dez de pré-vestibular. Além de Uberlândia, o professor *Evandro* ainda trabalha em Araguari-MG.

2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXERCÍCIO DA PROFISSÃO: ENTRE O QUE SE APRENDE E O CHÃO DA ESCOLA

Ao analisar as lembranças dos professores entrevistados sobre seus processos de formação acadêmica, percebemos certas contradições nas narrativas construídas por suas memórias. Ao mesmo tempo que tecem críticas em relação à distância entre os cursos de graduação e o chão de escola, entendem a necessidade e importância dessa formação para uma melhor atuação em sala de aula. Como nossos quatro entrevistados formaram-se, ou pelo menos passaram pela graduação, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), propusemos fazer uma relação entre suas percepções em relação ao processo de formação com a própria construção do curso de História desta Universidade.

Para analisar as alterações curriculares e os Projetos Pedagógicos dos Cursos, optamos pela utilização dos trabalhos de Joice Gonçalves Gomes[10] (2001) e Rosemary Ribeiro[11] (2018) para compreendermos como as modificações no curso de História da UFU, assim como os contextos dessas modificações, podem ter influenciado nas percepções de nossos entrevistados em relação à graduação. Gomes (2001) teve acesso direto aos currículos da Universidade Federal de Uberlândia e faz uma contextualização referente aos contextos que modificaram esses currículos ao mesmo tempo que analisa as alterações dos currículos e os objetivos do curso. Seu trabalho propõe, a partir de análises dos relatórios na Disciplina de Prática de Ensino, comparar a percepção dos/as estudantes em relação ao curso com as diretrizes propostas nos

[10] GOMES, Joice Gonçalves. **Curso de História/UFU**: formação acadêmica e profissionalização. Orientadora: Dra. Maria de Fátima Ramos de Almeida. 2001. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20071?locale=es. Acesso em: 08 jan. 2022.

[11] RIBEIRO, Rosemary. **Mudança curricular e produção acadêmica**: a escrita monográfica dos graduandos em História da Universidade Federal de Uberlândia (1987-2017). Orientador: Dr. Gilberto Cezar de Noronha. 2018. 167 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21833. Acesso em: 08 jan. 2022.

documentos do curso. O trabalho de Ribeiro (2018) também faz uma análise e contextualização dessas mudanças, mas propondo verificar como essas alterações interferem também no processo de produção acadêmica.

Sendo assim, propusemos um breve histórico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com foco no curso de História. Após esse histórico, objetivamos relacionar a passagem desses professores pela UFU com os processos de mudanças do curso. Depreendemos que essa relação é importante para compreendermos a forma como esses professores enxergam, hoje, o processo de formação pelo qual passaram. Os relatos nos levaram a um último subtópico que foi sobre as dificuldades encontradas por estudantes trabalhadores em conseguir concluir sua formação acadêmica.

2.1.1 Processo de criação da Universidade Federal de Uberlândia e do curso de História da UFU

O processo de criação de universidades dentro de Uberlândia relaciona-se, segundo Borges[12] (2007), com os anseios políticos e econômicos das classes dominantes da cidade em meados da década de 1950. A autora afirma que a cidade conseguiu projeção política em 1930 ao apoiar o golpe de Estado dado por Getúlio Vargas e, na década de 1950, teve um significativo aumento populacional decorrente de sua consolidação econômica. Borges (2007) relaciona essa consolidação econômica com a formação da malha rodoviária decorrente da construção de Brasília, compreendendo que Uberlândia foi favorecida ao se firmar como entreposto de mercadorias. Apesar de todo esse crescimento econômico e essa projeção política,

> A cidade de Uberlândia, porém, tinha uma carência muito grande em relação ao ensino superior. As escolas secundaristas: colégio Mineiro (atual Escola Estadual de Uberlândia) e Liceu desempenhavam um papel importante na educação local. Todavia, as classes dominantes locais queriam que a cidade tivesse uma universidade, já que era uma realidade vivenciada por vários lugares do país. (BORGES, 2007, p. 13).

Ribeiro (2018) nos mostra que o processo que levou à criação da Universidade Federal de Uberlândia foi longo e marcado por disputas de interesses locais. Segundo a autora,

[12] BORGES, Luciana Tavares. A Universidade Federal de Uberlândia: interesses e conflitos na sua formação (Uberlândia, 1957-1978). 2007. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20014.

> O processo de criação da UFU foi marcado por muitas etapas, a partir de movimentos pró-ensino superior na cidade surgidos na década de 1950, especialmente em defesa da criação dos cursos de Direito e de Medicina. Primeiro surgiram faculdades isoladas: Conservatório Musical de Uberlândia em 1957, Faculdade de Direito de Uberlândia e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU), em 1960. Estas três, juntamente com a Faculdade de Ciências Econômicas (1963) e a Faculdade de Engenharia de Uberlândia (1965) foram unidas em 1969 para formar a Universidade de Uberlândia (UnU), federalizada em 1978. (RIBEIRO, 2018, p. 29).

A criação do curso de História em Uberlândia foi decorrente da criação da FAFIU (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia).[13] Segundo Borges (2007),

> A FAFIU [...] teve uma orientação católica em sua formação, pois, as classes dominantes locais tinham receio 'que outros grupos' criassem uma faculdade de Filosofia com outros propósitos diferentes da tríade apostólica romana: pátria, família e religião. (BORGES, 2007, p. 28).

A autora chama a atenção para o termo "outros grupos", que eram entendidos aqueles de orientação socialista, chamados de comunistas pelas classes dominantes uberlandenses desde 1920. Os primeiros cursos foram de Letras Anglo-Germânicas, Letras Neolatinas e Pedagogia. O curso de História aparece em 1964 na faculdade (BORGES, 2007, p. 28).

Segundo Ribeiro (2018),

> O curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, que antecede a própria federalização da instituição, passou por, aproximadamente, cinco configurações curriculares ao longo de sua trajetória: em 1964 o Curso foi criado como Licenciatura; dez anos depois (1974) ele passa a ser uma complementação do Curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais; de 1985 em diante, sua configuração é a de Licenciatura Plena em História. Com a reformulação curricular, a partir de 1991, apresenta-se como Bacharelado em História com complementação para Licenciatura em História. A partir de 2006, a UFU passa a oferecer o curso integrado de Bacharelado e Licenciatura em História, que é o currículo que vigora atualmente. (RIBEIRO, 2018, p. 25).

A própria autora nos lembra que os currículos, assim como outros documentos, têm sua historicidade. São frutos de disputas que existiram e existem nas sociedades e nas instituições (RIBEIRO, 2018, p. 25). Sendo assim, devemos perceber que as mudanças curriculares e as

[13] O processo histórico de criação da UFU se relaciona ao contexto histórico da maioria das universidades brasileiras.

modificações nos Planos Políticos Pedagógicos são reflexos dessas disputas internas, assim como as mudanças das conjunturas nacionais que contribuíram para essas modificações.[14]

Tentaremos, agora, compreender como essas mudanças curriculares interferiram na forma como nossos professores entrevistados recordam e enxergam suas formações acadêmicas.

2.1.2 A percepção dos professores de História em relação às suas graduações

Conforme afirmamos no início deste capítulo, as percepções dos professores em relação à graduação parecem, em um primeiro momento, contraditórias. Essa contradição aparece ao relatarem um distanciamento da Universidade Federal de Uberlândia com a realidade escolar e, ao mesmo tempo, compreenderem que o curso de História dessa Universidade os instrumentalizou para o que fazem no chão escolar.

Para entendermos melhor as percepções desses professores em relação à graduação, faz-se necessário contextualizar a passagem desses professores pelo curso na UFU. Optamos, aqui, por apresentar as percepções de nossos entrevistados não pela ordem das entrevistas, mas pela ordem cronológica em que passaram pelo curso de História da Universidade Federal de Uberlândia. Esperamos, assim, esclarecer como essas percepções em relação à graduação se relacionam com as modificações curriculares da instituição dentro de um contexto político, social e econômico.

O professor *Evandro* ingressou na Universidade em 1983 e esteve no curso de História da Universidade Federal de Uberlândia em meio ao processo de transformação do curso. Entre os anos de 1974 e 1985, eram ofertadas licenciaturas curtas em Estudos Sociais na Universidade Federal de Uberlândia. De acordo com Gomes (2001, p. 7), "o curso de Estudos Sociais da UFU tinha por objetivo principal habilitar professores para o magistério de 1º grau em EMC, OSPB,[15] História e Geografia [nesta ordem] [...]". As mudanças políticas, em especial o processo de reabertura democrática no Brasil após mais de duas décadas de ditadura militar, colaboraram para uma reavaliação no processo de formação de professores. Os debates sobre necessidades

[14] Para melhor entender as modificações curriculares na Universidade Federal de Uberlândia no contexto das modificações políticas, sociais e econômicas do país, sugerimos a leitura do trabalho de Joice Gonçalves Gomes (2007). Em especial o primeiro capítulo em que a autora traça a trajetória do curso de História da UFU a partir das grades curriculares.

[15] As disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) foram criadas durante a Ditadura Militar (1964-1985) pelo Decreto Lei 869/1969, substituindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia. A Constituição de 1988 desobrigou essas disciplinas, mas elas só foram extintas em 1993, no governo de Itamar Franco, e banidas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

de mudanças não só no ensino de História da Educação Básica, mas no próprio processo de formação de professores no Ensino Superior, estavam sendo realizados por membros da própria Associação Nacional de História (ANPUH) na virada das décadas de 1970 para 1980. Foi nesse contexto que Déa Fenelon (1982) publicou "A formação do profissional de História e a realidade do ensino", em que acusava o ensino de História, desse período, de ser despolitizado, fragmentado e especializado por conta da própria estrutura dos cursos superiores oferecidos. Foi nesse sentido que

> O colegiado dos cursos de licenciatura do curso de Estudos Sociais propôs a extinção gradual do curso de licenciatura em Estudos Sociais e o oferecimento de vestibular direto para os cursos de Geografia e História já a partir de Janeiro/85. Os alunos que já estivessem cursando seriam transferidos (sem vestibular) para os cursos de Geografia e História. (GOMES, 2001, p. 12).

Se o programa anterior visava a instrumentalização do professor para disciplinas específicas como citado acima, o objetivo do curso de Licenciatura Plena em História, implementado a partir de 1985 pela UFU, era a

> [...] formação de profissionais que sejam capazes de desempenhar satisfatoriamente as atividades didático-pedagógicas de forma criativa diante do seu objeto de estudo e trabalho. Profissionais que diante das atividades impostas pelo magistério e de outras atividades pertinentes à sua especialização estejam habilitados a um desempenho adequado aos portadores de diploma em nível universitário. (GOMES, 2001, p. 12).

De acordo com a autora, a ênfase do programa seria na formação de professores. Gomes (2001) esclarece que os embates internos para uma ênfase maior na formação de pesquisadores continuaram até culminar em uma alteração curricular em 1991.

Concluída sua graduação em história pela Universidade Federal de Uberlândia no ano de 1989, o professor *Evandro* relata que

> [...] diretamente falando eu não aprendi nada na universidade que eu esteja aplicando em sala de aula. Contudo, minha bagagem teórica, meus pressupostos, a minha forma de conceber o objeto, de interpretar o objeto e transmitir o que se sabe a respeito do objeto, no caso o objeto da História é a sociedade no tempo, eu confesso que se eu não tivesse passado por esse processo de aprendizagem na Universidade com esses conceitos, buscando da historiografia, eu não sabia aplicar como eu aplico hoje. Então, em certa medida, indiretamente, o curso de História que eu fiz na Universidade foi imprescindível [...]. (EVANDRO, 2021).

Formado em 1989, as percepções do professor *Evandro* tendem a concorrer com as disputas internas apontadas por Gomes (2001) dentro do curso de História da UFU nesse período. Essas disputas foram marcadas por aqueles que ansiavam por um curso voltado para a formação de pesquisadores em detrimento daqueles que pretendiam um curso voltado para a formação de professores. Segundo *Evandro*, as questões teóricas, e não necessariamente as questões pedagógicas, foram as mais significativas no seu processo de formação. *Evandro* afirma: "[...] Eu nunca dei uma aula que pudesse chegar ou pudesse se aproximar ou que se assemelhasse, não só no conteúdo, mas também na forma, que se assemelhasse aquela aula que tive na Universidade" (EVANDRO, 2021).

Quando questionado se havia uma didática voltada para a História na época, o professor *Evandro* afirma que sim. Diz ter feito estágio supervisionado por dois anos e que "[...] no caso da didática, sim, era uma didática mais direcionada para o ensino de História, apenas isso" (EVANDRO, 2021).

Sobre a percepção do professor *Evandro* em relação ao curso ter contribuído mais para sua base teórica do que de fato pedagógica, lembramos que sua formação foi pelo Currículo 4648 do Curso de História da UFU.[16] Esse currículo foi estabelecido a partir de 1985, quando o curso de História é desvencilhado do curso de Ciências Sociais. O currículo apresenta poucas matérias não específicas de História. Somente nos sexto e sétimo períodos aparecem a disciplina de Didática (Didática I e Didática II). Nos dois últimos períodos aparecem as disciplinas de Prática de Ensino I e Prática de Ensino II. O professor não se prolongou sobre as questões didáticas na universidade, encerrando a questão com o "apenas isso". Correlacionando sua fala final com a pergunta sobre o peso da formação acadêmica em relação a sua prática docente, a percepção do professor *Evandro* revela um reconhecimento da importância do curso no que tange a questões relacionadas às correntes historiográficas e à instrumentalização para leituras mais críticas sobre as narrativas históricas, mas, ao mesmo tempo, percebe que havia um certo descompasso em relação à realidade escolar.

Gomes (2001) e Ribeiro (2018) apontam que as disputas internas da Universidade, contextualizando com as discussões realizadas em âmbito nacional sobre os cursos de História, foram responsáveis pela reformulação curricular do curso de História na Universidade Federal de Uberlândia. Apesar da adoção da Licenciatura Plena em História em 1985, em detrimento do curso de Estudos Sociais, havia uma pressão para a criação de um curso de bacharelado em

[16] A informação a respeito do Currículo 4648 do Curso de História da UFU pode ser encontrada no Anexo 2 do supracitado Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora Joice Gonçalves Gomes, intitulado Curso de História/UFU: formação acadêmica e profissionalização.

História. Ribeiro (2018) sugere que as mudanças implementadas em 1992 são resultados das discussões e tensões criadas com o curso de Licenciatura Plena em História em 1985. Segundo a autora,

> [...] o processo de reformulação curricular foi lento, já que o movimento em prol da mudança remonta a 1985, as discussões ocorreram a partir de 1987, a proposta ficou pronta em novembro de 1990, mas o Conselho Universitário só aprovou em 1992. Este novo currículo pretendia responder aos desafios e expectativas da formação de professores/pesquisadores em História, compartilhadas nos anos 1980/1990. (RIBEIRO, 2018, p. 77).

No contexto dessa reformulação apontada por Ribeiro (2018), verifica-se que a dicotomia entre bacharelado e licenciatura não era novidade nos estudos sobre a formação de docentes no Brasil, em especial nos cursos de História, muito menos foi exclusiva da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na década de 1980, Déa Fenelon (1982), pesquisadora supracitada, apontava as problemáticas no processo de formação em História. Em seu texto, as críticas não recaíam apenas sobre a forma como a ciência histórica era compreendida e ensinada nas universidades, entendendo que estavam "[...] simplesmente formando reprodutores de uma ciência pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, se não aquele das teorias já cristalizadas e estáticas" (FENELON, 1982, p. 11). As críticas da teórica denunciavam também o distanciamento entre os saberes do curso de História e a prática docente, chamando a atenção para o fato do/a professor/a recém-formado ter que enfrentar salas cheias, grandes jornadas de trabalho e baixa remuneração (FENELON, 1982, p. 11). Sabemos que os cursos passaram por diversas modificações desde o embate levantado na década de 1980, chegando até a virada do século XX para o XXI com uma preocupação relacionada ao processo de formação do/a professor/a de História.

Marcos Silva e Selva Guimarães (2012) mostram que essa problemática nos cursos já foi amplamente investigada e debatida. Os autores atestam que até o fim do século XX, o modelo de curso de História que predominou nas universidades brasileiras foi o denominado "três mais um". Esse modelo foi assim denominado porque

> [...] os cursos de história combinavam licenciaturas, de um lado, e bacharelado, de outro, estruturados com base na dicotomia entre conhecimentos específicos da disciplina e conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino e preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos e prática. [...] Durante três anos, os alunos cursavam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história; em seguida, cursavam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicavam os

> conhecimentos de ensino, também obrigatória. (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 33-34).

Foi nesse contexto de discussões sobre Bacharelado e Licenciatura nos cursos de História que o professor *Carlos* chegou à Universidade Federal de Uberlândia. Em seu relato afirma ter terminado o Ensino Médio em 1992 e ter, em seguida, ingressado no curso de História. Sobre sua passagem pelo curso de História da UFU, relata que o processo de formação demonstrava uma preocupação maior com a pesquisa do que com a docência. Apesar de reconhecer que nem todas as universidades são assim, em seu depoimento diz:

> [...] tem universidades que se dedicam mais à questão da licenciatura, outras mais o bacharelado, né? É... e aqui na Universidade Federal de Uberlândia, eles focam muito a questão do bacharelado, muito mais a questão da pesquisa. Se dependesse deles, eles queriam que todas as pessoas formadas em História se tornassem pesquisadores e não professores. [...] É lógico que os conceitos mais importantes a faculdade dá pra gente, isso é indiscutível. Mas aquela lida da sala de aula, mesmo, aquilo ali é, parece outra realidade. São duas realidades muito diferentes. (CARLOS, 2020).

A percepção do professor *Carlos* encontra eco nos estudos de Ribeiro (2018), que ingressou no curso em 2002. Ribeiro (2018) alega que o "curso de História da época não se interessava tanto pelos alunos que traziam as marcas do ensino básico público" (RIBEIRO, 2018, p. 12). Apesar de Ribeiro ter ingressado em 2002, o currículo vigente na faculdade era o de 1991. Para ela, "o texto da proposta curricular implantada em 1991 é explícito: o curso de História tinha como objetivo formar o historiador preparado para a pesquisa, embora fosse notório como ainda o é, que o campo de atuação para historiadores era, sobretudo, o magistério" (RIBEIRO, 2018, p. 13).

A entrevista com o professor *Antônio* concorre com as questões levantadas por Ribeiro (2018) e pelo professor *Carlos* sobre o curso de História da Universidade Federal de Uberlândia. Segundo o professor *Antônio*, existe

> [...] uma distância da realidade da escola... da escola básica, dos ensinos Fundamental e Médio do que aquilo da universidade. Tem nada a ver. Você é formado em História, mas você não é formado para ser historiador [sic] [professor][17] nem aqui nem na China. [...] a construção como professor ela é muito autônoma. Ela é fruto de acerto e erro, do acaso, das experiências que você teve. [...] do ponto de vista da pesquisa, da minha formação como historiador, meu cuidado com os conceitos, meu cuidado com a prática

[17] No contexto da fala, quando *Antônio* diz "[...] mas você não é formado para ser historiador [..]", pareceu-nos que ele se referia a ser "professor", uma vez que demonstra a preocupação da universidade em formá-lo como historiador e não professor.

> docente, com meu cuidado com a ética profissional, meu profissionalismo, do ponto de vista do pesquisador, do acadêmico, isso fantástico. Agora como docente zero, zero, zero [...]. (ANTÔNIO, 2020).

A fala do professor *Antônio* faz parte dos embates sobre a formação do pesquisador "*versus*" a formação do professor. Sobre esses embates, Guimarães (2012) nos lembra que as modificações nas Diretrizes para a Formação de Professores na Educação Básica em cursos de nível superior foram encaminhadas para apreciação no ano 2000 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo a autora,

> Em 2001, após discussões, audiências públicas e debates, a Câmara de Educação Superior aprovou as DCNs para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. A reforma foi implantada por meio da resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as DCNs, e da resolução CEP/CP n2., de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, incluía a normativa da carga horária obrigatória de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado. O texto do documento das DCNs é composto por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que deverão ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. São apresentadas concepções, desenvolvimento e abrangência da formação como as competências, habilidades e conhecimentos, e os eixos articuladores – a organização institucional da formação de professores, a avaliação da formação de professores para a educação básica e as diretrizes para a organização da matriz curricular. (GUIMARÃES, 2012, p. 123).

A percepção do professor *Antônio*, aliada às percepções do professor *Carlos* e de Ribeiro (2018), que passaram pelo curso de História da UFU na transição dos anos de 1990 para os anos 2000, concatena-se com os resultados apresentados por Guimarães (2012). A autora, a partir dos estudos da professora Bernadete Gatti, relata ser problemático, na formação de professores para o ensino fundamental, o predomínio, nos currículos, da formação disciplinar específica, em detrimento da formação pedagógica de professores para essas áreas do conhecimento. Ressalta, dessa forma, a falta de articulação entre as disciplinas de formação específicas e as de formação pedagógica (GATTI, 2009, p. 153-154, apud GUIMARÃES, 2012, p. 117). Apesar das modificações das DCNs, aprovadas em 2002, os embates e conflitos no processo de formação de professores/as da educação básica não cessaram.

O curso de História da Universidade Federal de Uberlândia não ficou fora das consequências dessas discussões e alterou seu currículo atendendo as novas exigências relacionadas ao processo de formação de professores. A partir de 2006, os cursos de

Licenciatura e Bacharelado em História não mais seriam separados e sim integrados. Para Ribeiro (2018),

> [...] o currículo que pretende resolver de uma vez por todas a questão dicotômica entre ensino e pesquisa, propondo uma integração entre os mesmos distribui seus componentes curriculares em nove semestres. Com isso, o aluno pode concluir o curso num prazo mínimo de três anos e máximo de seis anos. O curso continua ofertando em dois turnos – diurno e noturno, com processos seletivos independentes no primeiro semestre de cada ano. (RIBEIRO, 2018, p. 86).

Ao comparar com o currículo anterior, Ribeiro (2018, p. 86) lembra que "enquanto no currículo de Licenciatura de 1991 (*Versão 4692*) havia a distinção entre disciplinas específicas da Licenciatura e do Bacharelado, isso não ocorre no currículo de 2006". A autora revela que a integração entre disciplinas do Bacharelado com a Licenciatura pretendia buscar a relação entre prática e teoria (RIBEIRO, 2018, p. 87). Além dessas mudanças, a autora ainda afirma que houve uma mudança no corpo docente, com o ingresso de dezenove docentes no curso de História via concurso.

O professor *Diego* entrou na faculdade em 2005 e defendeu seu trabalho de conclusão de curso em 2011. Seu relato sobre o curso de História e o peso do curso para sua atuação em sala de aula chama a atenção por dois motivos. Primeiro por ter sido o único entrevistado que começou a carreira docente antes de iniciar o curso de História. Segundo porque formou-se dentro do processo de reformulação do curso de História na Universidade Federal de Uberlândia, que culminou com a interligação do Bacharelado e Licenciatura.

Sobre a experiência de ter iniciado na docência sem ter passado anteriormente pelo curso de História, o professor *Diego* afirma: "[...] eu dava aula com exemplos do que eu tinha de bons professores e aí eu repetia, repetia, repetia... Com a graduação eu comecei a ter mais leituras, consequentemente eu comecei a refletir mais sobre aquilo que eu falava, sobre o que eu falava e porque eu falava" (DIEGO, 2021). Apesar de sua formação ter ocorrido na primeira década do século XXI, a reflexão que ele faz em relação ao peso da graduação em relação a sua prática em sala de aula, ao chão da escola, não difere muito da concepção do professor *Evandro*, formado no final dos anos de 1980. O professor *Diego* afirma que

> [...] a gente sabe que o curso de História não é um curso de conteúdo. Meu curso pelo menos foi um curso de teoria histórica, não um curso de conteúdo. Os conteúdos eu aprendi nos manuais. A sequência, aquelas coisinhas, eu aprendi nos manuais, mas com os manuais você não consegue caminhar pela

> matéria, você não consegue circular pelo conteúdo, fazer conexões. (DIEGO, 2021).

As percepções similares sobre o curso em períodos diferentes, aliadas ao trabalho de Gomes (2001) e Ribeiro (2018), revelam que o curso de História da Universidade Federal de Uberlândia é fruto de constantes embates, tensões e conflitos que culminam em modificações em seu currículo. Essas modificações têm em comum o objetivo de tentar atender as demandas e se consolidar diante das exigências dos cenários político, econômico e social. Os trabalhos das autoras, assim como os relatos de nossos entrevistados, revelam as diferenças entre as expectativas e realidades nas mudanças propostas. A inserção de novas disciplinas para atender as leis, a tentativa de superação da dicotomia ensino-pesquisa são lutas travadas constantemente pelo curso. Essas lutas partem tanto do corpo docente quanto do discente, para que seus anseios possam ser contemplados.

Bittencourt (2011, p. 47) afirma que a disciplina acadêmica tem como objetivo a formação do profissional (cientista, professor/a, administrador/a, técnico/a, etc.) e a disciplina, ou matéria escolar, visa a formação de um/a cidadão/ã comum "[...] que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive". Sendo assim, concordamos com Selva Guimarães (2012) sobre o processo de formação do/a professor/a, pois

> A formação de professores é um processo educativo. Logo, não se inicia nem termina na educação superior [...]. Como processo de aprender e ensinar e aprender a ensinar, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos [...]. No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente. [...] ninguém nasce professor, mas torna-se professor. É um processo inacabado. (GUIMARÃES, 2012, p. 114).

Não podemos ignorar o fato de que os cursos de formação, em especial o curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, apesar dos problemas relatados pelos nossos entrevistados, preparam os/as licenciandos/as com competência e qualificação para administrarem conteúdos e metodologias enquanto professores/as. Esses/as profissionais são mais do que meros reprodutores de conhecimentos científicos produzidos pela academia. O tornar-se professor/a se faz de forma complexa e dialética, mesclando formação acadêmica com as experiências vivenciadas no chão da escola.

2.1.3 O curso de História da Universidade Federal de Uberlândia na percepção de sujeitos trabalhadores

Além das tensões entre formação de pesquisadores e a formação de professores, algumas críticas sobre como eram conduzidas as aulas e as cobranças do curso aparecem nos relatos. Os relatos apontam uma dificuldade entre aqueles que precisavam conciliar trabalho e estudo para a conclusão do curso de História na UFU. O professor *Carlos* não nos especifica claramente as causas que o levaram a abandonar o curso de História na UFU. Em várias partes da entrevista, correlacionando também com relato de outro entrevistado que o cita, percebemos que ele retornou em outros momentos ao curso de História, mas sem ter conseguido concluir sua graduação.[18] As críticas realizadas por Ribeiro (2018) sobre as exigências do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia nos ajudam a compreender melhor sobre os possíveis motivos que levaram o professor *Carlos* à evasão. Em sua primeira passagem pelo curso de História da UFU, em 2002, Ribeiro afirma que

> Nesse afã de se preparar o futuro pesquisador, a maioria dos períodos do curso era composta de quatro a cinco disciplinas, cada qual exigindo que se preparasse o estudo de um texto para ser discutido em sala de aula. Era praticamente impossível realizar leituras em tempo hábil e trabalhar para meu sustento. Então o sentimento de inadequação àquele ambiente acadêmico só foi crescendo: via meus colegas (os poucos que trabalhavam não dependiam da remuneração para se sustentar) se envolverem em pesquisas com os docentes do curso enquanto eu nem conseguia realizar as leituras básicas. Só os alunos que não tivessem vínculo empregatício podiam concorrer a bolsas de iniciação científica, a que eram muito poucas na época. (RIBEIRO, 2018, p. 13).

Esse "afã de se preparar o futuro pesquisador" parecia não levar em consideração as distintas realidades vivenciadas pelos/as estudantes do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia. O modelo proposto, a partir dos relatos tanto de Ribeiro (2018) quanto de nossos entrevistados, evidencia um privilégio para os que já possuíam recursos materiais confortáveis para realização e conclusão do curso. Ribeiro (2018) trabalhava na área hospitalar na própria Universidade e alega que a carga horária a obrigava trabalhar em fins de semana e no período noturno, não permitindo o acompanhamento necessário para as aulas. As dificuldades vivenciadas pela autora, que a relaciona com a forma como o curso de História era

[18] Um dos nossos entrevistados, professor *Diego*, ao falar das dificuldades dos professores da rede particular de Ensino de Uberlândia diante da graduação em História na UFU, afirma que o professor *Carlos* "entrou uns dez anos antes mim, nos cruzamos no curso. Eu falei: *Carlos*, vamos, cara... e ele não deu conta [...]" (DIEGO, 2021).

conduzido na UFU a partir das mudanças realizadas em 1991, também são percebidas pelo professor *Antônio*.

No relato do professor *Antônio*, as críticas à graduação aparecem não em relação às cobranças e exigências do curso. Sua experiência como professor inicia-se no seu último ano da graduação, em 2006. Um ano após iniciar o mestrado em História pela UFU, o professor *Antônio* inicia sua carreira na rede privada de ensino de Uberlândia. Ele destaca sua frustração no mestrado relacionando-a com as dificuldades enfrentadas enquanto estudante-trabalhador. Sobre esse fato, o professor declara,

> [...] eu terminei o mestrado com muita dificuldade pra conciliar. Trabalhava em três escolas, fora o cursinho preparatório voluntário que eu trabalhava na época aqui em Uberlândia. [...] Terminei o mestrado com muitas coisas na minha cabeça, por isso não quis fazer o doutorado. Achei meio frustrante o processo do mestrado. (ANTÔNIO, 2020).

A frustração do professor *Antônio* relaciona-se com uma postura percebida por ele sobre a distância da academia em relação às distintas realidades de seus/suas discentes. As dificuldades colocadas na graduação e na pós-graduação afastavam, segundo *Antônio*, pessoas que tinham que conciliar trabalho com estudo. Em suas palavras, "[...] eu fiz meu mestrado numa linha de pesquisa marxista e eles desconsideravam que o ser humano é um ser do trabalho. Fodeu, cara, vocês não estão entendendo Marx. A gente tem que tentar sobreviver, o que a gente tá fazendo aqui?" (ANTÔNIO, 2020).

Apesar de começar o curso em 2005, quando o curso passava por uma nova remodelação, o professor *Diego* relata essa dificuldade dos próprios professores do Ensino Base, já atuantes na rede particular de ensino de Uberlândia, em concluir a graduação: "inclusive vários dos meus colegas não terminaram, que já davam aulas. Não sei se você chegou a entrevistar ou conhecer o professor *Carlos*. Ele é um dos que não conseguiu" (DIEGO, 2021). Como os professores vivem de horas-aulas, a necessidade de manter-se nas escolas e nos cursinhos acabava por forçar a saída desses professores do curso de História. O próprio professor *Diego* relata que

> [...] é muito complicado. E parece coisa do capeta. Você fala: vou fazer o curso agora. Aí você dorme e liga um cara no outro dia e diz: ow, têm cinco aulinhas à noite aqui, cê não quer não? Eu não dei nenhuma aula à noite durante cinco anos. A minha graduação foi de cinco anos na UFU. Na UFU eram cinco anos. Agora nem sei como é que é. Eu neguei todas as aulas no noturno. Foi bravo, viu. (DIEGO, 2021).

A estratégia adotada pelo professor *Diego* para conciliar a graduação com a profissão de professor na rede privada de ensino de Uberlândia foi se afastar de questões relacionadas com pesquisas. Em seu relato ele diz que

> [...] precisava do diploma para dar aula, as coisas começavam a se acirrar e eu entrei com essa mente: eu preciso terminar. Então na graduação eu fui um estudante que me envolvi pouco nas questões de pesquisa. E pra te falar a verdade eu nunca achei que fosse pesquisador. Meu negócio era chão mesmo, era sala de aula. [...] E aula em escola particular era o meu nicho, o que eu concentrei. Então não trabalhei nada em pesquisa durante a graduação. Até porque também não tinha tempo, eu estava trabalhando. Não fiz iniciação científica, não participei de nada. Eu entrei, mirei e falei: vou sair do outro lado. (DIEGO, 2021).

A partir das percepções de nossos entrevistados, trazendo também as dificuldades relatadas por Ribeiro dentro do processo de graduação do curso de História da UFU, notamos que em diversos momentos o curso não levou em consideração as dificuldades materiais, as distintas formações no ensino base e as relações dos estudantes com o mercado de trabalho. Mesmo os que conseguiram graduar-se e fazer pós-graduação, demonstram frustrações durante o processo.

As entrevistas apontam também para o fato das instituições de ensino privado de Uberlândia, ao menos as que nossos entrevistados trabalham/trabalharam, não se preocuparem com a formação de seus profissionais. A forma como o professor *Diego* relata que fez o curso, além de sua postura em relação aos processos de pesquisas durante o curso, revelam uma visão utilitarista em que o certificado de conclusão é visto como mais importante do que a própria formação desse profissional.

Ribeiro (2018) relata que o curso de História da UFU fez, em 2010, uma avaliação das mudanças empregadas a partir de 2005, detectando problemas e adequando-se às novas exigências. A autora retorna ao curso em 2011 e relata um cenário diferente do vivenciado por ela em 2002. Um dos primeiros pontos destacado foi em relação ao perfil socioeconômico de seus colegas. Segundo ela,

> Estava cursando o turno noturno, em que a maioria dos discentes, como eu, pertencia à classe trabalhadora, além de a turma ser composta por pessoas com faixa etárias muito diferentes. A conjuntura nacional oferecia mais possibilidades para o graduando permanecer na Universidade: mais bolsas de permanência, iniciação científica e programas de incentivo à pesquisa (PICIC, PIVIC, PROGRAD, CNPq, FAPEMIG), além do incentivo à Licenciatura com o PIBID. (RIBEIRO, 2018, p. 14).

Além das mudanças conjunturais citadas, ela destaca uma tendência do grupo docente em trabalhar a partir dos/as discentes, levando em consideração suas dificuldades e deficiências. Acreditamos que essa humanização relatada por Ribeiro no curso de História na UFU pode contribuir para uma formação mais diversa de professores e professoras de História, somando em prol de uma sociedade mais tolerante e democrática em todos seus aspectos.

2.2 EMPRESAS OU ESCOLAS? – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Antes de analisarmos os relatos dos professores de História sobre a própria rede particular de ensino de Uberlândia, faz-se necessário ressaltarmos que compreendemos que as escolas particulares tendem a implementar uma concepção de escola neoliberal. Segundo Laval (2019, p. 17), esse modelo "considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direto à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade". Concordamos com o autor que esse modelo de escola a coloca como instrumento do bem-estar econômico, com o conhecimento sendo uma ferramenta a atender um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais (LAVAL, 2019, p. 17).

Consideramos as escolas particulares de ensino de Uberlândia como uma rede única, diferentemente do professor *Diego* que compreende como "redes", no plural. Segundo ele,

> [...] não existe uma rede privada, existem várias. Se a gente fala em ensino privado, mas as divisões são gigantescas. [...] quanto mais elitizada a escola for, ela tem Artes, ela tem leituras, ela tem viagens culturais. Porque esse é um universo que é dado a determinados grupos privilegiados. [...] O ensino privado não é único. Eu tenho a escola ali que luta para sobreviver, paga um salariozinho de merreca, cobra uma mensalidadizinha de merreca e faz o que tem que ser feito, o famoso feijãozinho com arroz. (DIEGO, 2021).

A percepção do professor *Diego* é interessante por nos lembrar que as escolas da rede privada de ensino são heterogêneas, atendendo, muitas vezes, públicos distintos. Apesar de concordar com essa heterogeneidade das escolas, mantemos o termo "rede", no singular, por compreendermos que apesar da heterogeneidade das instituições e dos diversos públicos atendidos e propostas pedagógicas apresentadas, elas têm em comum o interesse mercadológico, são empresas que visam o lucro. Dessa forma, concordamos com Laval (2019, p. 17) quando ele afirma: "[...] se o conhecimento é acima de tudo, ou fundamentalmente, um

recurso privado, que gera rendas mais elevadas e propicia posições sociais mais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educacional deve ser regida por uma relação de tipo comercial ou ao menos imitar o modelo de mercado". Sendo assim, formações mais humanísticas ou focos maiores em um ensino tradicional visando apenas os sistemas seletivos, assim como comprometer ou não a liberdade de cátedra de seus professores, são estratégias que visam atender demandas do mercado.

Essa ideia de variedades de estratégias para atrair determinados grupos também é compartilhada por nossos entrevistados. O professor *Carlos*, que está há 23 anos em uma grande escola particular de Uberlândia é um deles. Ao discutir os projetos e apresentar a escola como "progressista", ou seja, uma escola voltada para a formação crítica de seus/suas estudantes,, eu o questiono sobre a relação dela com o mercado. Sua resposta é incisiva: "mas é uma empresa" (CARLOS, 2020). Ele justifica essa afirmação recordando que, na década de 1990, a proposta da escola era apresentar um modelo de escola livre, de caráter progressista[19], com os/as discentes escolhendo, por exemplo, ficar ou não em sala de aula. Segundo seu relato, quando a escola elaborou um projeto de expansão, fez uma pesquisa de opinião e descobriu que a maior crítica recaía sobre essa liberdade dada aos discentes. A atitude da escola foi cortar o projeto, demitindo professores e implementando um modelo mais tradicional[20]. Com essa ação, ele relata que a escola conseguiu se recuperar e crescer. Depois de conseguir se reerguer e se consolidar como uma das maiores instituições de ensino privado de Uberlândia, o professor *Carlos* diz que

> [...] Ela voltou lá pro projeto original, mas não por conta da ideologia, mas por conta que ela percebeu que existia uma fatia do mercado que queria aquele tipo de escola que não existia mais na cidade. [...] Ela vai fazer o que o mercado determina, isso é indiscutível [...] É capitalismo, então... [...] tô feliz, trabalho legal lá porque tem essas liberdades, mas o tempo todo eu tenho essa consciência: eu tô numa empresa privada. A qualquer hora meu trabalho pode não servir, mandam embora [...]. (CARLOS, 2020).

[19] A ideia de escola progressista, segundo Libaneo (1983, p. 8), designa "[...] tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais". O autor ainda nos lembra que há três vertentes dessa concepção progressista de educação: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

[20] No modelo tradicional, "[...] Não existem atividades práticas que permitem aos alunos inquirir, criar e construir. Geralmente são aulas expositivas, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização". Só Pedagogia, Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2022. **Linha Tradicional**. Disponível em http://www.pedagogia.com.br/conteudos/tradicional.php. Acesso em: 10 jul. 2022.

Os relatos nos mostram que esses professores de História têm ciência de que estão em escolas que são empresas em busca de lucros. Eles sabem que em suas atuações dentro desse ambiente precisam atender determinadas demandas para se manterem dentro dessas instituições.

Lembramos que a ampliação desse mercado da rede particular de ensino de Uberlândia e suas transformações passam pelas mudanças ocorridas na cidade e pela própria consolidação da Universidade Federal de Uberlândia. Silva[21] (2015), aponta sinais de intensa força em termos políticos e econômicos das escolas particulares na década de 1980. Os debates da década de 1980, segundo a autora, giravam em torno de uma Lei de Uberlândia, criada em 1959 e intensificada a partir de 1969, que possibilitava investimentos públicos nas instituições privadas por meio de distribuição de Bolsas de Estudos pelo poder municipal. A tática utilizada era a desvalorização da escola pública para justificar a distribuição de verbas, a partir de Bolsas, para a rede particular de ensino. Para Silva (2015, p. 4), a elite uberlandense, representada pela imprensa local, relaciona escolas públicas como práticas assistencialistas, enquanto as 'elites' teriam de fato uma educação.

A constatação de Silva (2015) sobre essa força da rede particular de ensino uberlandense se relaciona com a percepção do professor *Evandro*. O professor relata que a partir do momento que a UFU passou a ser uma referência na região e a atrair pessoas interessadas em seu processo seletivo, as escolas privadas de Uberlândia começaram a atrair vestibulandos para a cidade. Nesse processo, o professor *Evandro* alega que as escolas aproveitavam, na virada dos anos de 1980 para 1990, a mão de obra local e de outras cidades, com professores que pernoitavam em Uberlândia. Para ele, a maior concorrência das escolas particulares de Uberlândia eram as escolas do interior de São Paulo.

Os relatos nos mostram o predomínio de uma escola específica em Uberlândia na década de 1990. A consolidação da Universidade Federal de Uberlândia, como polo de formação na região, atraiu interesses de escolas e redes de ensino do interior de São Paulo para a cidade na virada do século XX para o XXI. O professor *Evandro* acredita que um dos pontos de virada foi a pressão da elite local, no final da década de 1990, sobre o Conselho Universitário da Universidade de Uberlândia para que fosse aprovado um formato de seleção de ingresso para aquela instituição que beneficiasse os/as estudantes da cidade, fortalecendo as escolas locais. A

[21] SILVA, Janaína Ferreira. Escola pública: debates e conflitos em Uberlândia-MG (1980-1989). *In*: Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios, 28., 2015, Florianópolis. Anais Eletrônicos [...] Florianópolis: [s.n], 2015. p. 01-16. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434403640_ARQUIVO_EscolaPublicaeCidadedebateseconflitosemUberlandia-MG.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

solução encontrada pela UFU, segundo o relato do professor, foi inserir as disciplinas de Filosofia e Sociologia em seu processo seletivo.[22] Apesar de as disciplinas de Filosofia e Sociologia só retornarem ao currículo escolar como obrigatórias em 2008, pela Lei nº 11.684[23], algumas escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares de Uberlândia começaram a ofertá-las em sua grade horária. Para o professor *Evandro*,

> [...] com o estabelecimento da Filosofia e da Sociologia, que passa a imagem que a Universidade Federal de Uberlândia está ampliando o seu leque de competências para o ingresso em sua instituição, na verdade Uberlândia acabou se dobrando, se curvando ao apelo exatamente do empresariado, das lideranças locais para que o vestibular de Uberlândia priorizasse os alunos que aqui fossem, estudassem. Então isso atraiu muitos estudantes não mais para fazer o vestibular em Uberlândia, mas para fazer o Pré-Vestibular de Uberlândia. (EVANDRO, 2021).

Para o professor *Evandro* esse fato fortaleceu as escolas particulares e os cursinhos pré-vestibulares na cidade e fez com que os professores da cidade de Uberlândia passassem a ser chamados para ministrarem aulas em outras localidades. Para o professor *Diego*, Uberlândia foi vista como vitrine pelas cidades próximas no início do século XXI. Em suas palavras, "[...] quando a escola dizia 'tenho professores de Uberlândia' era quase um sinônimo de qualidade [...]" (DIEGO, 2021).

Essa pretensa qualidade propagada pelo professor *Diego* é questionável, já que a ideia de qualidade passa pela performance do professor em sala de aula e pela sua relação com os/as discentes. O relato do professor *Diego* sobre como funciona o processo de permanência dos professores da rede privada de Uberlândia revela que alguns sobrevivem no mercado criando personagens, revestidos, muitas vezes, de um modelo de humor em sala de aula. O importante, segundo sua percepção, é aprender a controlar a "plateia". Para o professor *Diego*, as escolas particulares consideram um professor ruim quando este "não consegue manter sua turma entretida. Isso é um professor ruim. Mas ele pode não ensinar? Eu conheço professores que dão aulas aí até hoje e que são ruins de conteúdo. Se eu sentar com ele e dizer 'vamos discutir teoria', ele não sabe. Vamos discutir História do Brasil? Ele fraqueja" (DIEGO, 2021).

---

[22] No Sistema de Arquivos de Processos Seletivos da UFU temos acesso às provas de vestibulares desde 1998. No Processo Seletivo 1998-2 aparecem as provas de Filosofia e Sociologia. Para maiores informações, acesse: https://www.portalselecao.ufu.br/sisarq/processos/abrirProcesso.

[23] Para saber mais sobre o processo de retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias, após quase quarenta anos, acessar: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio#:~:text=Ap%C3%B3s%20quase%2040%20anos%2C%20as,tr%C3%AAs%20s%C3%A9ries%20do%20ensino%20m%C3%A9dio

Nas entrevistas concedidas, os professores relatam uma avaliação feita pelas instituições a respeito de suas atuações em sala de aula. O professor *Evandro*, por exemplo, revela que todo semestre é feita uma pesquisa junto aos/as estudantes que determina a permanência ou não dos professores nas instituições. Para o professor *Evandro*, "os alunos passaram a ser uma espécie de condutores do nosso devir [...], das nossas estratégias em sala de aula" (EVANDRO, 2021). Ou seja, a permanência, ou não, desses profissionais estão condicionadas às suas performances junto aos/às estudantes, considerados/as como clientes que determinam quem fica, ou não, na escola/empresa.

Outro ponto que chama a atenção nesse sentido é a não exigência da formação para estarem em sala de aula. Sabemos que nos cursinhos pré-vestibulares não há fiscalização, mas escolas particulares regulares não cobram formação na área de seus professores. O professor *Diego* começou a ministrar aulas na rede privada de ensino sem ser formado em História. O professor *Carlos* atua em uma grande escola da rede privada de Uberlândia sem ter concluído sua graduação. Já os professores *Antônio* e *Evandro* são formados, mas ambos alegam que nunca foram cobrados em relação às suas graduações. Os relatos dos professores indicam que quando o professor não tem formação na área, as escolas pedem para professores graduados assinarem os diários e documentos da escola.

Mercado de trabalho fechado, retaliações quando recusam mais aulas, uma quase impossibilidade de retorno às escolas particulares em caso de demissão, longas jornadas de trabalho (entre 40 e 60 aulas por semana) e exigência de uma *high-performance* que não permite estabilidade são problemas apontados pelos professores de História da rede privada de ensino de Uberlândia. São pessoas que entendem ter uma função social e que não abrem mão, em muitos momentos, de uma educação crítica para formação de cidadãos plenos em nossa sociedade. São professores cientes de seu papel, de suas possibilidades e limites.

Apesar dos problemas enfrentados e das percepções negativas sobre o funcionamento da rede como um todo, veremos, no próximo capítulo, que são professores que se preocupam com a formação de cidadãos críticos, encontrando brechas no sistema para inserirem conteúdos que, para eles, vão além de resultados positivos em processos seletivos.

3 ENTRE UMA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Como o foco de nossa pesquisa são as percepções de professores/as sobre o ensino de História na rede de ensino particular de Uberlândia, procuraremos compreender, a partir das análises das entrevistas coletadas, como eles se percebem nesse universo. Assim, objetivamos responder alguns questionamentos: Quais são os papéis sociais que esses professores de História entendem cumprir? Quais são suas angústias e frustrações? A proposta é tentar entender a consciência que esses professores têm diante dos desafios dos processos de ensino e de aprendizagem de História na rede privada.

Para compreendermos melhor os desafios enfrentados pelos professores de Ensino Médio no Brasil, no caso não só da rede particular como também da rede pública de ensino, acreditamos ser necessário uma reflexão sobre a trajetória do Ensino Médio no Brasil e suas intencionalidades. Acacia Kuenzer (2009), ao fazer um estudo sobre a organização do ensino no Brasil, com foco no Ensino Médio, identifica que as estruturas educacionais sempre tenderam a um modelo dual. Apesar das reformas ao longo do tempo, as quais a autora relaciona com as necessidades provocadas pela organização do capital, as propostas sempre apresentaram uma educação para a elite (voltada para a formação acadêmica e intelectual) e outra voltada para a classe trabalhadora (que objetiva uma formação profissional para exercício de ocupações precarizadas). O primeiro modelo seria para os *incluídos*, enquanto o segundo seria destinado aos *excluídos*. Houve uma tentativa de superação desse modelo dual a partir da década de 1990, após os debates sobre a educação brasileira no processo final da Ditadura, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Ao Ensino Médio, em especial, foi dado o objetivo de articular o acadêmico e o profissional. A teórica diz que essa LDB,

> [...] ao definir que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, determina que, independentemente da forma como se organize, deverá propiciar formação geral que os capacite a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e com senso ético, educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas. (KUENZER, 2009, p. 45).

A autora percebe que a lei por si só não foi suficiente para tal superação, uma vez que os baixos investimentos e a busca por um modelo igualitário de ensino para todo país, que não

compreende as questões regionais e de classes sociais, acabam por continuar estabelecendo uma dualidade econômica.

Toledo (2017) apresenta a mesma perspectiva ao afirmar que as mudanças nas políticas educacionais herdam a cultura escolar da época da Ditadura Militar, quando

> [...] desapareceu a discussão sobre a necessidade de uma escola pública para todos, naturalizando-se o princípio de que a escola privada deve ocupar fundamental posição nos processos de socialização da infância e da juventude da elite brasileira, mantendo-se assim a explícita dualidade econômica na forma de organização do ensino e das culturas escolares pública e privada. (TOLEDO, 2017, p. 187).

A mesma autora afirma que a reforma da educação, com a Lei 13.415/2017, retorna, de forma mais explícita, ao modelo dual quando propõe um Ensino Médio público que "oferece opções" de aprofundamento em áreas de conhecimento, cursos de qualificação, estágios e ensino técnico profissional. O/A estudante teria "opção" de escolher quais áreas e modelos gostaria de estudar, mas o mesmo texto diz que nem todas as escolas públicas são obrigadas a oferecer todas as opções. Ao mesmo tempo, a lei não exige as mesmas mudanças para as escolas privadas, podendo essas prevalecer com o modelo propedêutico. Quando há referências sobre os problemas da educação no Brasil, Toledo (2017) percebe um silenciamento do Poder Público em relação a esses mesmos problemas nas escolas privadas, apesar de adotarem as mesmas diretrizes nacionais e regionais. Assim, ela compreende que a reforma de 2017 é uma reforma para "escola do pobre", solucionando os problemas que seriam estruturais com o estabelecimento do currículo do ler-escrever-contar-trabalhar (TOLEDO, 2017, p. 193).

O professor *Diego* compartilha de uma visão próxima a da Toledo em relação à elitização do ensino e sobre a separação entre uma educação para *incluídos* e *excluídos*. Segundo ele,

> [...] essa Reforma do Ensino Médio combinada com essa BNCC, pra mim ela vai nessa direção de manter os privilégios daqueles que já têm, porque ela não vai mexer, eles continuarão a ter esse ensino literato, humanístico. E para esse que já tinha muito pouco, ele vai dar menos ainda. Porque ela vai flexibilizar. No que eu flexibilizo, eu vou nivelar por baixo na escola pública e na privada. Porque na privada eu quero economizar. Eu vou dar o mínimo, o mínimo do mínimo do mínimo do mínimo... porque eu preciso sobreviver. E a escola privada de elite, ela já oferece coisas e você está lá por outros motivos, que não é isso. (DIEGO, 2021).

Sua crítica recaí não apenas ao hiato entre as escolas públicas e privadas a partir da Reforma do Ensino Médio como também entre as escolas privadas de pequeno porte, que, em sua percepção, vão ver com bons olhos a Reforma, por entenderem que podem reduzir os custos com aulas e assim aumentarem seus lucros. As escolas de elite[24] são, em sua percepção, reconhecidas não pela excelência em um ensino de disciplinas ligadas às exatas ou biológicas, mas por sua formação humanística.

Traçamos essas discussões para compreendermos de onde estamos partindo em nossa análise, uma vez que todos os nossos entrevistados lecionam, ou lecionaram, em escolas consideradas de elite para o público uberlandense. Quando falamos em ensino na rede privada, em especial nas escolas destinadas à elite, temos que ter em mente que tal modalidade se destina a um público compreendido como *incluído*. Nesse sentido, é importante percebermos que essas escolas tendem a oferecer uma educação voltada às exigências do capital, destinadas a um público específico.

Os professores por nós entrevistados estão inseridos no modelo de escola de elite, voltado para um público que Daniel Hortêncio de Medeiros (2002, p. 06) vai chamar de *jovens incluídos*, "[...] por possuírem condições socioeconômicas que praticamente não os excluem de nenhuma atividade produzida para seu usufruto no mundo contemporâneo: Educação, consumo, viagens, imagem, transporte, vestuário, informação, tecnologia".

Os entrevistados entendem atender um público privilegiado, no qual as instituições da rede privada de ensino prometem uma educação para liderança. O professor *Antônio*, por exemplo, percebe a diferença entre o público da rede privada e o da rede pública de ensino. Em suas palavras,

> [...] O aluno da escola privada ele é líder, ele é de uma família importante, ele já é um líder nato da sociedade. Já se espera dele é que ele vá assumir protagonismo social. O tal do jovem protagonista, acho até graça. O menino de escola de rico já é protagonista, ele já nasceu com protagonismo. Moleque da escola pública, ele nunca vai pensar que ele pode ser protagonista. A não ser que ele perceba na Educação alguma coisa que desperte ele, mas, se não, é uma discussão muito forte também que a gente percebe na escola pública: a falta de sonho. O moleque não sonha. Ele não se vê no amanhã. Ele vê hoje. Como é que eu vou ser protagonista de alguma coisa que eu não sei se vai existir? Agora o aluno da escola privada não, ele já nasceu com uma rotina, um roteiro. Vai ser médico, vai ganhar dinheiro, vai assumir aqui a empresa,

[24] Partilhamos da concepção dos autores dos Remédios Costa, Filho (2019, p. 02) que definem escolas de elite como "[...] escolas da rede privada de ensino, caracterizadas pelo alto padrão cujo público são famílias que podem arcar com mensalidades muito acima das demais, localizadas nos bairros considerados nobres da cidade, que monopolizam as primeiras posições dos *rankings* produzidos a partir do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) [...]".

> vai ser fazendeiro. E nada vai impedir. A não ser que ele não queira. (ANTÔNIO, 2020).

A forma como o professor *Antônio* relaciona as diferenças de perspectivas entre os dois públicos explicita uma realidade difícil de ser digerida. Percebemos, por meio de seu relato, que o discurso meritocrático e de uma educação democrática é muito distante do cenário concreto em que estamos inseridos.

Mesmo conscientes de estarem perante um público economicamente privilegiado, os professores entrevistados afirmam levantarem discussões sobre temas que julgam ser mais pertinentes, demonstrando sua preocupação com o ensino e a aprendizagem em História e acreditando cumprir um papel social importante ao apresentarem realidades distintas aos/as seus/suas estudantes.

Ressaltamos que em nenhuma das quatro entrevistas realizadas foi negado o processo de instrumentalização da disciplina de História na rede privada de ensino de Uberlândia. Apesar de se mostrarem conscientes do processo no qual estão inseridos, as narrativas, muitas vezes, são contraditórias.

No capítulo anterior discutimos como eles conseguem se enxergar e compreender seus papeis dentro da dinâmica desse sistema, já que, apesar de conscientes da instrumentalização, alegam não aceitarem um ensino de História voltado apenas para aprovações em vestibulares. Apesar das cobranças incessantes por conteúdos objetivando aprovações, relatam estratégias na tentativa de trabalhar em prol de uma consciência histórica crítica-genética nos poucos espaços existentes. Os professores reconhecem a importância não apenas das leis voltadas à educação, em especial ao ensino de História, mas também do papel das universidades, principalmente a partir das cobranças de determinadas temáticas e assuntos, assim como a forma como esses temas e assuntos são trabalhados nas questões, em suas provas de História e nos processos de seleção para o ensino superior.

3.1 LIMITES DA LIBERDADE DO DOCENTE DE HISTÓRIA NA REDE PRIVADA DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

A primeira ideia que temos da rede particular de ensino em geral é que as escolas que as compõem são conservadoras e que isso interfere diretamente no trabalho do professor de História, limitando sua atuação junto aos/às estudantes. O professor *Antônio* diz: “até me surpreendo de tá nas escolas particulares, assim, porque eu não abro mão de discutir o que

precisa ser discutido, na busca de uma formação humana e crítica num momento tão complicado como o que a gente tá vivendo" (ANTÔNIO, 2020). Uma das primeiras percepções observadas nas quatro entrevistas é o fato de os quatro professores entrevistados alegarem não renunciar a aulas mais reflexivas e por adentrarem temáticas muitas vezes espinhosas e sensíveis em nossa sociedade.

Quando questionado sobre dificuldades ou empecilhos em tratar certos assuntos ou temas nas aulas de História, o professor *Antônio*, por exemplo, que trabalha tanto na rede privada quanto na pública de ensino, alega ter mais liberdade nas escolas particulares do que na pública. A respeito disso, o professor declarou: "[...] eu já tive evento na escola pública, de reunião com direção, com equipe de supervisão e outros professores de História reunidos. Depois eu descobri que o motivo da reunião era a minha aula porque eu [es]tava discutindo República Velha [...]" (ANTÔNIO, 2020). Segundo ele, no contexto das escolas da rede privada, ele tem muita tranquilidade com o seu trabalho. O professor trabalhou por cinco anos em um colégio confessional em Uberlândia e, ao relatar sua experiência para contrapor a que passou na rede pública, diz ter tido "[...] total liberdade para discutir qualquer assunto dentro de uma escola católica. Inclusive sou ateu, questionar o fato de eu ser ateu não impede que você tenha a sua religião e a gente respeite esse espaço [...]" (ANTÔNIO, 2020).

Os questionamentos sobre problemas com algum tema específico ou alguma situação em que as escolas de alguma forma os coagiram, tiveram como respostas a negação. O professor *Evandro*, que dos entrevistados é o que apresenta maior tempo em sala de aula na rede privada de ensino de Uberlândia, diz:

> [...] eu lido com salas de aulas cuja metade dos alunos tem uma posição política-ideológica diametralmente oposta à minha. Contudo, pela própria tradição aqui em Uberlândia, o princípio aqui da laicidade do espaço escolar e, também, a questão da autonomia de cátedra, eu pelo menos, nunca fui assediado [...] eu nunca fui desrespeitado. Em trinta anos de trabalho nunca ninguém me desrespeitou [...]. (EVANDRO, 2021).

Apesar de relatar que nunca sofreu nenhum tipo de coerção nesse sentido, o professor *Carlos* ressalta que

> Primeiro, assim, existem projetos e projetos pedagógicos, né? Cada escola toca um e tal. E você tem escolas que são tradicionais mesmo, não abrem mão daquele tradicionalismo e que não aceitam, por exemplo, um professor que tem uma conduta mais crítica, né? Que traga esse tipo de discussão para a sala de aula e tal. Assim como tem escolas que não proíbem, mas ficam ali te falando: *olha, segura a onda, vai com calma, né?* e tal. [...] eu trabalhei em

> várias escolas, apesar de eu ter trabalhado nessa que eu trabalho hoje por 23 anos, somadas as minhas duas passagens, eu fiquei quatro anos fora dessa escola, desse período eu trabalhei em cinco, seis escolas diferentes. E mesmo no período que estou trabalhando nessa [...] trabalhei em outras, trabalhei com você, né? E o que eu tenho visto é assim, que essa coisa da escola privada que proíbe o ensino mais crítico em áreas como História, Filosofia e Sociologia e Geografia é pequeno, é um número pequeno de escolas, né? (CARLOS, 2020).

Em outras palavras, há sim, de acordo com as entrevistas concedidas, escolas da rede privada de ensino no município que podem dificultar o papel do/a professor/a de História no processo de desenvolvimento de um ensino de História mais crítico. Contudo, na perspectiva desse professor, assim como dos demais, são poucas as que limitam. Claro que essa liberdade está relacionada com uma questão mercadológica, uma vez que essas escolas transformam a educação em produto[25] e buscam atender as demandas exigidas pelo mercado.

Para o professor *Diego*, "os temas mais sensíveis em escola eram: nunca fale quando seu salário está atrasado, nunca" (DIEGO, 2021). Tirando então as questões relativas às críticas institucionais, podemos nos perguntar como as escolas particulares, com público muitas vezes conservador, permitem essa liberdade de trabalhar temáticas diversas? Os professores entrevistados são cientes de que, apesar de nunca terem sido coagidos, eles têm um papel e um serviço a serem cumpridos nessas instituições que vai além da reprodução de fatos narrados e esquematizados para sistemas seletivos, buscando auxiliar os/as estudantes em prol de uma consciência histórica crítica-genética. Todos eles relatam que, em sala de aula, deixam claro seus posicionamentos, mas não fazem da sala de aula um palanque ou púlpito, cientes de que as escolas particulares vivem de resultados. Claro que correm o risco de fazerem uma autocensura. Apesar de serem categóricos ao afirmar que não sofrem coerções, percebemos que reforçam sempre o fato de não "excederem" em suas argumentações, tentando fazer distinções sobre o que pode ser compreendido como discurso político e o que são discussões no âmbito do conhecimento histórico. Em muitos momentos, a impressão que temos é que a coerção não é explícita, parecendo que atuam numa espécie de liberdade vigiada.

Mas como chegar aos resultados esperados? Sabemos que as escolas particulares funcionam como negócio para geração de lucros. As percepções dos professores entrevistados sobre as escolas particulares de Uberlândia evidenciam essa afirmação. Percebemos um

[25] Entendemos esse processo na perspectiva de Apple (2005, p. 46), quando este afirma que: "[...] para comercializar algo como a educação, primeiro ela deve ser transformada em uma comódite [*commodities*], um 'produto'. O produto, então, fica lá para atender a diversos fins. Assim, em vez de a escola ter como objetivo único a criação da cidadania democrática e crítica [...], todo o processo pode, pouco a pouco, visar a geração de lucro para os acionistas [...]".

processo de instrumentalização[26] do ensino de História na rede privada. Nos quatro relatos notam-se as exigências de cumprimento do sistema apostilado[27] e conteúdos voltados para atender às demandas impostas pelos sistemas de seleção para o ensino superior. “Tá na apostila, desculpa aí, mas é foda-se, dá aquela parada lá. Entendeu? Independente se você tem uma aula ou duas aulas, se vai acabar o semestre daqui dois dias, você tem que dar os capítulos em dois dias [...]” (ANTÔNIO, 2020).

Percebemos que esse processo de instrumentalização tende a um esvaziamento das problematizações dos assuntos presentes nos conteúdos de História, focando apenas no acúmulo de fatos passados. Essa necessidade do acúmulo acaba por reforçar a “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (FREIRE, 2020a, p. 79). Nesse modelo educacional, que tende ao que o Freire chama de concepção bancária da educação,

> [...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra [...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. [...] (FREIRE, 2020a, p. 79-80).

Entendemos que um ensino de História significativo, com sentido para a vida prática, tende à superação de uma consciência da história do tipo tradicional, quando “[...] nos faz recordar as origens e a repetição de obrigações, fazendo-o em forma de acontecimentos passados de concretização fática que demonstram atributo de validade e obrigatoriedade de valores e dos sistemas de valores” (RÜSEN, 2010, p. 64). E essa História também não pode apenas trabalhar uma consciência histórica do tipo exemplar, em que a “[...] história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente [...]” (RÜSEN, 2010, p. 65). A busca por uma História significativa passa pelo desenvolvimento da consciência histórica do tipo genética, quando “[...] a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, os quais as formas de vida e

[26] Processo em que a razão se reduz ao papel de uma agência executiva mais preocupada com o *como* do que com o *porquê*, transformando-se num mecanismo enfadonho de registrar fatos (HORKHEIMER, 2000, p. 62).

[27] Lembramos que nos *sistemas apostilados*, os conteúdos são separados bimestralmente, com as apostilas sendo distribuídas por etapas. Nesse sistema, o/a professor/a perde autonomia sobre o tempo destinado a cada conteúdo, pois tem que cumprir cada apostila no tempo já determinado. Nos livros didáticos, o/a aluno recebe o exemplar com o conteúdo de toda a série correspondente, podendo o/a professor/a ter maior autonomia para planejar suas aulas, destinando tempo maior ou menor para os conteúdos.

de cultura distantes evoluem em configurações ‘modernas’ mais positivas” (RÜSEN, 2010, p. 69).

Assim, uma narrativa da consciência histórica do tipo crítica, baseada na capacidade da pessoa de dizer ‘não’ às tradições, regras e princípios que foram herdados por elas, serviria como o catalisador necessário dessa transformação. Nessa busca, seria importante uma educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexiva, implicando um constante ato de desvelamento da realidade, buscando a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 2020a, p. 97-98).

Apesar de os professores entrevistados falarem sobre a liberdade para discutirem temas diversos em suas aulas e de aulas mais críticas, os relatos nos mostram uma incessante cobrança da instituição ao professor sobre o cumprimento dos conteúdos dentro dos prazos estabelecidos, pouco importando se houve ou não aprendizado e/ou significado do conteúdo por parte dos/as estudantes. A partir das entrevistas realizadas, o que parece ser importante para as escolas da rede privada de ensino de Uberlândia é mostrar para os/as responsáveis pelos/as discentes que o professor conseguiu concluir o conteúdo do material adquirido, sem precisar se preocupar com a forma como esse conteúdo foi trabalhado e aprendido.

O professor *Antônio*, por exemplo, declara que “[...] a perspectiva que se tem sobre o Ensino Médio é que é uma preparação pro vestibular. É treinamento, não é mais educação” (ANTÔNIO, 2020). A percepção apresentada pelo professor *Carlos* não difere muito da do colega. Ele afirma que o Ensino Médio “[...] ainda fica muito preso nessa questão de que vai fazer vestibular, vai fazer ENEM e o próprio aluno tende a te cobrar que você seja um pouquinho mais conservador” (CARLOS, 2020). Importante ressaltarmos que no contexto da entrevista, o termo *conservador* significa ser mais conteudista, com aulas expositivas, objetivando aprovações em vestibulares. Ou seja, segundo os relatos dos professores, os/as próprios/as estudantes esperam aulas com esquematizações e com conteúdo factual que possa auxiliar na memorização de conteúdos que podem ser cobrados nos processos seletivos.

A escola que o professor *Evandro* ministra aulas tem um número maior de aulas de História, sendo quatro semanais. Segundo seu relato, nos dois primeiros anos do Ensino Médio o professor consegue fazer maiores reflexões e conexões. A escola determina que os conteúdos de todo Ensino Médio têm de ser concluídos até o Segundo Ano do Ensino Médio. O último ano é marcado por uma “revisão” do conteúdo para atender as demandas dos alunos em relação aos processos seletivos que vão encarar. Quanto a isso, o professor *Evandro* afirma: “[...] você passa 80% do tempo da aula de História informando e não fazendo as reflexões. Então o tempo é muito exíguo para fazer as reflexões” (EVANDRO, 2021).

Se a coerção dos professores não se dá pelos temas trabalhados em sala de aula ou pela forma como os conteúdos são ministrados e/ou abordados, ela ocorre em relação às exigências dos términos dos conteúdos determinados pelos sistemas das escolas. O professor *Diego* alega que nunca viu

> [...] nenhum professor ser pressionado do sentido: *olha, seu aluno, nossos alunos estão indo mal em História no vestibular. Então você vai sofrer alguma sanção*. Nunca vi. Eu confesso que eu, enquanto diretor, cheguei a fazer isso. Nós pedimos aos professores para gabaritarem as provas e depois os meus coordenadores foram discutindo as provas, os gabaritos que os professores erraram e porque eles tinham errado, o que que estava acontecendo, se tinha algum desvio ali na questão. E eles tiveram que construir explicações então para isso. [...] Eu nunca vi essa pressão, do cara ser demitido por isso. Agora, se você não cumprisse o conteúdo era um problema, esse era um problema sério. [...] Principalmente em escolas apostiladas eu sei que ainda é. [...] Nem que você passar por cima de um, dá a volta no outro, mas chegou no final do ano tem que ser cara-crachá. [...] Isso eu já vi ser demitido. Isso eu já vi professor não ser contratado. (DIEGO, 2021).

Apesar de as instituições cobrarem incessantemente o cumprimento dos conteúdos programados pelas apostilas, os/as entrevistados/as alegam não desistir de aprofundar os temas que julgam ser mais pertinentes. Mesmo sabendo das cobranças, esses professores se colocam como protagonistas do processo de ensino, lembrando o que afirma Bittencourt (2011) sobre o papel do professor como

> [...] sujeito principal dos estudos sobre o *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber aprendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. (BITTENCOURT, 2011, p. 50).

Sabemos que a pressão e controle sobre conteúdos e prazos ocorrem também na rede pública de ensino. As secretarias e departamentos exigem o cumprimento de conteúdos em prazos já pré-estabelecidos. Os embates e tensões a respeito do cumprimento desses prazos não são exclusividades do/a professor/a da rede privada, os/as próprios/as professores/as da rede pública não renunciam seu protagonismo.

Essas tensões demonstram que "[...] ensinar história na escola implica pensar que o caminho da descontinuidade e da ruptura é sempre o jogo entre um discurso histórico que nos oferece o conceito e uma série de discursos que dizem o passado e nos oferecem a imaginação" (PEREIRA; MEINERZ; PACIEVITCH, 2015, p. 49). Apesar das exigências mercadológicas,

o professor *Antônio* afirma não se furtar de abordar o passado como problema. A partir de determinadas representações sobre a Ditadura Militar no Brasil, propagadas pela mídia e redes sociais, por exemplo, ele pôde buscar uma aprendizagem conceitual que o permitiu trabalhar com questões ainda não resolvidas em nosso presente.

O professor *Carlos* também se mostra crítico e resistente ao processo de instrumentalização quando afirma "[...] Eu gosto de trabalhar uma História mais crítica; pra mim a História não é só conteúdo, não é só pra passar no vestibular" (CARLOS, 2020). E continua, posteriormente, afirmando que, em sala de aula, "[...] eu falo pros meninos que não adianta eu dá [dar] o conteúdo e eles passarem no vestibular, não adianta ele [...] passar em Medicina, virar médico e não humano" (CARLOS, 2020).

O professor *Evandro*, em relação ao desenvolvimento de uma aula de História que faça sentido para os/as estudantes, acredita que os professores da rede privada de ensino têm "[...] melhores condições do que na rede pública. Melhores condições não por sermos melhores do que eles, mas porque as condições são melhores do que as que são dadas a eles [...]" (EVANDRO, 2021). Essas melhores condições, colocadas pelo professor *Evandro*, passam pela questão da carga horária. Conforme já relatado anteriormente, na escola em que ele trabalha, o Ensino Médio conta com quatro aulas de História semanais, enquanto que na rede pública temos duas aulas semanais destinadas à disciplina.

Para o professor *Diego*, as brechas para o desenvolvimento de um ensino de História problematizador existem até mesmo em cursos pré-vestibulares. Mas em sua percepção, a 'permissão' das instituições e gestores para essas brechas está condicionada ao momento, ao lugar e a quem você é. Segundo o professor *Diego*,

> [...] você precisa conquistar esse lugar. Esse lugar para você poder falar o que você quer e agir do jeito que você quer. Então você tem que ser esperto nesses momentos. [...] É o posicionamento seu como sujeito, como pessoa frente a vida. Isso não tem como você ensinar para ninguém a não ser dizer para o cara: *fique atento, pense, reflita*. *Estude, estude sobre o que é Educação, sobre o que são correntes filosóficas, leia*. Professor manda o menino ler, mas ele não lê. (DIEGO, 2021).

As declarações dos quatro entrevistados sobre o que chamam de *História mais crítica* se aproximam da definição anteriormente citada de Rüsen sobre consciência histórica do tipo genética, já que pauta na capacidade de orientação desses/as jovens para agirem em prol da transformação de sua realidade. Enquanto processos seletivos podem, em muitos casos, direcionarem a disciplina de História para a memorização de fatos, professores/as, como os/as

nossos/as entrevistados/as, demonstram que podem ensinar História visando a construção de uma *cidadania democrática*, entendida como

> [...] aquela que julga como inaceitável qualquer tipo de injustiça, fome e violência e que, paralelamente, assume que há muitos caminhos possíveis para construir sociedades não injustas. O ensino pautado por esses dois princípios básicos teria por responsabilidade permitir aos jovens o conhecimento sobre os caminhos percorridos pela humanidade e a possibilidade de se posicionar e de agir em relação àquilo que precisa ser mudado, a partir do estudo de problemas sociais relevantes ou de questões socialmente vivas. [...] (PEREIRA; GIL; SEFFNER; PACIEVITCH, 2020, p. 4).

Entendemos que o "[...] não adianta virar médico, mas não humano", colocado pelo *Carlos*, passa pela resistência a uma instrumentalização que visa apenas aprovações em detrimento de um ensino que, ao problematizar, capacita os/as jovens no processo de transformação de suas realidades, pautadas em valores éticos e humanitários.

3.1.1 Entre o currículo estabelecido e a prática de um ensino médio instrumental

A insistência das escolas da rede privada de Uberlândia em cumprir conteúdos em prazos delimitados e transformar as disciplinas em instrumentos para que os/as estudantes sejam aprovados em sistemas seletivos, não se importando com a qualidade das discussões e debates feitos em sala de aula, torna-se compreensível quando, a partir da percepção da situação, por meio das entrevistas, compreendemos que essas instituições entendem a educação como produto, sendo toda a dinâmica voltada para as questões dos vestibulares e o lucro. Os relatos de nossos professores entrevistados revelam que as escolas se preocupam muito mais com a quantidade do que com a qualidade que esses conteúdos serão trabalhados.

Quando indagado sobre a possibilidade de haver alguma liberdade em relação ao currículo de História, o professor *Carlos* é bastante claro ao dizer

> Não, na escola particular, assim [...], é complicado. Porque a escola particular quando você tem, sobretudo o Ensino Médio na frente, você tem um currículo a cumprir e aquele currículo o aluno vai precisar na hora dele prestar [...] os vestibulares. E nós aqui temos uma particularidade porque nós temos uma universidade aqui (o professor refere-se a UFU) que é, desculpa o termo, filha da mãe demais, sabe? (CARLOS, 2020).

Quando perguntado se o currículo é estabelecido pelas obras didáticas, o professor *Carlos* esclarece que "[...] a escola segue o edital das universidades, né? [...] a gente tem que

trabalhar o que tá na programação do ENEM. A gente segue orientação que é Federal. Entendeu? E aí o material, quando escolhe o material, esse material tem que se encaixar nisso, né? (CARLOS, 2020).

As entrevistas deixam perceptível que a dinâmica da rede privada de ensino gira em torno dos vestibulares, com o objetivo de aprovação máxima possível para ser usada como *marketing* que impulsionará a ampliação do número de matrículas. A preocupação com a aprendizagem parece ficar em segundo plano.

O professor *Antônio* deixa isso evidente quando explica sobre o currículo. Segundo ele,

> Tem que cumprir os módulos em tantos dias e é isso, independente se você chegando no final daquele semestre tenha que passar mais por cima de um determinado conteúdo ou não. A gente trabalha de tal forma que isso não tenha que acontecer, mas eventualmente acontece, a gente não é robô, né? E pode acontecer da gente chegar no final de algum semestre e precisar acelerar discussões que são importantes. Mas existe uma hipersobrecarga na escola privada, né? Há uma sobrecarga do ponto de vista do currículo, dos conteúdos, tendo em vista que a gente não tá educando pra vida, a gente tá educando para o vestibular. Então a gente tem que tentar matar o máximo de assunto possível que pode cair numa bendita questão do vestibular mais difícil como da FUVEST, uma UEL lá, enfim, os vestibulares que hoje, principalmente de Medicina. [...] o mote do currículo da escola privada é aprovar aluno, criar um currículo que seja capaz de aprovar aluno pra Medicina. (ANTÔNIO, 2020).

Os relatos supracitados contrapõem, em certo sentido, a afirmação de Cardoso (2008) sobre a liberdade que os/as professores/as, no Brasil, têm em relação ao currículo. Segundo o autor, ao falar sobre o Brasil, afirma que

> [...] os professores têm mais espaço para a criação das disciplinas escolares [...] Essa liberdade individual é limitada apenas pelos outros professores da mesma escola, uma vez que o livro didático é selecionado em conjunto, delimitando o currículo. A liberdade também é restringida pelas tradições de ensino de cada escola e, no caso das escolas privadas, pela autoridade do dono ou do coordenador pedagógico. Porém, não há qualquer restrição governamental à elaboração do currículo pelos professores [...]. (CARDOSO, 2008, p. 156).

Sabemos que as escolas públicas não gozam dessa liberdade por terem que obedecer ao currículo estabelecido pelas secretarias Estadual e/ou Municipal. O “apenas” colocado dá a entender que os demais agentes envolvidos no processo de formação da disciplina de História nas instituições brasileiras não são determinantes para limitação do professor em relação ao currículo.

Garrido (2017), sobre o livro didático, lembra-nos que os livros didáticos passam pelos critérios estabelecidos pelo Estado, a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)[28], tendo que ser aprovados por Edital. Para aprovação, as editoras seguem justamente as diretrizes estabelecidas pelo governo. E a liberdade de escolha dos livros, no caso das escolas públicas, não é limitada apenas pelos professores da mesma escola, pois "[...] a escolha do professor é um dos elementos que influem na aquisição do livro didático, mas não é determinante para a aquisição que está sujeita à negociação de preços [...]" (GARRIDO, 2017, p. 31).

Voltando para o nosso foco, que são as escolas privadas, sabemos que *a autoridade do dono ou do coordenador pedagógico* não pode ser menosprezada, uma vez que a escolha do sistema de livros ou apostilados adotados pela instituição, assim como a exigência do cumprimento dos conteúdos exigidos pelos materiais em determinados prazos, são exclusivamente dele.

Nos relatos, os professores afirmam que a escolha do material é determinada pelas diretrizes estabelecidas pelas instituições privadas, que levam em consideração os processos de seleção para o ensino superior. Bittencourt (2011, p. 119) percebe em seu trabalho que "[...] os exames vestibulares das grandes universidades brasileiras ainda são os referenciais para a maioria as escolas e professores". Nesse sentido, continua a autora, "[...] os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender essa situação. Os exames vestibulares, por efetuarem uma seleção de alunos, organizam seus programas de acordo com uma proposta conteudista e abrangente".

Os estudos de Garrido (2017, p. 76) apontam para uma direção interessante que nos ajuda a compreender parte da distinção entre as escolas públicas e privadas feita pelas editoras. Segundo a historiadora, "As diretrizes curriculares nacionais e estaduais para o ensino médio romperam com o binômio ensino para vestibular *versus* ensino profissionalizante. [...]". Nesse sentido, os livros, de acordo com o Edital do PNLD, teriam, teoricamente, que suspender essas preocupações e correr o risco de não corresponder às exigências de um relevante nicho de mercado, que são as instituições privadas de ensino básico. A teórica nos mostra esse processo ao relatar que uma editora

[28] "O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil". Disponível em: http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico. Acesso em: 10 jul. 2022.

> [...] acreditando que seus consumidores da rede particular mereciam uma melhor orientação para o ensino pré-vestibular, [...] tratou de lançar duas versões do mesmo livro. O exposto não parte do desejo de coibir que as editoras publiquem livros com orientação para o vestibular; o que se busca apontar é que a presença desse 'suplemento' aponta para a noção dominante na qual os alunos das instituições particulares são os únicos que seguirão o estudo superior [...]. (GARRIDO, 2017, p. 76-77).

Há um outro fator na escolha do material didático pela rede privada de ensino que não foi explicitado nas entrevistas, pois não havíamos colocado essa questão nas perguntas iniciais, mas que minha experiência como professor da rede particular há mais de dez anos permite citar. Muitas escolas privadas pedem aos/as seus/suas professores/as para avaliarem o material antes de decidir qual adotar. Algumas exigem relatórios e explicam que o mais bem avaliado pelo conjunto será o selecionado. Porém, sabemos que essa escolha passa por outros critérios que estão além da qualidade desses materiais e das observações estabelecidas pelos/as professores/as. O que percebemos como determinante em vários momentos são as vantagens sobre preços e prazos, pois as instituições também lucram muito com a venda do material didático. Além do preço, as editoras oferecem recompensas aos grupos de diretores e coordenações como viagens, aparelhos eletroeletrônicos, dentre outros.

Em suma, essa é a realidade na qual os/as professores/as de História da rede privada de ensino de Uberlândia, e acredito que de outras localidades também, estão inseridos/as. De um lado a preocupação desses/as professores/as em trabalhar a disciplina de uma forma crítica a fim de contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica crítica-genética (não apenas uma história crítica que leva em consideração apenas o presente e não o tempo histórico) nos/as estudantes, do outro os interesses mercadológicos das instituições que, para sobreviverem a uma lógica de mercado, transformam a escola em uma empresa qualquer com fins lucrativos. O que nos interessa por ora é saber, diante de tal fato, se esses professores conseguem ou não romper parte dessa lógica e inserir elementos para uma formação histórica a partir de suas aulas, escapando, em determinados momentos, de um ensino tradicional que apenas enxerga a disciplina de História como instrumento para o sucesso em aprovações.

3.1.2 Entre o ideal e o real: a noção de consciência histórica dos professores a partir da prática docente

Rüsen entende como extremamente enganosa a noção de didática da história como "[...] ferramenta que transporta conhecimento histórico de recipientes cheios de pesquisa acadêmica

para as cabeças vazias dos alunos" (RÜSEN, 2010, p. 23). Para ele, "a didática da história [...] é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente" (RÜSEN, 2015, p. 248).

A partir dessas perspectivas, questionamos se nossos professores entrevistados teriam uma concepção enganosa de didática da história. Quando indagados/as sobre o que seria para eles/elas um ensino de História ideal, fica evidenciado para nós que a resposta é não. A experiência desses professores da rede privada de ensino de Uberlândia nos permite perceber o que há muito se debate nos meios acadêmicos voltados para o ensino de História. A noção de uma consciência histórica genética (que nos depoimentos é colocada como "ensino crítico") e a necessidade de trabalhá-la junto aos/às estudantes aparecem mediante o processo de formação acadêmica pelo qual passaram, mesmo que de forma inconsciente, e a insatisfação com o processo de instrumentalização realizado pelas instituições privadas, que tendem a tornar o ensino de História algo vazio, sem significado prático.

As ideias desses/as professores/as convergem para a questão de um ensino de História em que o/a estudante seja o/a protagonista. Afirmam que o conhecimento faria mais sentido se eles/as pudessem desenvolver mais projetos com temáticas que tenham significado, promover debates entre os/as discentes para que eles/as compreendam as divergências de ideias e posicionamentos, assim como incentivar a produção de pesquisa com projetos de iniciação à pesquisa, etc. Foi por meio deste questionamento que pudemos perceber o encantamento desses professores com a disciplina de História e conseguimos compreender a forma como resistem a um sistema instrumental de ensino de História.

O professor *Antônio* afirma que a educação "[...] se dá a partir do significado que os indivíduos dão a ela [...]" (ANTÔNIO, 2020). Nessa perspectiva, o/a estudante não deveria ser entendido apenas como receptor de conhecimento, mas também como produtor. O Antônio ainda entende ser papel do professor "[...] sair um pouco desse protagonismo e assumir a posição de realmente 'facilitador' da construção de conhecimento [...]" (ANTÔNIO, 2020). Contudo, é realista ao afirmar que as salas de aula deveriam ter menos estudantes, os/as professores/as deveriam ser mais bem remunerados para conseguir diminuir sua carga de trabalho e dedicar-se aos estudos. Sobre a valorização do/a professor/a, entende

> [...] que uma valorização profissional que eu pudesse me dedicar com mais exclusividade a um lugar e a um conjunto de pessoas. E aí sim, me dedicar a pesquisa para me ajudar a ser um professor melhor. Não sei como é para você, mas a gente lê muito pouco. Como professor de História, ler pouco, isso é um,

> isso é absurdo. Eu sei que a gente lê pouco, sabe? Então assim, eu tô agora, depois de anos e aí é assim, a gente destrava, a gente tá meio enferrujado, mas hora que destrava. Acho que já li uns seis, sete livros nessa pandemia. Tô lendo, cara! E eu vou me descobrindo a cada nova leitura eu me apaixono mais e aí é isso que eu gosto de fazer é dar aula, minha parada é essa. (ANTÔNIO, 2020).

As falas do professor *Antônio* evidenciam que a precarização do trabalho do professor, submetido a grandes jornadas de trabalho, muitas vezes em várias instituições, prejudica seu próprio ofício, que exige tempo para estudos.

O professor *Carlos* alega que se fosse possível, trabalharia apenas com projetos. Segundo ele, "[...] a ideia de trabalhar com projetos [...] é muito interessante porque o projeto não é desenvolvido por mim. O projeto é desenvolvido pelo aluno. E quando o aluno envolve, quando o aluno tá participando, quando ele tá presente. Ah... é outro nível" (CARLOS, 2020). O professor compreende que no processo de ensino-aprendizagem, tendo o/a estudante como protagonista, a participação destes/as seria maior por fazer mais sentido para a vida prática.

O professor *Diego* defende uma mudança na própria concepção de Educação, propondo abolir as disciplinas e séries e centrando as ações em desafios e produções dos/as próprios/as discentes. Para ele, uma modelo ideal de Educação passaria pela ideia de que "[...] o estudante possa ser provocado. E pelas provocações dele, ele consiga buscar os conteúdos" (DIEGO, 2021).

Numa perspectiva que defende aulas teóricas, mas não se distanciando da direção dos demais entrevistados, o professor *Evandro* compreende como ideal "[...] uma aula que tivesse um trabalho de exposição teórica, acompanhada de um debate livre entre os alunos, coordenado pelo professor. E, para complementar isso, o estudo em campo" (EVANDRO, 2021).

Os modelos ideais de um ensino de História crítico esbarram em alguns aspectos da realidade na qual esses professores estão inseridos. Dois elementos aparecem fortemente nos relatos dos professores: grandes jornadas de trabalho e grandes exigências burocráticas.

O professor *Antônio,* por exemplo, que trabalha três turnos entre escolas da rede particular e pública, revela:

> [...] eu tinha muita vontade de trabalhar menos. Tinha muita vontade de me dedicar exclusivamente a uma escola, isso é uma coisa minha. [...] Sabe, mas não, eu tenho que me 'prostituir' ao máximo de escolas possíveis para pagar minhas contas. (ANTÔNIO, 2020).

Entendemos o termo *prostituir* no relato do professor *Antônio* como referência ao fato de seu envolvimento com as instituições serem de cunho fortemente mercantil. A baixa

remuneração e extensa jornada de trabalho não o permitem ter uma aproximação maior com seus/suas estudantes, além do fato de que as exigências institucionais podem sobrepor aos seus ideais sobre o ensino de História, impedindo-o de trabalhar da forma como julga ser correta. O desgaste provocado pela prolongada jornada de trabalho e baixa remuneração também aparecem em todas as outras entrevistas e é apontado, juntamente com as exigências burocráticas de cumprimento das apostilas, como fator limitador em direção a um ensino de História mais crítico.

O processo de proletarização do docente[29] traz ao professor angústias entre o fazer aquilo que acredita ser o certo e ter de aceitar as determinações impostas pelas escolas em que, assim como empresas, o objetivo final é o lucro. Percebemos, pelos relatos, que os professores têm consciência dos problemas enfrentados dentro da rede privada de ensino de Uberlândia.

Cerri (2015), ao analisar o cotidiano da escola pública, afirma que:

> [A] produção de saberes se dá entre professores reais, que desanimam, que se desesperam, que fazem terapia e tomam antidepressivos para continuar em sala de aula. Alguns estão apenas esperando uma oportunidade para sair desse mundo da escola, outros estão apenas resistindo, no "piloto automático". Outros, ainda, assumiram a profissão como resistência, como lutadores que têm como ponto de honra não ir à lona, não pedir água, e enfrentam os desafios gigantes com aquilo que se chama refinadamente de obstinação, mas no dia a dia é teimosia mesmo. (CERRI, 2015, p. 112).

Ao analisar as trajetórias, as rotinas de trabalho e as percepções desses professores da rede privada de ensino, questionamo-nos até que ponto as contradições observadas em seus relatos a respeito das imagens projetadas sobre si e a ideia em relação ao ensino de História na rede privada apontam para dificuldades distintas, postas aos/as professores/as da rede pública? Inseridas em universos dissemelhantes, com problemáticas também diferentes em vários momentos, as frustrações e angústias, entretanto, apresentam convergências inerentes aos profissionais da educação na sociedade capitalista. Falamos de professores/as reais, possuidores/as de preocupações relacionadas ao processo de transformação social a partir da educação.

Ouvir esses/as professores/as é importante para sabermos distinguir entre as críticas dirigidas ao processo de mercantilização da educação, que é realizado pelas instituições de ensino administradas por empresários, e o exercício da docência realizado por trabalhadores e

[29] Concordamos com Marcos Silva e Selva Guimarães quando afirmam que a partir da década de 1990 "[...] cresceu a proletarização, ou seja, a categoria dos docentes passou a compartilhar traços próprios dos grupos profissionais com características da classe operária, configuradas, por exemplo, no crescimento numérico de professores; na expansão do número de empresas de ensino privado [...]." (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 17-19).

trabalhadoras da educação dentro dessas instituições. Não devemos negar a importância e o peso da rede privada de ensino em nosso sistema educacional. Reconhecer seu papel dentro da realidade educacional não significa concordar com o processo de sucateamento do ensino público e supervalorização da iniciativa privada, mas abre a possibilidade de refletir também acerca da existência desses/as professores/as dentro do universo educacional, em especial do ensino de História.

Mediante a todos os problemas apresentados acima, inquirimos: como os ideais sobre o ensino de História desses professores podem se transformar em realidade nessas instituições? Para nós, as entrevistas deixam transparecer que esses ideais são inseridos na rotina desses professores. Talvez não da forma como gostariam, mas suas narrativas em relação às atuações em sala de aula, no que se refere aos seus embates com discentes, pais/mães e instituição em prol do que acham correto, evidenciam um trabalho de busca por um ensino de História que faça sentido.

Os entrevistados mostram estar cientes do papel que executam dentro das instituições e perante os/as estudantes. Sabem que muitos de seus/suas discentes esperam uma instrumentalização da disciplina de História, entendida como a aquisição do máximo de conteúdo curricular possível, para se saírem bem nos sistemas de seleção para o ensino superior. Todavia, mesmo diante de tal situação, percebemos uma busca para encontrar um meio termo entre cumprir as exigências desse modelo tradicional-conteudista e transformar suas aulas em algo maior, com mais sentido para a vida prática desses/as estudantes para que possam perceber a real importância da História como orientação para a vida prática.

Se de um lado podemos perceber as preocupações destes docentes sobre a repercussão do que discutem em sala na perspectiva dos pais/mães, estudantes e instituição, temendo obviamente ser prejudicados/as de alguma forma, de outro podemos ver atitudes que demonstram também enfrentamentos mediante o contexto em que estão inseridos/as. Não cumprir determinados prazos para que possam aprofundar em discussões que achem pertinentes, não passarem por cima de uma discussão mais aprofundada, por exemplo, sobre Ditadura Militar no Brasil, em um cursinho pré-vestibular, por entenderem que, como professores de História, não podem ser omissos e parecerem compactuar com o que está acontecendo e se consolidar numa mesma instituição há 23 anos, como no caso do *Carlos*, conseguindo fazer com que vinte por cento de suas aulas no Ensino Médio seja destinada a projetos. Estas práticas demonstram que esses/as professores/as não são alienados/as e buscam alternativas que podem talvez não provocar uma ruptura sistêmica, mas que podem, de alguma

forma, contribuir para pequenas fissuras que podem gerar, futuramente, transformações mais significativas.

4 AS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO E NOS PROCESSOS SELETIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, buscamos compreender como os professores entrevistados percebem as mudanças ocorrida nos sistemas de seleção para o ensino superior e no currículo, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), associada à Lei nº 13.415/2017 (*Novo Ensino Médio*). Para essa análise, lançamos as seguintes questões norteadoras: 1) as alterações ocorridas, nas duas últimas décadas, na legislação que regulamenta a Educação Básica e nos sistemas de seleção para ingresso no ensino superior afetaram o cotidiano desses professores?; 2) essas alterações são percebidas como ameaças à disciplina escolar de História na rede privada, tal qual se dá nas redes públicas de ensino?; 3) essas alterações possibilitaram "brechas" para o desenvolvimento do pensamento crítico nos/as jovens estudantes?

4.1 ALTERAÇÕES NA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A impressão inicial, a partir das entrevistas, é que os professores não percebem estas mudanças, em especial a BNCC (2017) e o *Novo Ensino Mé*dio (aprovado em 2017 e com implantação prevista para 2022), como ameaça à disciplina escolar de História na rede privada de ensino na qual atuam. Para o professor *Diego*, que, conforme vimos anteriormente, percebe diferenças de níveis econômicos entre as escolas particulares, a BNCC e o *Novo Ensino Médio* não farão diferenças para as escolas particulares que atendem os filhos e filhas da elite econômica uberlandense. Isso porque, em sua opinião, essas escolas continuarão com uma educação humanística, conforme veremos a seguir. Entretanto, aponta como problema central oriundo dessas normatizações a ampliação do fosso entre as/os jovens oriundas/os da elite local que frequentam as escolas privadas de "alto padrão" e as/os jovens da classe trabalhadora que frequentam as escolas públicas. Estes/as últimos/as serão privadas/os da possibilidade de um ensino que modifique seu *status quo*

> [...] porque aquele que já está no topo da cadeia alimentar, já tá nessa elite privilegiada, ela vai continuar tendo um estudo, um ensino que ela teve há décadas. Que era os normalistas, que eram os bacharéis. Esses caras vão continuar tendo a mesma educação que é humanística [...] que é uma educação ampliada, que é uma educação com visão de mundo. Que é uma educação para formar uma elite literata, uma elite intelectual enquanto do outro lado eu preciso formar um trabalhador de pé no chão. [...] É justamente diminuir as

> humanidades porque pensa que o cara tem só que plantar batata. Ele não tem que pensar o que é a batata e porque ele vai plantar a batata. Pra quem ele vai vender essa batata? Ele não tem que pensar nisso. Ele só tem que saber abrir um buraco e colocar a batata. (DIEGO, 2021).

Para o professor *Diego*, a reforma do Ensino Médio e a BNCC vão apenas manter os privilégios daqueles que já os têm. Hernandes (2019, p. 5), apresenta uma análise nesta mesma direção, segundo o autor: "[...] alunos de escolas mantidas pelo Poder Público terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer, excetuando-se português, matemática e inglês". Por outro lado, as escolas particulares:

> [...] poderão oferecer arranjos curriculares similares à BNCC, ou seja, os conteúdos escolares, que inclusive constituem a base para os processos seletivos para acesso ao ensino superior, bem como conteúdos básicos para a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino [...]. (HERNANDES, 2019, p. 7).

Analisaremos as percepções desses professores a partir dessas mudanças nas legislações, iniciando com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que aos olhos dos professores não cumprem de forma adequada seus objetivos iniciais, mas abrem brechas para discussões importantes no contexto do ensino de História. Posteriormente, discutiremos as percepções desses professores em relação à BNCC dentro da rede particular de ensino de Uberlândia.

4.1.1 A rede particular de ensino uberlandense e o ensino de História da África e dos indígenas

A Lei 10.639/2003, substituída pela Lei 11.645/2008, estabelece a obrigatoriedade de conteúdos programáticos que incluam diversos aspectos da História e cultura da África e dos povos africanos, assim como dos povos indígenas do Brasil. A ideia central é passar a refletir sobre a história, as lutas, as culturas e o reconhecimento da importância desses grupos no processo de formação da sociedade nacional, observando suas contribuições sociais, econômicas e políticas na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2008).

Quando questionados sobre os impactos da Lei 10.639/2003 e sua alteração para Lei 11.645/2008 no cotidiano de sala de aula, as respostas dos entrevistados se assemelham. Para eles, as Leis, por si mesmas, não foram suficientes para garantir uma transformação significativa no ensino destas temáticas. Para *Carlos*,

> [...] as Leis, elas têm a importância delas [...]. Eu acho que a grande questão da lei, a grande contribuição dela é porque a lei, ela, de alguma maneira, ela é, ela obriga a sair do lugar. Pode ser que não vai ser aplicado, porque tem um monte de gente que burla a lei pra caramba e não faz, mas a lei está ali. Ela pelo menos provocou a necessidade da reflexão, de alguém, da pessoa refletir: Ah, agora, vou fazer ou não vou? (CARLOS, 2020).

Garrido (2017), ao refletir, especificamente, sobre a Lei 10.639/2003, percebe-a como conquista do Movimento Negro para valorização da identidade positiva que possa desmobilizar atitudes preconceituosas entre discentes e docentes. Mas a autora chama a atenção "[...] para que de fato essa educação almejada se concretize, dois fatores precisam existir: a) os professores devem optar por discutir esse conteúdo em suas aulas; e b) os professores devem ter acesso a esses conteúdos" (GARRIDO, 2017, p. 136).

Sobre a opção dos professores por discutir esses conteúdos em suas aulas, o depoimento do professor *Antônio* chama atenção pela possibilidade de uma autocensura do professor por entender que a discussão pode levar a um entendimento de doutrinação por parte dos familiares. Sobre isso, *Antônio* declara:

> [...] Eu quem abro espaço, encontro espaço. É uma coisa que me incomoda, eu sou muito ligado ao movimento negro, sou muito preocupado [...] eu quem encontro as brechas. Aí cabe ao professor encontrar brechas para levar aquilo adiante, numa linha tênue, numa linha muito tênue. Até que ponto aquilo não pode virar, na visão de uma família, doutrinação? Ah, mas o professor não precisa falar disso! Então ele vive sempre numa linha muito tênue. Isso é um risco. E eu nunca tive problema até porque eu não me furto. Quando eu consigo fazer eu não me furto dessa discussão. [...] (ANTÔNIO, 2020).

Apesar de o professor *Antônio* afirmar que não se furta das discussões, percebemos que há sempre uma preocupação com a forma como os temas serão discutidos. Esse receio de suas aulas serem compreendidas como "doutrinação" pode acabar numa autocensura que prejudicaria a ampliação dos debates sobre temáticas relevantes no contexto social.

Apesar de entender como positivas as mudanças das leis, o professor *Diego* chama a atenção para as dificuldades relacionadas com o processo de formação. De acordo com o professor,

> [...] Em relação a essas leis, essas mudanças para o Ensino de História, o que eu acho que ficou bacana? Porque ele deu mais espaço para a gente poder discutir alguns assuntos. Discutir a questão da escravidão. Você poder ter temas. Às vezes você vai lá em uma aula e você fala, não, espera aí, vou discutir a questão da escravidão. Confesso que para mim foi muito difícil porque do mesmo jeito que eu não tive História Antiga, eu não tive História

> da África na minha graduação. [...] sorte que eu tive um professor de Antropologia que foi muito bom, me ajudou muito porque ele era militante das causas negras. [...] Então isso me ajudou muito depois quando eu fui correr atrás. Mas ainda hoje é um terreno espinhoso pra mim. A área indígena eu me arrisco muito pouco. [...] Hoje eu não tenho coragem de investir numa história indígena porque eu não me sinto preparado a ministrá-la. (DIEGO, 2021).

Sabemos que os cursos de História também tiveram que se reestruturar com a mudanças nas leis, adaptando-se às novas exigências. Esse processo requer tempo e os professores que terminaram seu curso anteriormente, ou iniciaram em meio ao processo, não tiveram disciplinas relacionadas a essas demandas. O ser professor exige um atualizar-se constante, uma vez que a produção científica está sempre em movimento. As dificuldades a respeito das temáticas são maiores não apenas pela formação, uma vez que são ofertados cursos de especialização sobre as temáticas citadas, mas também pela dificuldade em romper com uma visão histórica eurocêntrica e quadripartite.

Além da opção dos professores por discutir as temáticas e o processo de formação, as críticas de nossos entrevistados recaem também sobre a forma como os materiais didáticos trabalham o tema. O professor *Carlos* entende que a obrigatoriedade de inserir esses conteúdos na disciplina de História, a partir dos livros didáticos, fez com que essas temáticas transformassem "[...] o trabalho do conteúdo pelo conteúdo [...] fica mais a questão de memorizar do que de absorver, de conhecer [...]." (CARLOS, 2020). Em sua percepção, isso provoca um distanciamento ainda maior dos/das estudantes com a temática por conta da forma como esses conteúdos são abordados nos materiais. De acordo com o professor *Carlos*,

> Então você pega lá um livro, por exemplo, de primeiro ano do Ensino Médio, aí tá lá um capítulo dedicado a História da África. E aí daquela maneira que o capítulo é trabalhado ele gera mais ranço no aluno do que deveria provocar, que era despertar no aluno o entendimento, a importância da História da África, como a História da África é importante pra nossa História e tal. Então você pega a maior parte dos livros, eu ainda não tive a oportunidade de achar um livro legal que trabalhasse [...] legal a História da África. [...] o livro [...] faz o aluno decorar os nomes das etnias, a etnia que ocupava o noroeste, a etnia que ocupava o nordeste, não sei o quê. Eu acho que a maneira como tá sendo trabalhado não é a mais legal [...]. A questão do indígena eu acho que ela ainda tá de lado [...]. A maioria dos livros ainda continuam tratando [...] a questão do indígena como ela tratava há 20 anos [...]. (CARLOS, 2020).

Percebemos que esses conteúdos são trabalhados nos livros didáticos e sistemas apostilados de forma tradicional, ou seja, apegados às questões factuais e esvaziados de sentidos que possam provocar reflexões maiores em relação ao nosso presente. Conforme compreendido a partir da fala do professor *Carlos*, esses conteúdos ainda são permeados com uma visão

eurocêntrica. Esta crítica está presente em alguns estudos sobre a temática, por exemplo, Garrido (2017) afirma que:

> Primeiramente, quando se estabelece História da África, acredita-se que o estudo deve partir dos fenômenos endógenos, sem, é claro, omissão dos processos exteriores ao continente. De forma mais clara, pode-se citar o exemplo da descolonização do continente africano. Para configurar o conteúdo relativo a esse processo como História da África, é necessário que o estudo seja conduzido pela perspectiva dos processos de emancipação ocorridos no continente, concomitante ao contexto europeu. Porém, o que se vê nos livros didáticos é o predomínio da visão eurocêntrica sobre o processo de descolonização, visão consagrada na literatura didática. (GARRIDO, 2017, p. 150).

Além dessas problemáticas, a preocupação em estabelecer temáticas que até então não eram exigidas se esbarra, segundo os professores entrevistados, na subtração da carga horária de História, em especial no Ensino Médio. Para o professor *Evandro*, por exemplo,

> [...] houve o ingresso aí na nossa cátedra de História dos povos africanos [...] um apelo mais indigenista. Eu acho que tudo isso é relevante. Mas trata na verdade de uma boa ideia e uma execução porca [...]. Por quê? Porque nós não temos um tempo e eu fico imaginando o que que meus colegas na rede pública conseguem fazer; com a carga horária que eles têm, como eles vão dar história dos povos africanos diante da quantidade de aulas que eles têm. [...] Então é uma boa ideia com uma execução porca, porque o poder público, nesse caso, ele não dá, e nem sequer as escolas privadas ainda dão ou conseguem dar, para os professores um tempo ideal para que todas essas abordagens sejam de fato minimamente e decentemente feitas. (EVANDRO, 2021).

O professor *Carlos* tem a mesma percepção que o professor *Evandro* e ressalta que um dos problemas é que a inclusão dos novos conteúdos foi feita sem a retirada do que já se trabalhava anteriormente na disciplina de História.

O professor *Carlos* destaca, ainda, o silenciamento por parte da disciplina de História em relação a outros grupos excluídos e marginalizados, como LGBTQIA+, mulheres, ciganos etc. Quando muito, os livros didáticos mencionam esses grupos em pequenos boxes como apêndice do "conteúdo principal". Para o professor *Carlos*,

> E a questão da mulher, essa pra mim, de gênero, específico do feminismo, mas todas as outras questões de gênero, envolvendo toda a comunidade LGBTQI+ que essa falta. Essa é uma lacuna na educação. E nesse momento nem se fala, porque com esse conservadorismo todo. E para trabalhar uma questão sobre a comunidade LGBTQ+, de cara o pai já chega lá na escola falando que tá querendo fazer o filho dele virar homossexual, que não sei o quê. Sendo que é muito mais que isso a discussão. Mas é, são temas importante e eles ainda

> tem uma resistência muito grande. E não só na privada, é em qualquer lugar. É na escola pública é na universidade. (CARLOS, 2020).

Com efeito, o aspecto reacionário das escolas da rede particular de ensino de Uberlândia agrava esse silenciamento. No transcorrer da nossa pesquisa, procuramos mesclar professores e professoras, circunscritos, inicialmente, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e aos "cursinhos pré-vestibulares". Em nossa rede de contatos inicial, contávamos com homens e mulheres. Todavia, deparamo-nos com o seguinte impasse: as professoras contatadas lecionavam, sobretudo, no Ensino Fundamental, em especial para turmas até o oitavo ano. Ao procurarmos docentes do sexo feminino no Ensino Médio e nos cursinhos, defrontamo-nos com suas ausências. Quando conseguíamos contato com alguma professora do Ensino Médio, essa era da escola pública e não da privada. Nossos entrevistados deixaram claro que essa é uma tendência das escolas particulares de Uberlândia no processo de contratação. A contratação de professores do sexo masculino a partir da ideia de que o Ensino Médio e os cursinhos exigem pessoas com “pulso forte” para controlar as salas de aulas, alguém que seja respeitável, em termos de conhecimento, para que se evite questionamentos por parte dos/das discentes e responsáveis, acaba por expor preconceitos de gênero e sexo no ambiente escolar. Para o professor *Diego*, esse ambiente masculino tem origem em quem contrata:

> [...] e quem contrata já tem essa visão de que o homem é um sujeito mais competente, que domina melhor a sala, que aqui acabou a brincadeira. Enquanto as séries menores é brincadeira, é cuidado... aí deixa a mulher tocar. Agora quando a coisa ficou séria, olha a minha escola, agora é séria, que é homem quem toca. Tem mulher aqui não. Mulher dá aula de Literatura. Eu lembro de uma mulher que dava aula de Física no ensino médio [...] Era a única mulher que dava aula, que eu me lembro, dando aula no ensino médio de uma disciplina das exatas pesadas. Matemática eu não lembro, Química eu não lembro. História eu ainda, uma vez ou outra, mas pré-vestibular nunca não chegava. Podia ser excelente professora, mas ela não chegava no pré-vestibular. (DIEGO, 2021)

Por mais que se debata sobre igualdade e injustiças sociais, o próprio funcionamento patriarcal da escola reforça em seus/suas estudantes uma concepção machista. Ao que percebemos, os estereótipos de gêneros também são predominantes nesses espaços. Enquanto no Ensino Médio e cursinhos pré-vestibulares, considerados mais “pesados” e que exigem uma bagagem conteudista maior, predominam os homens, as professoras são “aceitas” no Ensino Fundamental, entendido como de menor relevância conteudista e mais propenso ao ato do cuidado junto aos/às estudantes. O professor *Antônio* percebe isso ao afirmar que

> [...] Então a gente fala do outro sem o outro. Então é muito complicado até o lugar da fala. Isso não é só com a questão negra e indígena, a questão da mulher. Eu sou o cara que faz a palestra sobre feminismo na escola porque não existem mulheres professoras no ensino médio. Raríssimas professoras mulheres no ensino médio na escola privada. É uma sociedade que ainda entende que o homem é portador do conhecimento [...]. (ANTÔNIO, 2020).

Mesmo com um cenário desfavorável, os professores relatam ser possível uma discussão aprofundada junto aos seus e às suas jovens estudantes a ponto de provocar uma reflexão crítica acerca da realidade. Para o professor *Antônio*, esses temas aparecem nas escolas privadas como mercadoria, "[...] é um produto da mercadoria, tá lá, tá bonito, colorido, um mapão da África, as tribos indígenas. Eu quem abro um espaço, encontro espaço [...]." (Antônio, 2020). Ou seja, mesmo que a instituição perceba as mudanças nas leis apenas como um produto, uma mercadoria materializada nos materiais didáticos com o intuito de vender a ideia de uma escola atualizada e pronta para as mudanças exigidas na educação, os professores assumem para si a responsabilidade de discutir de forma ampla as temáticas que compreendem como importantes para estimular uma consciência crítica em seus e suas estudantes.

4.1.2 A percepção dos professores sobre a BNCC e o ensino de História

Compreendemos a BNCC, aliada ao Novo Ensino Médio, como fator que contribui para reforçar um sistema educacional baseado numa educação bancária, sem preocupações com reflexões ou modificações sociais. Sobre a BNCC, em especial, compartilhamos da análise apresentada por Mendes (2020), afirmando que

> [...] a BNCC foi apoiada por um grupo de empresas [...] que podem ser enquadrados, sem maiores dificuldades, no conceito de *reformadores empresariais da educação*. [...] a escola tem sido vista como uma empresa a serviço de uma sociedade de consumo. Nesta lógica, tem havido um esforço para que a escola priorize valores como técnica, performance e resultados. Assim, não chega a causar espanto que entre as competências gerais da BNCC figurem preceitos próprios da visão de mundo neoliberal tais como, o agir individualmente com autonomia, flexibilidade e resiliência. [...] a ênfase recai sobre os métodos a serem empregados para o alcance dos objetivos e a garantia da qualidade da produção. O currículo se resume, desse modo, a uma questão de organização dos conteúdos [...]. (MENDES, 2020, p. 122-123).

Em suma, trata-se de apenas uma reforma que tenta adequar o sistema educacional às novas necessidades do capital, sem preocupações maiores em relação a uma educação transformadora capaz de modificar sistemas.

Em relação à BNCC, não há na fala dos entrevistados uma crítica às mudanças de parâmetros em relação à disciplina de História. Eles percebem algumas mudanças como positivas (no que diz respeito à inserção de conteúdos até então não trabalhados na disciplina de História como, por exemplo, história regional), mas não questionam suas intencionalidades. O professor *Carlos* difere um pouco por entender que a BNCC poderia ser uma possibilidade, mas mostra-se mais preocupado com o acúmulo de conteúdo em História.

Para o professor *Evandro*, "[...] a nova BNCC é bastante contemplativa e ela nos atende. De modo que estou muito satisfeito com a BNCC [...]" (EVANDRO, 2021). Ou seja, para o professor *Evandro*, as mudanças, em termos de conteúdo, são satisfatórias e não passíveis de críticas. *O* professor *Antônio* afirma que a BNCC, "[...] na teoria é fantástico, pois aproxima o currículo da realidade social, das regionalidades do ensino. Permite que a gente tenha flexibilidade para tentar trabalhar de maneira interdisciplinar [...]" (ANTÔNIO, 2020). O professor *Antônio* a entende como possibilidades para ampliação de temáticas nas aulas de História. Para o professor *Carlos*, a BNCC traz mudanças que já estavam acontecendo em sala de aula e trouxe uma maior quantidade de conteúdos para os professores. De acordo com ele,

> [...] a crítica que eu faço da BNCC é aquilo que falei mais cedo da questão do conteúdo e dos currículos. Era a chance de fazer diferente. Não que você vai deixar de discutir certos assuntos, mas elencar assuntos pensando na faixa etária, pensando na mentalidade do aluno, na cabeça. Na realidade a BNCC pegou o que era feito antes e deu um formatozinho mais bonitinho e manteve. Incluiu, incluiu a questão africana, incluiu a questão indígena, mas aquele grosso do conteúdo que a gente trabalhava antes tá todo lá de novo [...]. (CARLOS, 2020).

É nesse sentido que percebemos que os entrevistados, em vários momentos, deixam passar, de forma despercebida, pontos preocupantes dessas novas diretrizes impostas pela BNCC. Consideramos como pontos preocupantes a ampliação dos valores neoliberais que contribuem para uma educação tecnicista, sem preocupação com reflexões críticas em torno da realidade social em que vivem os/as jovens estudantes brasileiras/os.

Para compreendermos melhor essas preocupações, faz-se necessário lembrarmos dos embates políticos em torno da aprovação da BNCC, em especial no que tange à disciplina de História. Pereira, Rodrigues (2018) nos mostram que as discussões em torno da renovação do ensino de História na Educação Básica foram marcadas por disputas que culminaram na vitória de um ensino de História conservador. Para os autores, a primeira versão da BNCC, "[...] em alguma medida, desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos

indígenas, os negros e a África. [...]" (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 8). Essa primeira versão, para os autores, deixa a impressão da possibilidade de se pensar fora da história quadripartite, da continuidade e do eurocentrismo, problematizando-as (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 8). Se a primeira versão foi resultado de uma ampla discussão feita a partir de uma comissão composta por pessoas de todas as regiões brasileiras e de várias instituições de ensino, as segunda e terceira versões do documento são frutos de uma readequação em que a comissão da primeira versão foi destituída para formação de uma nova comissão formada por pessoas pertencentes a uma única instituição de ensino. O que os autores concluem, ao analisarem as três versões apresentadas pela BNCC de História, é que

> [...] a história proposta pela terceira versão da BNCC [é] uma busca anódina por explicação e compreensão de um 'passado histórico', sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um 'passado prático', atenta ao elemento ético-político do ensino. Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13).

Esse esvaziamento do "potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais" pode ser um ponto interessante para compreendermos por que a BNCC não é vista como um grande problema por parte dos professores entrevistados. Uma vez que as escolas particulares de Uberlândia se organizam em função dos sistemas de seleção para ingresso no Ensino Superior, com os chamados "cursinhos preparatórios", essas instituições tendem a oferecer um ensino mais tecnicista e menos crítico que busca o desenvolvimento de habilidades e competências, contemplando, quantitativamente, melhores resultados nestas seleções. Assim, aumentam o seu *status* no mercado das escolas privadas. Nesse sentido, Mendes (2020) alerta que:

> [...] O discurso das habilidades e competências foi apropriado pela lógica neoliberal a tal ponto que na última versão da BNCC a noção de competência aparece como sendo a mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares para resolver demandas ligadas à cidadania e ao mundo do trabalho em situações práticas. Assim, a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e à aquisição de conteúdos para finalidades imediatas. A escola se transforma em uma prestadora de serviços como outra qualquer [...]. (MENDES, 2020, p. 120).

Por ser assim entendida é que o professor *Antônio* afirma que as mudanças, como a BNCC, aparecem apenas como "propaganda" nas escolas particulares, com destaque nas capas

das apostilas dizendo que o "produto" está atendendo às novas demandas. Na percepção dos professores entrevistados, os materiais didáticos disponibilizados não se preocupam com a forma como os conteúdos serão trabalhados, mas apenas em "atender pró-forma" à legislação.

A percepção desses professores sobre as possibilidades de um ensino de História mais crítico passa pelas transformações geradas pelos processos seletivos. Para o professor *Diego*, "[...] essas leis eu entendo que no ensino particular elas tiveram pouca relevância no sentido de uma lei do cumpra-se. [...] Quando essas questões começam a entrar nas escolas particulares? Quando essas questões começam a aparecer no ENEM [...]." (DIEGO, 2021). Como o objetivo das escolas particulares são as aprovações em universidade federais para cursos concorridos, eles compreendem que as inserções de temas como discussão de gênero, História da África e dos africanos no Brasil, questões indigenistas etc. nas provas, permite brechas na sala de aula para discussões mais aprofundadas.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS PROCESSOS SELETIVOS

Na percepção dos professores entrevistados, as leis em si não seriam suficientes para promover as mudanças necessárias em direção a um ensino de História significativo e crítico. Mesmo com a obrigatoriedade desses conteúdos nos livros didáticos, apenas suas presenças não são suficientes, pois, como mencionado anteriormente, os conteúdos são apresentados de forma factual e esvaziados de sentido. Diante desse cenário, como apresentar aos/as estudantes um estudo de História que faça sentido? Bittencourt (2011) já havia nos alertado para a possibilidade de mudança ao afirmar que

> Na avaliação reside, sem dúvida alguma, o maior poder do professor, e os sistemas avaliatórios têm, muitas vezes, interferido no processo de mudança ou transformação dos conteúdos e métodos, como no caso do ensino médio, cujo conteúdo tem sido determinado, na prática, pelo sistema de avaliação dos exames ou processos de seleção para o ensino superior. (BITTENCOURT, 2011, p. 44).

O professor *Evandro* percebe essa importância quando afirma que "[...] os processos seletivos, eles começaram a acompanhar as inovações que trazem a nova legislação, o novo marco aí para um ensino [...]. Então hoje as escolas, aos poucos e aos trancos e barrancos, vêm tentando implementar essa nova LDB, esses novos parâmetros [...]" (EVANDRO, 2021).

Nesse sentido, os professores utilizam da própria lógica do mercado para abrir possibilidades de superação da instrumentalização da disciplina de História na rede privada de

ensino. Assegurados pelas formas de cobrança nos sistemas seletivos, os professores se percebem mais confortáveis para levantar questões polêmicas e aprofundar em temas, indo além da simples transposição e memorização de conteúdo.

De acordo com o professor *Antônio*: "É óbvio que a gente, como historiador, a gente não é bobo, A gente também encontra brechas pra apresentar ali propostas que vão levar para uma discussão mais profunda, assuntos críticos, para não virar só uma máquina de moer carne" (ANTÔNIO, 2020). As *brechas* referidas pelo professor *Antônio* são as temáticas surgidas no ambiente da sala de aula sobre determinados conteúdos. Segundo o entrevistado, em suas aulas faz questão de promover

> [...] um espaço onde todo mundo pode falar, todo mundo é ouvido, eu faço questão que a gente abra realmente espaço pra discutir. Eu vou me posicionar de maneira sempre muito educada, tentar sempre trazer meus argumentos muito bem fundamentados pra não ser só mais uma opinião solta. Até porque eu acho que é isso que eles têm em casa, eles têm muitas opiniões soltas sobre tudo. E quando eles encontram um debate que é mais [...] fortalecido por argumentos teóricos, históricos, com fontes, né? Por uma construção de um processo histórico que pensa a sociedade, eu acho que eles ficam meio desarmados. Porque o que eles têm em casa é só repressão, o que tem em casa é só senso comum. O que eles têm em casa é só reprodução de *fake news*, [...] desses microuniversos políticos que estão se construindo nas redes sociais. (ANTÔNIO, 2020).

A ideia de trabalhar de forma crítica e aprofundada, apresentada pelos professores entrevistados, passa pela questão de inserir nas aulas conteudistas debates e interação com os/as estudantes. Os profissionais reconhecem que são poucos os momentos que isso acontece devido à quantidade de conteúdo a ser ministrado: "No Ensino Médio, hoje, a gente tenta buscar um pouco mais de interação, né? Buscar a autonomia do aluno para ele ser mais participativo e tal, mas o [Ensino] Médio ainda fica muito preso nessa questão de que vai fazer vestibular" (CARLOS, 2020).

Conforme já citado, percebemos que a rede privada de ensino tem como noção de sucesso educacional os resultados obtidos nos processos seletivos para o ensino superior, em especial nas universidades federais, objetivando os cursos de Medicina. Sabemos que esses processos são concorridíssimos e as instituições e seus/suas professores/as tentam encontrar meios para que os/as estudantes possam obter sucesso. A partir dessa observação, percebemos que o ensino voltado para a questão do conteúdo serve a esse propósito. Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar a importância das universidades, em especial das comissões responsáveis pelas questões, na constituição da disciplina de História (assim como todas as

outras) e nas possibilidades dadas aos/às professores/as dentro do ensino base. Uma das perguntas feitas aos entrevistados foi nesse sentido: o reflexo dos processos seletivos, em especial o ENEM[30], na forma como as aulas de História são conduzidas dentro da rede privada de ensino. Percebemos, a partir dos relatos dos entrevistados, a importância na forma de cobrar conteúdos e assuntos nesses processos seletivos, pois essas mudanças conferem aos/às professores/as uma maior liberdade e um respaldo da instituição em relação aos temas e assuntos que provocam maiores reações. A resposta do professor *Carlos* serve como exemplo quando este diz:

> Uma coisa é você tá dando uma aula que você tá discutindo escravidão, falando dos reflexos da escravidão no Brasil. Aí você dá discussão de racismo e tal. É o tipo de aula que dali dois, não precisa de dois dias não, dali duas horas tem um pai batendo lá na escola, que o professor tá fazendo uma discussão que não tem nem pé, nem cabeça, que aquilo é um absurdo, não sei o quê, pápápá pápápá. Aí, né? O coordenador, quando o cara saca do negócio, ele fala assim: *mas vem cá, deixa eu te mostrar*. Ele vai lá, pega uma questão do ENEM e fala: *isto aqui, olha o que caiu na prova. Seu filho vai fazer ENEM daqui a pouco* [...]. (CARLOS, 2020).

Além dos conteúdos, o professor *Diego* chama a atenção para a forma como os assuntos devem ser trabalhados. Para ele, o ENEM

> [...] traz para o Ensino Médio essa cobrança em tentar fazer esse aluno discutir um pouco mais os assuntos [...] Eu preciso ainda utilizar, colocar esse assunto, mas eu preciso abrir para esse estudante algumas possibilidades de leitura. Eu preciso ler gráficos, eu preciso ler imagens, eu preciso ler quadros. Isso me obriga a utilizar alguns outros suportes para poder analisar. (DIEGO, 2021).

Em todas as entrevistas, a percepção dos professores é que, a partir das cobranças exigidas nos processos seletivos, em especial o ENEM, os currículos começam a ser moldados por essa cobrança. Se essas modificações são comemoradas pelos professores por permitir aberturas de espaços para discussões significativas, a euforia poderá ser substituída por uma preocupação com as mudanças políticas que estamos acompanhando. Se a liberdade desses professores passa pelo Exame Nacional do Ensino Médio cobrar conteúdos de uma forma mais

[30] O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se tornou o principal mecanismo de entrada de estudantes no ensino superior. Atualmente, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), pelo qual os alunos cadastram suas notas do ENEM para conseguir acesso ao ensino superior, conta com mais de 130 instituições públicas participantes. Para maiores informações, acesse: https://www.mundovestibular.com.br/enem/sisu/faculdades-que-participam-do-sisu#:~:text=J%C3%A1%20s%C3%A3o%20mais%20de%20130,para%20esta%20forma%20de%20ingresso. Acesso em: 07 jul. 2022.

reflexiva, as mudanças realizadas pela atual gestão do Governo Federal (2019-2022) em relação ao ENEM nos colocam em um cenário preocupante.

Utilizando dados disponíveis na plataforma do Super Professor[31], verificamos que, entre 2010 e 2018, a prova do ENEM era composta de 47% de questões relacionadas à História do Brasil, sendo a maioria dos períodos republicanos e colonial. A chamada História Geral correspondia a 24% dos conteúdos cobrados durante esse período. Ao mudarmos os parâmetros, colocando os anos da atual gestão (2019-2021), percebemos mudanças significativas em relação aos conteúdos cobrados. A História do Brasil foi cobrada em 35% das questões, enquanto História Geral, 38%. Em relação à História do Brasil, percebemos uma redução nas questões contemporâneas, em especial dos períodos republicanos, e um aumento significativo em relação aos períodos coloniais e do Brasil Império. Também houve uma drástica redução de História Contemporânea na História Geral, com apenas duas questões presentes durante esse período.

Além das mudanças relacionadas aos conteúdos, as críticas também se fazem sobre a forma como as questões são cobradas, prevalecendo, atualmente, um modelo conteudista e menos contextual e crítico. O professor *Carlos* percebe algumas dessas mudanças ao afirmar que

> [...] Já tem pelo menos uns três quatro anos que o ENEM virou um provão. Se a gente comparar o ENEM com o que era o ENEM a dez anos atrás, aí sim era uma prova interdisciplinar, bacana. E o que não é porque ele era pra entrar na universidade não. [...] É o perfil mesmo que vem mudando. Muda o governo, muda ministro. Aí vai mudando. No ano passado [2019] a prova foi péssima. Foi um provão de vestibular. (CARLOS, 2020).

Se os espaços de discussões que poderiam levar a um ensino de História mais crítico e participativo já eram escassos, as mudanças impostas ao ENEM pelo atual governo contribuem para a redução ainda maior desses espaços. Entretanto, os professores entrevistados relatam que as escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares de Uberlândia também focam nos vestibulares da própria UFU (que foi mantido o processo seletivo do meio do ano) e das universidades paulistas. O foco nesses vestibulares acaba por ditar os conteúdos e formas como essas escolas e professores trabalham em sala de aula.

[31] Disponível em: http://superproweb.com.br/mod_app/index.php. Acesso em: 15 jun. 2022.

4.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROVA DE HISTÓRIA NOS VESTIBULARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA E DAS UNIVERSIDADES PAULISTAS

Não obstante, os processos seletivos também podem piorar a perspectiva de instrumentalização da disciplina de História, uma vez que, ao cobrar conteúdos muito específicos, forçam os professores a esvaziarem os debates necessários ao desenvolvimento de um ensino de História significativo e transformam a disciplina em um enfadonho processo de memorização de fatos. Quando muito, esses processos contribuem para o reforço do pensamento do tipo exemplar[32]. Rüsen (2015) nos lembra que não se trata de desaparecer com algum tipo de consciência histórica em detrimento de outro, mas de problematizar a capacidade interpretativa do nível anterior ou mais antigo em benefício de outro. Por isso a importância do professor em aprofundar e desenvolver esses elementos.

A grande crítica feita pelos professores que atuam no Ensino Médio na rede privada de ensino do município recai sobre o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O professor *Carlos* identifica o caráter de memorização exigido em algumas questões da UFU. Segundo ele, "[...] aquela universidade que vai elaborar uma prova de História vai no rodapé do livro. Três anos atrás ela pôs uma questão querendo que o aluno falasse uma alternativa que onde tava os nomes de divindades Incas [...]" (CARLOS, 2020). Tanto o professor *Antônio* quanto o professor *Carlos,* ao explicar as cobranças do conteúdo pelo conteúdo da UFU, mencionam essa questão em que os/as candidatos/as necessitavam saber os nomes das divindades Incas para acertarem a questão. O professor *Antônio* acredita que a Universidade Federal de Uberlândia não tem clareza exata de como suas provas impactam as aulas de História dentro do Ensino Médio. Para ele,

> Eles não têm noção do peso, do impacto que a universidade tem na organização das escolas particulares, principalmente. Porque as escolas públicas não dependem, mas a escola particular vive em torno daquilo. Como a gente acabou de conversar aí ao longo desses últimos minutos, escola boa é a que passa aluno em Medicina. E aí então eu tenho que tentar montar um esquema que ajude esse cara [...] a trabalhar os assuntos mais cobrados, a trabalhar com estatística pra tentar montar lista de exercícios com aquilo que é mais tradicional, que é mais comum de ser cobrado, né? Então é realmente complicadíssimo, cara [...] não adianta nada discutir currículo se a UFU vai lá e coloca uma questão sobre a Comuna de Manaus, ferra tudo, cara [...] E aí as

[32] Constituição histórica de sentido em que a relação com o presente é marcada por eventos que demonstram regras gerais do agir, com validade supratemporal das regras. É comunicada a partir de argumentação com força de julgar (RÜSEN, 2015, p. 70).

> apostilas tentam se adaptar aquilo: pô, vestibular tá cobrando isso agora? Então já é um conteúdo avassalador, então vamos botar mais uma Comuna de Manaus, vamos botar mais [...] a religiosidade Inca, vamos falar sobre os movimentos sociais da década de 30. Aí é impossível, né? (ANTÔNIO, 2020).

A frustração do professor *Antônio* com a Universidade Federal de Uberlândia é mais incisiva porque ele alega ter trabalhado durante alguns anos no processo de correção da segunda fase do vestibular da referida instituição.[33] De acordo com o seu relato sobre a questão em que foi cobrado o conteúdo referente à Comuna de Manaus,[34] segundo o entrevistado:

> [...] Só para você, só pra te dar um dado, acho que nem sei se eu podia dar, mas eu vou dar [...] cerca de quatro mil e duzentos, quatro mil e trezentos [vestibulandos/as] passam para a segunda fase. Um aluno acertou essa questão. Um aluno de quatro mil que foram pra segunda fase. Os professores da UFU não sabiam de onde saiu essa questão. Eles não sabiam responder, tiveram que pesquisar pra montar o gabarito. Então acho que isso ajuda você a entender, há um despropósito geral na organização do vestibular. É realmente muito criticado internamente pelos próprios professores que fazem parte da correção esses problemas. [...] Parece que aí os professores da UFU assumiram a responsabilidade de montar a questão para tentar justamente dá uma clareza maior sobre todo o processo. Porque aquilo ali, né? Define tudo ao nosso redor. (ANTÔNIO, 2020).

Não temos como determinar a veracidade do relato, mas o mantemos para compreendermos que as críticas direcionadas a Universidade Federal de Uberlândia não são em relação às temáticas em si, mas a forma como as questões, em especial nas questões da segunda fase do vestibular, são trabalhadas. Analisando as questões da segunda fase da Universidade Federal de Uberlândia nos últimos três anos, percebemos um modelo geral proposto. Nesse modelo, há um texto introdutório em cada questão e duas alternativas para cada questão. Geralmente uma pede simplesmente para identificar e/ou explicar o fato ao qual se refere o texto e a segunda pede entre três e cinco característica do fato em questão. Não há uma preocupação em cobrar o contexto em geral, mas sim o fato por trás do texto.

---

[33] O vestibular da UFU é organizado pela Diretoria de Processos Seletivos (DIRPS). A Diretoria aceita inscrições de colaboradores externos para aplicação e correção das provas em processos seletivos coordenados pela UFU. Os colaboradores se inscrevem e há existência de sorteios entre os inscritos. Os critérios para inscrição e detalhes dos sorteios estão disponíveis em: https://www.portalselecao.ufu.br/servicos/ArquivoAdministrativo/download/b49c21e3241ca30fdcd45758f44abe07. Acesso em: 07 jul. 2022.

[34] A questão foi cobrada na Segunda Fase do Vestibular da UFU em 2018. Na questão havia um texto referindo-se a um levante em Manaus-AM [1924] e a primeira pergunta pedia que o vestibulando citasse o fato ocorrido na capital amazonense e apontasse duas de suas características. A segunda pergunta pedia que fosse citado a quais movimentos, em nível nacional, eles pertenciam e quais eram suas reivindicações. Em nenhum momento cobrou-se processos ou problematizações sobre o tema no contexto da Primeira República.

Para exemplificar melhor, trabalhamos com as duas provas aplicadas no Processo Seletivo UFU/2021-2. Primeiro, salientamos que nesse vestibular a prova para o curso de Medicina foi em dia diferente dos demais cursos,[35] o que gerou, então, duas provas de segunda fase. Não há diferenças em termos de estruturas entre elas, somente as temáticas variam. Na prova de Medicina, a primeira questão exigia que os/as estudantes identificassem o regime político e o ano em que foi promulgada a Constituição que romperia com a Constituição de 1824 (letra "a"), além de pedir para dissertarem acerca do contexto político do período e discorrer sobre mais quatro características garantidas por essa Constituição (letra "b"). Já na segunda questão, os/as estudantes tinham que discorrer sobre quatro fatores que contribuíram para a expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI (letra "a") e citar o nome da instituição criada pelo infante D. Henrique, além de explicar duas de suas principais contribuições para o expansionismo ultramarino português (letra "b").[36]

Na prova dos demais cursos, a estrutura não é modificada. A primeira questão traz um texto sobre a Revolução Mexicana e pede para os/as participantes explicarem, na primeira alternativa, o que foi o Plano de San Luís, seu objetivo principal e suas consequências imediatas. Na alternativa "b", os/as estudantes teriam que explicar o Plano de Ayala e seu papel na radicalização dos conflitos entre zapatistas e o governo Madero. Na segunda questão, o texto inicial discute questões políticas com a data de 1929. Na alternativa "a" pede para o/a participantes explicar a qual tipo de sistema político o texto se refere. Na alternativa "b", a pessoa precisava indicar três das principais características do sistema político apresentado.

O que percebemos são questões descontextualizadas que esperam que o/a estudante saiba somente o fato em si e suas características, não trabalhando numa perspectiva problematizadora. As questões vão na contramão de uma constituição histórica de sentido crítico proposta por Rüsen, em que os acontecimentos deveriam questionar as orientações históricas vigentes, representando um fluxo temporal de rupturas, descontinuidade e oposições (RÜSEN, 2015, p. 70).

Apesar de não ser o foco de nossa pesquisa, os professores de História de Uberlândia relatam sobre uma possível relação entre a Universidade Federal de Uberlândia e as instituições privadas de ensino. Um exemplo disso, conforme já relatado anteriormente, é a fala do professor *Evandro* sobre a inserção das provas de Filosofia e Sociologia, de modo separado, no Processo Seletivo da UFU (incluídas no ano de 1998). Para o professor, essa inserção mostra a força da rede particular de ensino sobre a universidade. Em seu entendimento, essa estratégia serviu para

[35] Explicaremos sobre os possíveis motivos dessa divisão dos vestibulares mais à frente.
[36] Provas disponíveis em: https://www.portalselecao.ufu.br/servicos/Edital/cronograma/1073.

que as escolas particulares de Uberlândia pudessem se diferenciar de suas concorrentes do interior paulista. O professor *Carlos* afirma que a escola em que trabalha foi pioneira em ofertar essas disciplinas, antes mesmo da obrigatoriedade delas no Ensino Médio. Não falam de forma explícita, mas deixam subentendido que existe uma pressão das escolas privadas sobre a Universidade Federal de Uberlândia para que essa atenda as demandas dessa rede particular.

Além de cobrarem essas duas disciplinas em suas provas de vestibulares, o professor *Evandro* enxerga outra estratégia adotada pela Universidade Federal de Uberlândia. De acordo com o seu relato,

> [...] houve também uma mudança importante a partir do final dos anos 90. Isso foi decisivo para mudar um pouco a história do Ensino Médio na cidade e na região. O que foi? O fim das chamadas áreas de interesse. Você faz um vestibular, você faz todas as provas com o mesmo peso. Então você quer entrar em Medicina, quer entrar na História? Você vai fazer prova de todas as matérias, você vai ter um processo seletivo de primeira fase com questões objetivas e segunda fase questões discursivas pra todo mundo. [...] Então hoje já existe uma tradição de que as aulas de História e Geografia elas têm um grau de acompanhamento por parte do aluno tão grande quanto nas áreas que eles têm mais afinidade. (EVANDRO, 2021).

As mudanças percebidas pelos professores, em especial pelos professores *Evandro* e *Carlos*, aconteceram, mas estão dentro de um contexto nacional. De acordo com Oliveira (2006, p. 76), com a federalização da Universidade Federal de Uberlândia, a universidade se vinculou à política, filosofia e pedagogia das demais instituições federais. Nesse contexto, adotou o modelo unificado do vestibular classificatório. O processo de reabertura democrática permitiu uma reavaliação desse modelo de vestibular unificado. No caso da UFU, foi realizado um Fórum Avaliativo do Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia em 1994, promovido pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEV). Segundo Oliveira,

> O objetivo principal era propor uma filosofia de vestibular que contemplasse um sistema de avaliação diferente do classificatório e que estivesse embasado nos princípios dos conteúdos programáticos do Ensino Médio e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 9394/96, na época em discussão. (OLIVEIRA, 2006, p. 76).

A autora relata que foi redigido um documento base que prescrevia e regulamentava mudanças no vestibular. Com a aprovação da LDB, em 1996, os vestibulares deixam de ser a única forma de entrada dos estudantes no ensino superior, com as universidades tendo autonomia para estabelecer critérios e normas de seleção e admissão. Segundo Oliveira (2006),

a Universidade Federal de Uberlândia participou de seminários que proporcionaram diálogos com outras universidades que passaram a adotar alternativas para o sistema de seleção. Nesse contexto,

> A criação do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior), da UFU, de 1997, pelo seu caráter seriado, explicitava o novo modelo de acesso aos cursos da universidade. A partir de então, buscou-se aproximar a relação entre o Ensino Superior e o Ensino Médio. A implementação do PAIES deu-se em parceria com a 40ª Superintendência de Ensino de Minas Gerais, contemplando a clientela proveniente das redes estaduais, municipais e particulares do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e das regiões próximas. Assim, o Programa teve início em 1997. (OLIVEIRA, 2006, p. 80)

As percepções dos professores sobre essas mudanças, em que percebem relações entre a Universidade e a rede privada de ensino de Uberlândia, deve-se as suas experiências dentro da própria rede. Eles acompanham as mudanças realizadas pelas escolas e o fortalecimento da rede particular após as modificações. Como o foco das escolas de Ensino Médio e cursinhos pré-vestibulares era a UFU, eles compreendem que é ela quem determina o currículo e a forma como os temas serão trabalhados. Sobre o PAIES e as escolas particulares, por exemplo, o professor *Diego* afirma que

> [...] durante a existência do PAIES era uma coisa interessante porque você tinha uma cobrança por currículo muito forte. Porque como era muito bem definido pela universidade, aí era uma imposição de cima para baixo, vinha da universidade para a escola, você tinha um currículo bem definido. [...] Primeira série do ensino médio você começa em feudalismo. Não, mas História Antiga? Não, não interessa. O programa da UFU começa em Feudalismo, crise do século XIV e XV. Termina onde? Olham quando você tiver chegando ali em revoluções burguesas, ainda tinha uma briga pra vê se dava revoluções no primeiro ou segundo aí acabou ficando no primeiro. Revolução burguesa no primeiro, abre o segundo no século XVII e XIX, Revolução Industrial, ponto final. Termina lá no Segundo Reinado, nas vésperas da República. Terceiro ano começa na República, século XX e as revoluções. Acabou, esse era o seu currículo. E isso era preparado em cima do que a UFU trazia com os programas dela. E em cima das provas que ia sendo aplicada, a gente tinha mais ou menos uma noção do que acontecia e trabalhava em cima disso. [...] Isso é o currículo. (DIEGO, 2021).

Apesar de os relatos colocarem, em vários momentos, o processo seletivo da UFU como impositivo, percebemos que essa relação é uma via de mão dupla e benéfica a esses professores. Um exemplo disso é que todos os professores entrevistados ministram (ou já ministraram) aulas em cursinhos preparatórios. Esses cursinhos ajudaram a estabelecer esses docentes no mercado de trabalho.

Sobre a relação ser uma via de mão dupla, percebemos, ao longo das entrevistas, que as instituições privadas sempre acompanharam as tendências da UFU para estabelecerem seus nichos de mercado. Com a manutenção do vestibular de meio de ano na universidade, essas instituições perceberam uma maior demanda pelo curso de Medicina. Os cursinhos e escolas particulares começaram, então, a ofertar aulas específicas para as chamadas "Turmas Med", com cargas horárias maiores, que justificam preços diferenciados para essas turmas. No Processo Seletivo de 2021-2 da Universidade Federal de Uberlândia, o edital traz uma data distinta para a prova de Medicina. Não houve um edital específico e nem um conteúdo programático especial para essa prova, apenas uma data e prova diferente. Ao analisarmos as provas de Medicina e dos demais cursos, não notamos diferenças em relação a forma de cobrar os conteúdos de História, tanto na primeira como na segunda fase.

O fato de a Universidade Federal de Uberlândia manter seu vestibular do meio do ano já nos possibilita perceber a força do setor privado de ensino na cidade. Sabemos que vários/as estudantes de cidades vizinhas concluem o Ensino Médio e procuram cursinhos pré-vestibulares em Uberlândia. A separação da prova de Medicina pode ser compreendida, nesse contexto, como uma força dessas instituições sobre a Universidade, permitindo que as instituições de ensino privada justifiquem a separação das "Turmas Med" das demais.

Mas obviamente as instituições da rede privada de ensino de Uberlândia vão além do vestibular da UFU. Se, por parte dos professores entrevistados, há críticas sobre a forma como a UFU cobra a disciplina de História em seus processos seletivos, o mesmo não acontece em relação a alguns outros vestibulares no cenário nacional. Os professores entrevistados entendem que a forma como são cobradas as questões em outros sistemas de seleção acabam por contribuir de forma significativa para a forma como poderão trabalhar a disciplina de História. Para o professor *Evandro*, os professores elaboram um programa que vai além do que é cobrado no ENEM e nos vestibulares. Segundo ele,

> [...] Então a gente dá, tá certo, o feijão com arroz lá, mas a gente dá ele bem dado e toda a extensão dele. [...] geralmente é assim, nas escolas privadas, chega lá pro mês de setembro eles perguntam: professor, quantas aulas você precisa para concluir o programa? Você não pode passar de um ano para o outro sem ter concluído o programa. Isso se aplica ao pré-vestibular também. Então esse aluno tem que ver tudo [...]. E o fato de um aluno ver tudo na História, acaba lhe habilitando para ele enfrentar questões, incluindo questões de gênero, questão temáticas, abordagens mais especiais com a bagagem que ele tem de História ele enfrenta isso. (EVANDRO, 2021).

Sabemos que o ENEM trouxe novas abordagens para a disciplina de História, permitindo que os professores trabalhassem a disciplina de forma mais problematizadora. Mas o professor *Carlos* atribui as mudanças não especificamente ao ENEM, apesar de reconhecer a sua importância nesse processo. Segundo ele

> [...] o ENEM teve um papel fundamental e ele cumpriu esse papel até um tempo atrás. Já tem pelo menos uns três ou quatro anos que o ENEM virou provão. [...] Eu, particularmente, falo assim: o ENEM é muito bacana, não desvalorizo o ENEM. Mas você quer ver? A grande mudança ela tem sido promovida [...] pelas universidades paulistas, né? E não é de hoje. Você pega uma prova da UNICAMP, pega uma prova da Fuvest, você pega uma prova da Unesp, já tem vinte anos que os caras trabalham nessa, nessa linha, né? De um trabalho mais interdisciplinar, de valorização da aplicação do conhecimento no cotidiano, né? Você tem a experiência da Olimpíada de História que eu não tenho, né? O tanto que aquele trabalho é lindo. E aquele trabalho ele vem da universidade, da preocupação da universidade com a História que está sendo ensinada lá na escola [...]. (CARLOS, 2020).

Para melhor entendermos a fala do professor *Carlos* e a diferença entre os vestibulares da UFU e os vestibulares das universidades estaduais paulistas, em especial as provas de segunda fase, vamos, primeiramente, entender como a UNICAMP e a Fuvest cobram o conhecimento histórico de seus/suas participantes. No Processo Seletivo de 2022-1 da UNICAMP, uma das questões trabalhadas trazia uma charge do Angelo Agostin sobre a Exposição Antropológica de 1882 e um texto sobre a mesma exposição. A letra “a” pedia que o/a participante levasse em consideração o contexto das exposições da época e explicasse o objetivo de apresentar os indígenas em um zoológico humano durante a exposição, além de pedir que analisassem a questão criticamente. Na alternativa “b”, há um texto explicando a contradição existente entre os estereótipos sobre os Botocudos e sua situação concreta. A alternativa pedia para que os/as estudantes relacionassem a imagem com o excerto para identificar os atores das ações violentas e a contradição.

Já no Processo Seletivo da Fuvest 2022-1, as questões foram compostas por letras “a”, “b” e “c”. Sempre trazendo um texto e/ou imagem inicial, com a letra “a” perguntando sobre o tema do texto e/ou imagem, a letra “b” uma identificação dos personagens históricos ou fato apresentado e na letra “c” uma problematização a partir do fato e/ou personagem. Em uma das questões havia uma propaganda farmacêutica de 1935, com os personagens Monteiro Lobato e Jeca Tatu. A letra “a” perguntava sobre o tema da propaganda. A letra “b” questionava quem é o Jeca Tatu e qual categoria social ele representa. Na letra “c” era pedido que o/a participante apontasse duas razões do emprego do personagem Jeca Tatu na propaganda.

Ao compararmos esses três processos seletivos (UFU, UNICAMP e Fuvest), percebemos que os dois últimos se preocupam em cobrar de seus candidatos e suas candidatas problematizações acerca dos acontecimentos históricos, enquanto para a UFU a prioridade parece ser a identificação e caracterização dos processos históricos. Percebemos ainda que os temas trabalhados pelos processos das universidades paulistas analisadas são temas comuns à realidade do ensino base, enquanto a UFU, em diversos momentos, prefere temas específicos, não comuns em materiais didáticos.

Ainda tomando como exemplo a fala do professor *Carlos* para abordar a importância das mudanças realizadas nas provas de sistema seletivo, ele explica que a escola em que trabalha, de olho no mercado para atrair estudantes que queiram passar nas universidades paulistas, começou a oferecer

> [...] um curso pré-vestibular a parte para as paulistas, porque virou o nosso foco. A gente quer que muitos alunos prestem vestibular na paulista e tal. E aí ano passado quando foi lançar o curso, o diretor da escola virou pra gente, tal: *porque a gente quer um negócio diferente, a gente quer uma proposta diferente. Tem que ser diferente, ser diferente*. Aí entrei lá, uma área da ciência apresentou lá e tal [...] ficou quase tudo a mesma coisa. Aí veio os comunistas das Humanas, da Humanidade: *não, nós não queremos fazer isso daí não. O que vocês querem então? Nós queremos fazer aulas temáticas inter e transdisciplinares.* Aí o diretor da escola chegou e: *gente, será que isso vai dar certo e tal? Uai, você não confia na gente? Vocês não estão pedindo pra gente fazer uma proposta*? Fizemos uma proposta e o cara bancou. Foi um sucesso, sucesso. (CARLOS, 2020).

Em seu relato explica que as aulas são feitas com três professores num período entre uma hora e uma hora e meia, em que debatem um tema sob a perspectiva de diferentes disciplinas. Segundo ele, essa proposta só dá certo porque esses vestibulares mudaram a forma como cobram o conteúdo, permitindo experiências que fogem do modelo tradicional de ensino das escolas.

Quando observados quais são os fatores que possibilitam maior liberdade para os/as professores/as de História trabalharem da maneira como julgam mais adequada, os relatos permitem compreender que as mudanças nos processos seletivos pesam mais em relação às exigências previstas em leis. Não que elas não tenham importância para esses/as professores/as, pois eles as reconhecem como ponto-chave para que as universidades possam cobrar temáticas mais pertinentes a uma História com sentido prático. São as leis que vão exigir a inserção de determinados conteúdos e assuntos dentro do material didático, abrindo espaço para discussões de suma importância. O que fica evidenciado a partir das entrevistas é que apesar das leis

contribuírem, a força desses temas cobrados nos sistemas seletivos é que vão, de certa forma, autorizar os/as professores/as a executar um trabalho mais dinâmico, capaz de romper, pelo menos parcialmente, com uma disciplina de História conteudista e sem espaço para aprendizagem significativa.

A experiência desses professores permite compreender a forma como as leis e os vestibulares interferem nas escolas da rede privada de ensino de Uberlândia, revelando a importância de uma aproximação entre os vários agentes sociais responsáveis pela busca de uma educação, em especial de uma educação histórica, mais significativa e realmente transformadora. Não adianta uma acusação simplista de que as instituições de ensino da rede privada são apenas conteudistas se a universidade cobra questões conteudista em seu processo de seleção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, tentamos trazer um olhar mais aprofundado sobre as escolas da rede privada de Uberlândia e sobre o ensino de História dentro dessa rede. Buscamos superar certos sensos comuns em relação à atuação dos professores que trabalham nessas escolas ao percebê-los como sujeitos históricos que, apesar das exigências de um modelo mais tradicional de ensino, desenvolvem um trabalho em busca de um ensino de História crítico. Sendo assim, fez-se necessária a compreensão das motivações que os levaram para o ensino de História, buscando compreender parte de suas histórias e como foram parar na rede privada de ensino.

Durante as entrevistas, notamos a importância do processo de formação desses professores para suas práticas docentes. Apesar de, inicialmente, tecerem críticas ao processo de formação, acusando a universidade de se distanciar do "chão escolar", havia a compreensão da importância da formação como instrumentalização para suas práticas. Como nossos entrevistados formaram-se na Universidade Federal de Uberlândia (com exceção do professor *Carlos* que, apesar de ter estudado na UFU, não se formou), tentamos traçar um paralelo entre seus processos de formação e as modificações realizadas dentro dessa universidade. Esperamos que esse paralelo tenha contribuído para um melhor entendimento das críticas realizadas por esses professores, assim como para entendermos a importância dessa formação acadêmica para suas práticas docentes.

A pesquisa nos fez perceber que os professores por nós entrevistados têm ciência do processo de mercantilização do ensino dentro das instituições nas quais trabalham. Compreendem que essas escolas-empresas transformaram a educação em produto e elaboram estratégias de comercialização. Foi nesse contexto que tentamos compreender como as escolas privadas de Uberlândia, assim como os próprios professores, passaram a ser entendidas como sinônimo de "qualidade" educacional, servindo como propaganda para manutenção da rede. Essa "qualidade" passa pela quantidade de aprovações em vestibulares e pelas atuações performáticas dos professores que buscam esquematizar conteúdos para que os/as discentes tenham sucesso nos processos seletivos.

Foi a partir dessa consciência que os professores têm em relação ao funcionamento da rede particular de ensino de Uberlândia que tentamos compreender como eles atuam na busca por um ensino de História mais crítico dentro dessas instituições. Por isso, no terceiro capítulo buscamos compreender os desafios que esses professores têm ao estarem entre a tendência de uma educação bancária e a necessidade de um ensino de História mais crítico. Os professores por nós entrevistados estão cientes de suas obrigações dentro da rede de ensino na qual

trabalham, mas ao mesmo tempo se mostraram resistentes ao processo de esvaziamento total de debates que podem levar a uma consciência mais crítica de seus/suas estudantes. O processo de pesquisa nos revelou que a consciência do funcionamento da rede proporciona "brechas" para a inserção de práticas e assuntos que vão além da instrumentalização da disciplina de História.

Apesar de estarem cientes do processo e de buscarem essas "brechas", vimos que a liberdade que dizem ter em relação ao ensino de História tem suas limitações, sendo uma delas o próprio mercado. Por estarem cientes disso, a pesquisa nos revela que, apesar de enfrentarem essas limitações, esses professores muitas vezes tendem a uma autocensura por temerem retaliações por parte dessas instituições. Como trabalhadores da rede privada, entendem que não há seguridade em seus empregos e que podem, a qualquer momento, serem demitidos por determinadas posturas em sua prática docente. Por isso a tentativa do equilíbrio entre o que as instituições esperam que façam e o que entendem ser o certo a fazer.

Um dos fatores que contribuem para uma maior sensação de segurança por parte dos professores ao trabalharem seus conteúdos de forma mais crítica é a mudança nos sistemas seletivos. A pesquisa objetivou revelar a importância e o peso desses sistemas dentro da rede particular de ensino de Uberlândia. Como vimos, nossos entrevistados percebem a importância e a necessidade das alterações das leis para o ensino de História, mas revelam que as mudanças ocorrem de forma significativa quando os processos seletivos começam a cobrar em suas provas essas mudanças. Por isso tecem críticas incisivas ao vestibular da UFU, por entenderem que, principalmente nas questões da segunda fase, primam pela cobrança dos fatos e suas características e não pela problematização de temas dentro da História.

A pesquisa apresentada partiu das indagações de quem há duas décadas está inserido na rede privada de ensino. Como professor de História, sempre indaguei a responsabilidade que temos junto aos/às nossos/as estudantes em relação à disciplina que ministramos. As acusações sofridas de que a rede particular de ensino se interessa pelos lucros, organizando-se pelo mercado, desconsidera sempre os sujeitos que estão dentro da rede. Nesse sentido, buscamos compreender como professores de História da rede particular de ensino se percebem e atuam dentro dessa rede. Esperamos, assim, ter superado parte dessas críticas de senso comum que desconsideram o trabalho desses sujeitos que, em muitas vezes, resistem a uma educação histórica instrumental esvaziada de sentido.

Conforme já dito anteriormente, reconhecer a importância do ensino de História na rede particular de ensino não nos faz desconsiderar, em momento nenhum, a importância e a necessidade de valorização da rede pública de ensino. O que não podemos fazer é ignorar que

essa rede particular de ensino existe e que, apesar das instituições conceberem a educação como produto, os professores que ali atuam, percebem-na como algo maior. Trabalham em prol da construção de sujeitos críticos.

Isso não quer dizer que seus objetivos sejam sempre alcançados. Também não quer dizer que são heróis da resistência e que conseguem sempre navegar contra a corrente. O que tentamos mostrar são sujeitos reais, com suas contradições, limitações, frustrações, etc. Sujeitos que erram, mas que também acertam em vários momentos. Sujeitos que resistem, mas que também cedem. Sujeitos que, apesar do cenário apresentado, buscam romper com uma educação tecnicista. Suas ações podem não ser suficientes para uma educação libertária, mas podem ajudar nos árduos caminhos que temos a percorrer.

Nossa pesquisa não pretendeu estabelecer uma visão fechada de toda a rede particular de ensino de Uberlândia e nem estabelecer uma verdade sobre essa rede e a atuação dos professores de escola particular como um todo. Sabemos que esses professores são um pequeno fragmento de um universo. Os resultados apresentados são frutos das percepções desses quatro professores entrevistados.

Mesmo sendo um fragmento desse universo, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão sobre a forma como esses professores de História atuam na rede particular de ensino, possibilitando maiores reflexões sobre os limites e possibilidade de um ensino de História com maior sentido para a vida prática de nossos/as jovens estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009.

AMORIM, Gusmão Freitas; RODRIGUES, Jorge Alberto. História oral de vida de professores como fonte para a História da Educação. *In*: Encontro Regional Nordeste de História Oral – História Oral, Educação e Mídias, 10, 2015, Salvador. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1438537410_ARQUIVO_HistoriaOraldeVidadeProfessorescomoFonteparaaHistoriadaEducacao.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

ANTÔNIO. Entrevista concedida a Israel Carneiro de Aquino. Catalão, 08 jun. 2020.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARÓSTEGUI, Julio. **A Pesquisa Histórica**: teoria e método. Bauru – SP: EDUSC, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História** – fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Luciana Tavares. **A Universidade Federal de Uberlândia**: interesses e conflitos na sua formação (Uberlândia, 1957-1978). Orientadora: Dra. Christina da Silva Roquette Lopreato. 2007. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20014. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 20 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DF, Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jan. 2018.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jun. 2008.

CARLOS. Entrevista concedida a Israel Carneiro de Aquino. Catalão, 29 ago. 2020.

CERRI, L. F. OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. **Revista de História Regional**, [S.l.], v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133. Acesso em: 08 jun. 2019.

CERRI, L. F. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Educação e Fronteiras**, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 110–125, 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4367. Acesso em: 08 jun. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização. **Movimento – Revista de Educação**, [S.l], ano 3, v. 5, p. 108-140, 2016.

DIEGO. Entrevista concedida a Israel Carneiro de Aquino. Catalão, 12 fev. 2021.

DOS REMÉDIOS COSTA, Leandro Augusto; FILHO, Juarez Lopes de Carvalho. Origem social e trajetórias de escolarização no grupo familiar de uma escola de elite de São Luís. *In*: IX Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2019, Maranhão. **Anais Eletrônicos**. Maranhão, 2019, p. 01-35. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1461_14615cca631a5c475.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

EVANDRO. Entrevista concedida a Israel Carneiro de Aquino. Catalão, 15 fev. 2021.

FENELON, Dea Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do Ensino. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 2, p. 07-19, jan./dez. 1982. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12423. Acesso em: 15 jan. 2022.

FERNANDES, Aurélio Silva. Consciência histórica e suas implicações no ensino de História: uma pesquisa didático-histórica com alunos do 3º Ano do Ensino Médio Regular. **Educação Básica Revista**, [S.l], v. 4, n. 1, p. 147-165, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi** [online], Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X003006013. Acesso em: 20 jul. 2019.

FERREIRA, Patrick Vieira. Panorama histórico: desenvolvimento da Educação Básica privada no Brasil. **Cadernos de Educação**, v. 15, n. 31, p. 23-38, jul./dez. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História oral e de vida. Campinas/SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 66ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Escravo, africano, negro e afrodescendente:** a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). São Paulo: Alameda, 2017.

GOMES, Joice Gonçalves. **Curso de História/UFU:** formação acadêmica e profissionalização. Orientadora: Dra. Maria de Fátima Ramos de Almeida. 2001. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20071?locale=es. Acesso em: 10 jan. 2022.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13ªed. Campinas: Papirus, 2012.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S.l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731. Acesso em: 19 jun. 2022.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, [S.l.], v. 3, p. 11-19, 1983.

MARTINS, E. C. R. História: Aprender o quê, por quê, para quê? *In*: URBAN, A. C; Martins, E. C. R. e CAINELLI, M. (org.). **Educação Histórica: ousadia e inovação em Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018. p. 35-44.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em revista**. Curitiba, n. 1, p. 73-92, mar. 2006. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5547. Acesso em: 18 jun. 2019.

MENDES, Breno. ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA. **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 18, p. 107-128, abr. 2020. ISSN 2179-7528. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/49959. Acesso em: 19 jun. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 155-166.

OLIVEIRA, Zeli Alvim de. **Saberes e práticas avaliativas no ensino de História:** o impacto dos processos seletivos (PAIES e vestibular / UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio. Orientadora: Dra. Selva Guimarães. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

PEREIRA, Nilton M.; MEINERZ, Carla B.; PACIEVITCH, Caroline. Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p.31-53, jul./dez. 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2020, v. 25, e250002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250002. Epub 02 mar. 2020. ISSN 1809-449X. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. de M. BNCC e um passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 26, n. 107, p. 01-22, set. 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3494. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494. Acesso em: 19 jun. 2022.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RIBEIRO, Rosemary. **Mudança curricular e produção acadêmica**: a escrita monográfica dos graduandos em História da Universidade Federal de Uberlândia (1987-2017). Orientador: Dr. Gilberto Cezar de Noronha. 2018. 167 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21833. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROUSSO, Hanry. A memória não é mais o que era. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 93-102.

RÜSEN, Jörn. ***Razão Histórica*: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba-PR: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História – Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Afinal, o que é Educação Histórica? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica – RIBEH**, [S.l.], v. 01, n. 01, p. 07-31, ago./dez. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Área de Sociedade, Cultura e suas tecnologias: algumas contribuições para sua organização (História). *In*: KUENZER, Acacia (org). **Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 203-232.

SILVA, Janaína Ferreira. Escola pública: debates e conflitos em Uberlândia-MG (1980-1989). *In*: Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios, 28., 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis: [s.n], 2015. p. 01-16. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434403640_ARQUIVO_EscolaPublicaeCidadedebateseconflitosemUberlandia-MG.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

SÓ PEDAGOGIA, Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2022. **Linha Tradicional**. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/conteudos/tradicional.php. Acesso em 10 jul. 2022.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua reforma atual. MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). **Golpes na História e na escola**: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017. p. 178-198.