

Entrevista – Alessandra Carvalho

Interview – Alessandra Carvalho

Entrevista realizada por *e-mail* entre os dias 9 e 13 de junho de 2017.

Gabriel de Carvalho G. Castanho*

Jorge Victor de Araújo Souza**

Alessandra Carvalho é Mestre em História pelo PPGHIS/UFRJ e Doutora em Sociologia pela mesma universidade. Desde 2006 é professora de História do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ e atualmente é também professora e Coordenadora da Pós-Graduação em Ensino de História da UFRJ (ProfHistória).

Alessandra Carvalho holds a Master's degree in History from PPGHIS/UFRJ and a PhD in Sociology from the same university. Since 2006, she is a History professor at the Colégio de Aplicação (CAp) of UFRJ and currently she is also a teacher and coordinator at UFRJ's History Teaching Post-Graduation Program (ProfHistória).

Você poderia nos falar um pouco de sua formação escolar e de como ela contribuiu para seu interesse em História?

Eu fiz minha educação básica (antigos 1º e 2º graus) em escolas particulares de Volta Redonda, cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, entre o final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980. Das minhas aulas de História, eu tenho lembranças muito vivas a partir da 5ª série (atual 6º ano) do

*Doutor em História pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Professor de História Medieval do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS) da UFRJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. gabrielcgc@terra.com.br

**Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de História da América Colonial na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (UFRJ), Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. jvictoraraujos@gmail.com

primeiro grau. O programa curricular era, então, dividido em História do Brasil, nas 5ª e 6ª séries, seguido de História Geral, nas duas séries seguintes.

As memórias dos primeiros estudos de História do Brasil não são das melhores. Tive uma professora extremamente rígida e autoritária, que nos fazia copiar nomes de grandes personagens e datas no caderno. Ao final de cada aula, ela sorteava dois alunos para arguição oral sobre... grandes nomes e datas. As avaliações dessa professora eram sempre feitas através de questões objetivas, desestimulando a possibilidade de desenvolver raciocínios mais complexos ou a argumentação acerca dos processos históricos. Qual não foi a minha surpresa, então, quando, na 7ª série, lá pelos idos de 1982, chegou um novo professor, recém-formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e muito diferente. Ele esteve com a nossa turma por 2 anos e foi uma pessoa fundamental para despertar o meu gosto pelas ciências humanas e pela História. Era informal, divertido, nos fazia perguntas e estimulava o debate em todas as aulas; promovia gincanas “históricas” e apresentava sempre uma proposta nova de atividade. Assim, descobrimos que era possível aprender história estudando sozinho ou em grupo para as gincanas, fazendo teatro ou discutindo músicas, e os alunos esperavam ansiosamente pelas aulas de História Geral. Com certeza, esses 2 anos com o professor Edgar Bedê marcaram a minha relação com a História como conhecimento e, também, a minha atuação como professora da educação básica, a despeito de, no Segundo Grau, eu ter encontrado, de novo, professores mais tradicionais, que concebiam as aulas quase como um monólogo e pouco estimulavam os alunos a pensar e “criar” histórias. Também me lembro bem de um professor de Geografia que, assim como o Edgar, buscava estabelecer com os alunos uma relação de parceria e camaradagem, e isso foi bastante marcante. Assim, ao longo da minha formação escolar, tive distintas experiências com o ensino de História, experimentando um pouco, como estudante, as transformações que a disciplina vivia no período. Para além, acho que o meu interesse pela História, despertado na escola, encontrou um contexto extremamente rico para se desenvolver no início dos anos 1980, quando ocorreram importantes processos políticos, sociais e culturais que contaram com grande participação da sociedade. Aquilo que eu aprendia e debatia na escola, então, me ajudava realmente a entender e me posicionar no mundo no qual eu vivia, o que fortaleceu em mim o interesse pela História.

Como professora do CAP/UFRJ, o que você tem a dizer sobre os debates que nortearam a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] e sua versão atual?

De maneira geral, os professores do Colégio de Aplicação (CAP) da UFRJ se engajaram de maneira mais efetiva no debate a partir do lançamento da primeira versão da BNCC, no segundo semestre de 2015. No setor curricular de História, do qual faço parte, compartilhávamos a impressão de que o currículo da disciplina estava cada vez mais amplo no que se referia não somente aos conteúdos programáticos previstos, mas sobretudo no que se prescrevia como os objetivos da História escolar, que deveriam se concretizar na sala de aula através de práticas didático-pedagógicas diversas e renovadas. Nesse sentido, novas demandas eram colocadas para os professores tais como a apropriação crítica dos novos meios de comunicação e redes sociais, a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.656/2008, o uso das novas tecnologias de informação no ensino de História... Compartilhávamos, também, a crítica ao eurocentrismo que organizava a maior parte dos materiais didáticos e das propostas curriculares vigentes, o que abria pouco espaço e tempo para sociedades não europeias e suas histórias particulares, mantendo concepções acerca das sociedades humanas que reproduziam as categorias de hierarquização e discriminação de distintos grupos de pessoas. Por isso, a primeira versão da BNCC, que propôs a supressão de alguns conteúdos e a reorganização das relações espaço-temporais, com a possibilidade de conceber novas dinâmicas históricas entre Brasil/Américas ou Brasil/África, gerou uma discussão importante entre os professores de História. Essa versão teve o mérito de estimular as discussões sobre a necessidade de mudanças nos currículos de História, mas, por outro lado, desestabilizou tradições bastante longevas e arraigadas da História escolar e, por isso, provocou reações exaltadas de uma parte dos professores da educação básica. Essas reações, a meu ver, não devem ser encaradas somente como uma expressão da defesa do currículo tradicional, mas, também, como uma percepção dos professores acerca das dificuldades que teriam para colocar em curso as novas propostas da BNCC. Esse é, para mim, um ponto crucial quando estão em foco as políticas curriculares: como os professores da educação básica participam da discussão e da elaboração daquilo que eles terão a responsabilidade de “tornar real” em sala de aula? Nesse ponto, o próprio processo de produção da BNCC organizado pelo Ministério da Educação limitou a participação dos professores a alguns espaços: os encontros com a equipe que elaborou a

proposta da BNCC, organizados em diversas cidades, e o preenchimento de um formulário *online* sobre a proposta. Tanto em um como no outro caso, as contribuições dos professores da educação básica estiveram restritas por diferentes fatores, como a dificuldade de estar presente de forma mais ampla nesses encontros ou a formatação do formulário oferecido pelo MEC. Obviamente, o debate se estendeu por diversos meios, com a intensa participação de professores universitários e de associações como Anpuh e Anped, e também a partir de iniciativas de Secretarias de Educação, mas, de maneira geral, os professores da educação básica não se sentiram protagonistas da elaboração da base nacional. Após a divulgação da primeira versão, sucederam mudanças na equipe de elaboração da BNCC e no Ministério da Educação. Infelizmente, a terceira versão, disponível até este momento apenas para o ensino fundamental, deixou de lado importantes contribuições da primeira versão, retomando a proposta tradicional do ensino de História prescrita a partir da perspectiva do “Ocidente”, na qual se prevê a inserção de conteúdos “renovados” de história indígena, da África e dos afro-brasileiros. Por fim, há ainda algumas questões importantes que foram levantadas durante os debates da BNCC. A primeira delas se refere aos impactos do estabelecimento de conteúdos mínimos obrigatórios para todas as escolas sobre o trabalho docente. Nos documentos divulgados pelo MEC sobre a BNCC, encontramos afirmações de que as redes municipais e estaduais devem partir das orientações e determinações da BNCC para elaborar seus currículos próprios. Todavia, a experiência com esse tipo de política demonstra que essa autonomia é, em muitos casos, extremamente limitada pelas ações do poder público que, ao lado do estabelecimento de conteúdos mínimos e objetivos obrigatórios, impõe avaliações externas feitas pelos alunos para aferir o cumprimento da base curricular. O impacto sobre o trabalho docente é imediato, uma vez que os professores passam a ser avaliados pelos resultados de seus alunos nessas avaliações e tendem – ou são pressionados – a se concentrar, principalmente, nos conteúdos mínimos prescritos, o que termina por engessar a enorme diversidade presente nas escolas e entre os alunos em enquadramentos nacionais. A segunda questão nos remete à ideia de que a adoção de uma BNCC será capaz de enfrentar os sérios problemas da educação no Brasil e promover o aumento da “qualidade do ensino”. Importantes pesquisadores e professores da educação básica sublinharam que é difícil imaginar que esse objetivo possa ser alcançado sem considerar e transformar temas

fundamentais como as condições de trabalho docente, incluindo não só a remuneração, mas também a estrutura física e material das escolas, e sem a construção de uma relação de confiança e troca entre as escolas, os professores e as secretarias municipais e estaduais de educação, situação rara de ser encontrada nos dias atuais. Por tudo isso, o debate sobre a implementação da BNCC deve continuar nos próximos anos, colocando-se fortemente sob a injunção da turbulenta política nacional.

Você participa do ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino da História) desde o começo, e hoje é coordenadora desse mestrado na UFRJ. Poderia nos falar um pouco sobre essa experiência?

A experiência com o ProfHistória tem se revelado muito rica e exitosa. Em seu primeiro processo seletivo, em 2014, o mestrado profissional contava com 12 núcleos no Brasil. Hoje, são 27 núcleos do ProfHistória em todas as regiões do país, criados principalmente a partir dos departamentos e institutos de História, o que revela a crescente importância que os historiadores vêm dando às questões relacionadas à educação básica (<https://profhistoria.ufrj.br>). Por sua vez, desde a primeira seleção, a procura pelo curso por parte dos professores da educação básica tem sido muito grande, indicando a sede desses docentes em discutir suas questões e experiências e investir na sua formação continuada. Essa interlocução com pesquisadores da universidade é extremamente enriquecedora para os professores da educação básica, na medida em que estes encontram um espaço para entrar em contato com as pesquisas atuais sobre ensino de História e, também, para debater suas experiências cotidianas. Mas não só, pois também os docentes universitários têm a oportunidade de estabelecer uma interlocução sistemática com os conhecimentos e saberes dos professores da educação básica, que trazem para a universidade novas percepções, vivências e contribuições. Essa nova relação possível entre os professores da educação básica e a universidade é, sem dúvida, também muito enriquecedora para a última.

As dissertações defendidas até o momento, bem como os produtos criados pelos mestrandos, abarcam uma grande variedade de temas e objetos tais como educação patrimonial, História local, ensino de História indígena, História da África e da população afrodescendente e uso de novas tecnologias de informação, aliando rigor conceitual e criatividade. Todas as dissertações defendidas

pela primeira turma do ProfHistória podem ser consultadas no Portal EduCapes (<https://educapes.capes.gov.br>), assim como os documentários, jogos e atividades didáticas elaborados pelos mestrandos.

Por outro lado, os núcleos locais do ProfHistória também se transformaram em lugares onde professores da rede básica se conhecem e compartilham suas práticas didático-pedagógicas, que são (re)apropriadas pelos colegas. Quem trabalha na educação básica sabe que aprendemos muito com as atividades, ações e criações de outros professores, numa dinâmica coletiva do fazer docente que tem se reproduzido no ProfHistória e faz as discussões e experiências que ocorrem no âmbito do mestrado profissional transbordarem para as salas de aula dos mestrandos. Nesse sentido, os impactos do ProfHistória podem ser identificados não só nas dissertações e produtos finalizados, mas também nas pequenas, mas contínuas, transformações engendradas nas práticas docentes dos mestrandos.

A Revista História Hoje publica neste número um dossiê sobre o uso de documentação em sala de aula. Seus organizadores acreditam que tal retorno às fontes não apenas pode favorecer o aprendizado dos conteúdos históricos pelos alunos, mas, sobretudo, pode oferecer, por meio do trabalho crítico com essa mesma documentação, um importante instrumento de formação cidadã em um mundo onde a “pós-verdade” e os “fatos alternativos” ganham força na praça pública. Conte um pouco de sua experiência com o uso de documentação na formação de alunos e pesquisadores.

O uso de documentação no ensino de História da educação básica é fundamental e oferece muitas possibilidades para o professor. Durante a minha graduação em História foram muito poucas as atividades com documentação propostas pelos meus professores, e o meu contato mais intenso com o uso de documentos se deu, justamente, durante o meu estágio de licenciatura no Colégio de Aplicação (CAp), onde leciono hoje. A partir daí, busquei fazer uso frequente da documentação em diversas séries da educação básica, com diferentes objetivos. Um deles tem a ver com a possibilidade de, através de atividades com documentos históricos diversos, promover junto aos alunos a compreensão de distintas lógicas sociais construídas pelas pessoas em espaços e tempos específicos, discutindo as formas de produção da documentação analisada e aquilo que ela pode indicar acerca dos homens e mulheres do espaço-tempo em que foi

produzida. Dessa forma, é possível não só proporcionar aos alunos o contato com a alteridade marcante das sociedades humanas, como identificar mudanças em relação ao seu próprio tempo e espaço. Esse exercício pode ser um caminho para construir noções de temporalidade, que são basilares na aprendizagem da História. O trabalho em sala de aula com documentação também pode ser realizado de forma que os estudantes sejam orientados a realizar operações típicas dos historiadores, buscando indícios que os levem a elaborar hipóteses e interpretações acerca dos fenômenos sociais e humanos a partir de perguntas feitas aos documentos. Nesse caso, é possível desenvolver uma reflexão sobre o próprio método que os historiadores utilizam para produzir o conhecimento histórico, bem como seu rigor, seus limites e sua provisoriade, assim como diferenciá-lo das narrativas do passado presentes na sociedade e nos meios de comunicação. O maior domínio sobre o processo de escrita da História a partir do uso da documentação pode colaborar para que os alunos sejam mais capazes de, no mundo atual, indagar acerca dos usos do passado feitos por diferentes atores sociais e no que se baseia a própria ideia de “fatos alternativos”. Nos últimos anos, tenho buscado trabalhar, ainda, com documentos como contos literários e peças de teatro, buscando experimentar a ficção como forma de promover novas aproximações dos alunos com as experiências dos homens e mulheres no tempo, o que tem se mostrado bastante satisfatório.

Em um cenário onde vemos as bases democráticas sendo ameaçadas e uma galopante desconfiança em relação às instituições, o que você pode dizer aos nossos futuros professores e professoras a respeito do papel que podem desempenhar na escola?

Eu penso que, apesar desse cenário ou justamente por causa dele, é fundamental que nós lutemos para afirmar o lugar da escola, da sala de aula e do encontro entre professores e estudantes em toda a sua potência. Eu acredito, e vejo isso cotidianamente na minha experiência e pelos relatos de outros docentes, que o ambiente escolar pode oferecer espaços de diálogo e debate entre ideias diferentes e promover mudanças nas formas de conhecer e pensar o mundo de professores e alunos. Mas, para isso, o compromisso dos futuros professores tem que ser com a criação de espaços democráticos nas escolas, em que os estudantes possam se colocar e, de alguma maneira, construir as práticas de sala de aula com os docentes. Na minha escola, a direção tem promovido

assembleias com alunos e professores de diferentes séries. Muitas vezes, nós, professores, escutamos falas das quais discordamos ou, até, nos sentimos atingidos. Mas é a partir desse diálogo aberto – o que não quer dizer sem conflito – que nos conhecemos melhor e construímos a possibilidade de avançar na criação de um ambiente mais acolhedor. Não há como esperar alunos defensores da democracia se eles não vivenciam, no seu cotidiano, uma experiência democrática, e a escola pode se transformar em um importante espaço para isso, quando parece que outras instituições da sociedade se tornam cada vez mais autoritárias.

Por outro lado, nossas crianças e jovens, hoje, vivem em meio a uma miríade de redes sociais, aplicativos, celulares, recebendo músicas, vídeos, notícias, *games*... É um bombardeio de notícias, informações, narrativas, e os professores, na escola, têm a oportunidade de ajudá-los a entender e contextualizar aquilo que encontram em diferentes lugares, estimulando uma postura crítica indispensável para o exercício da autonomia individual. Quantas vezes, em uma discussão em sala de aula, eu me vejo às voltas com músicos, séries de TV, *youtubers* dos quais nunca tinha ouvido falar, mas que os alunos esperam que eu “explique”, “situe” e, até, dê um veredicto de “seriedade”. Ou, então, os estudantes me ensinam História a partir das pesquisas que fazem sozinhos na internet. Por isso, é preciso que os futuros professores pensem sobre qual é o nosso lugar no processo de aprendizagem atualmente. O que só é possível proporcionar aos alunos na escola? Que tipo de interação, de debate, de aprendizagem o professor pode construir para os alunos, em meio às novas tecnologias de informação? Para mim, a resposta está na oportunidade de estabelecer o diálogo com o outro, de encarar e aprender a lidar com as diferenças, de propor questionamentos às narrativas históricas que recebemos diariamente. Nada disso parece fácil, hoje em dia, mas acho que é imprescindível fazer da escola um lugar de resistência, obstinada em se contrapor ao contexto violento e autoritário que vivemos.

Entrevista recebida em 20 de junho de 2017. Aprovada em 11 de julho de 2017.