

MEMÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTREVISTA COM A PROFESSORA DOUTORA KÁTIA MARIA ABUD

MEMORIES OF TEACHING HISTORY:
INTERVIEW WITH PROFESSOR DOCTOR KÁTIA MARIA ABUD

Alexandra Lima da Silva

Marcelo Fronza

Universidade Federal de Mato Grosso

Correspondência:

Programa de Pós-Graduação em História – “Territórios e Fronteiras”

Universidade Federal de Mato Grosso

Avenida Fernando Corrêa da Costa, n. 2367 - Boa Esperança – Cuiabá – MT 78.060-900

E-mail: alexandralima1075@gmail.com, fronzam34@yahoo.com.br

Em uma ensolarada manhã de julho de 2013, em Natal, a belíssima capital do Rio Grande do Norte, encontramos a nossa entrevistada. Kátia Maria Abud nos recebeu no hotel em que estava hospedada durante o *Simpósio Nacional de História*, promovido pela ANPUH Brasil (Associação Nacional de História) em sua vigésima sétima edição.

Com a simpatia e objetividade de sempre, Kátia Abud nos contou um pouco das suas memórias sobre o ofício de historiadora do Ensino de História, de como fazer a articulação necessária entre ensino e pesquisa. A sua entrevista, além das questões do ensino de história, trouxe também o toque especial de seu carinho pelo Mato Grosso, em especial pelos tempos de trabalho na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e as amizades que extrapolaram os limites da sua cartografia afetiva.

A professora Kátia Maria Abud possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1966) e bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais (1967) pela Universidade de São Paulo. Na mesma instituição fez seu mestrado (1978) e doutorado em História Social (1986). Sua tese de doutoramento intitulada *O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o bandeirante*, orientada por Laima Mesgravis, é uma referência para o estudo sobre as imagens e representações dos bandeirantes na historiografia e no ensino de história no Brasil.

Atualmente é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando na graduação e pós-graduação.

É autora de artigos, capítulos e livros referentes ao ensino de história.¹ Uma vez levados a público, seus textos logo se transformam em referência para os pesquisadores da área, nas aulas de Didática e Prática de Ensino na graduação, nos grupos de estudos de pós-graduação e nos fóruns e debates da área.

Podemos afirmar que Kátia Maria Abud é uma dentre muitas personagens que têm escrito de forma empenhada e militante a história do ensino de História no Brasil. É uma história que merece ser ouvida, sentida e compartilhada.

[M. F.] *A senhora poderia falar um pouco da sua experiência na UFMT e do tempo em que viveu no Mato Grosso?*

[K.A.] Cuiabá era uma cidade completamente diferente do que é hoje. Ela era pequena, mesmo sendo capital. Não tinha grandes prédios, o bairro Goiabeiras era uma região de casas baixas, bem construídas, mas ainda não havia sido tomada pelos edifícios, no início dos anos 1980. A Universidade [Universidade Federal de Mato Grosso] era (e ainda é, claro), muito respeitada. Apesar de ser nova, o curso de História especialmente (...) gozava de respeitabilidade. Eu fui para lá no início dos anos 1980... Ela era não só nova, como tinha propostas inovadoras. Acompanhava a historiografia produzida mais recentemente. Havia um contato muito próximo do curso de História da UFMT com o curso de História da Unicamp [Universidade Estadual de Campinas], que na época, como se brincava lá em Cuiabá, era nossa Ipanema das Ciências Humanas (risos). O curso de História e o de Pós lá também era recente e eram bem evidentes as relações com a produção historiográfica mais recente. Quem fazia mais proximamente essa ligação com a Unicamp era o professor Alcir Lenharo, que era muito jovem, docente da instituição, e que tinha relações de amizade e relações intelectuais, por conta de cruzamentos em pós-graduação, etc., com os professores de lá. Então eles mantinham esse contato direto com os professores da Unicamp. Fui contratada depois de aprovada em um concurso para seleção de seis professores para o Departamento de História. Eu não fiz concurso para Metodologia de Ensino, porque eu não tinha contato com metodologia, apesar de ser professora secundária em São Paulo. Eu não tomei contato com Metodologia do Ensino lá porque a disciplina era ministrada em outro departamento. A maioria dos aprovados era constituída por pós-graduandos da Unicamp. Na época não se exigia ainda doutorado, estávamos fazendo pós-graduação. E alguns desses professores

¹ Dentre suas obras, podemos citar “O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931” (*Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 13, n.25/26, p. 163-174, 1993); “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária” (In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.); “A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula” (In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X, FAPERJ, 2007, p. 107-117).

continuam lá até hoje. Mesmo o pessoal de lá, que trabalhava na Instituição, era um grupo muito jovem. Talvez eu fosse uma das mais velhas, e vinha dessa tradição da USP [Universidade de São Paulo], que não era muito querida lá (porque era vista como conservadora). Mas era muito incentivador trabalhar lá. Os alunos cobravam, havia um clima de trabalho estimulante e eu deixei amigos queridos: Elizabeth Madureira Siqueira, Luiza Volpato, Leny Caselli Anzai, Maria Adenir Peraro, Carlos Rosa. Foi uma fase muito importante da minha vida. Embora o pessoal de Cuiabá tivesse muita restrição a esse pessoal que chegava de fora, que ficava pouco e ia embora, eu gostava muito de morar em Cuiabá. Se eu falasse isso assim iam dizer que é loucura. E tenho a maior saudade desse tempo.

[M.F.] *Isso foi em 1980, certo?*

[K.A.] Acho que foi em 1982 e 1983. A análise que faço hoje é que eu era muito presa ao pensamento dos professores da USP. Eu já tinha feito um curso de pós-graduação no chamado regime antigo (antes da obrigatoriedade de mestrado e de doutorado), com a professora Emília Viotti da Costa (que tinha sido professora na graduação) e depois que entrei no regime novo, fiz o mestrado sob a orientação da professora Laima Mesgravis, que me também me orientou no doutorado, que eu já cursava quando fui para Cuiabá. Mas tive também grandes professores na graduação. Fui aluna de Sérgio Buarque de Holanda, Eduardo de Oliveira França, Fernando Novais, Maria de Lourdes Janotti, Carlos Guilherme Mota, que eram os grandes historiadores daquele momento. Mas já havia um pessoal novo que vinha renovando a produção, que eram professores do curso de pós-graduação criado recentemente na Unicamp, que mantinha relações com o pessoal de Cuiabá, que era muito estudioso. Foi uma coisa que eu demorei a perceber essa diferença entre o tradicional e o novo, porque o Fernando Novais e o Carlos Guilherme da Mota eram professores da USP e foram meus professores. Mas eles não tinham montado a USP, eles montaram a Unicamp com ideias novas (risos). Para mim foi muito importante, porque lá que eu percebi que a USP não era o templo, embora até hoje eu respeite muito o curso que eu fiz, e tenho o maior respeito, a maior saudade, e vivo falando para os meus alunos. Eu tenho essa lembrança de Cuiabá, dessa coisa de efervescência. Muita gente nova. Maria Adenir e Leny Caselli que ainda estão em atividade lá (...) e um pessoal muito jovem, como Elizabeth Cancelli e Oswaldo Machado Filho. Sentimentalmente, eu nunca me desliguei, porque eu tinha dado aula já na USP, no Departamento de História, como auxiliar de ensino. Era auxiliar de ensino voluntário. Eu tinha uma bolsa da FAPESP [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo], para trabalhar no centro de documentação e do centro de documentação eu comecei a dar aula de Metodologia da História, mas eu não era professora do Departamento. Eu era voluntária e tinha uma bolsa da FAPESP. Mas Cuiabá foi a minha primeira escola de profissionalização. Eu gosto muito de lá, embora hoje eu quase não conheça ninguém. Foi um período muito rico, da UFMT, e a Universidade tinha verbas para investir. Ela

foi criada como Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. Havia cinco universidades federais que eram fundação. Elas tinham liberdade financeira. Como fundação eles recebiam financiamento, eram consideradas universidades ricas, muito ricas. Antes de chegar a isonomia, e de se acabar com as fundações, o salário dessas cinco era maior do que das outras federais. Então, estimulava as pessoas a irem, porque eram cidades distantes do Sudeste, e não havia muita facilidade para viajar. As passagens de avião eram caras, as viagens longas, num tempo em que não tinha computador, as livrarias eram pequenas. Mas, era bom trabalhar lá. Eu só voltei mesmo por questões da minha vida pessoal. Meu marido é publicitário e naquele momento, fazer publicidade em Cuiabá, não dava. E, meu pai começou a adoecer, minha irmã já morava longe, e embora não se fizesse pressão, estava se tornando muito difícil para nós, porque ficava muito caro também manter duas casas. A casa em Cuiabá alugada e o nosso apartamento em São Paulo. E para a gente se ver e se encontrar era complicado. E eu ficava muito sozinha também para resolver os problemas, embora houvesse muita solidariedade. E eu tenho saudade de Cuiabá e eu não me sinto desligada da faculdade, apesar de todo o tempo que já passou. Foi meu primeiro emprego na universidade. Eu já tinha uma história na universidade, mas assim, o primeiro lugar a qual me senti ligada e responsabilizada foi Cuiabá, foi a UFMT.

[A.S.] *Quais as maiores dificuldades dos egressos das licenciaturas em História?*

[K.A.] Eu vou falar dos outros tempos. Havia uma preocupação com o estágio. Não com a disciplina Metodologia do Ensino. Então, eu me lembro, a Valdenice e a Maria Inês Castro, que eram as professoras de Prática de Ensino de História, e que circulavam nas escolas, acompanhavam os estágios. Elas tinham poucas turmas para dar aula, para poderem trabalhar com o estágio. Esse trabalho era muito ligado à área da Educação, muito mais do que à História. Então, essa visão daquele tempo eu não tenho. Eu tenho de agora, por conta da manutenção dessa relação de afeto, eu acompanho (ou pelo menos tento acompanhar as coisas que acontecem lá e em outros lugares, porque sou muito interessada nas questões reais à formação de professores de História. Hoje eu vejo a mesma briga que a gente tem em São Paulo, no Rio de Janeiro, e em outros lugares para garantir o lugar do ensino, sendo travada também, em Cuiabá. Então, eu acho que a mesma “briga” que vocês mantêm lá, tem até mais visibilidade que numa universidade maior, porque são grupos grandes. Nós, da USP, que temos 280 entradas por ano de alunos no curso de História, somos três professores, numa cidade como São Paulo, onde fica impossível, na prática, acompanhar o estágio. E numa universidade cuja tradição é achar que estágio não tem importância. E não estou falando especialmente dos professores de História. Esse número exagerado de alunos que nós temos impede que se acompanhe o estágio, mesmo porque nós não temos só Metodologia do Ensino de História para curso de História. Nós três damos conta de três turmas do curso de História e de outras três

turmas do curso de Pedagogia. Nós temos nove turmas de Metodologia de Ensino de História durante um ano e nós somos três professores (se contarmos as três turmas de cada semestre do curso de História e mais três turmas de um semestre do curso de Pedagogia). Quando eu trabalhava lá em Cuiabá, o grupo de alunos era no máximo de 15, mas isso eu assisti, eu não participei porque eu trabalhava com Metodologia da História e História Moderna. Isso foi uma coisa que eu estranhei. Você não era professor de uma coisa só. Você era professor do Departamento. Naquele tempo, como eram poucos alunos, eu acho que as coisas corriam melhor. A universidade se expandiu, mas ela não se deteve, apesar de grandes mudanças nas políticas públicas, de formação de professores, etc. A formação de professores se esvaziou. Isso se reflete nas disciplinas de formação de professores, há alguns anos. Acho que com a implantação da LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996] houve um momento de reformulação dos cursos universitários, em que ocorreu uma disputa entre faculdades de educação e departamentos a respeito do lugar das disciplinas de formação de professores. Na USP, alguns cursos foram criados nos Departamentos, mas isso não interferiu na existência das disciplinas chamadas pedagógicas na FE [Faculdade de Educação]. Os departamentos, de um modo geral, não têm propostas claras para a formação de professores. As propostas são mais claras quando tratam dos currículos dos seus próprios cursos de origem. Essa situação não é nova. Quando fiz a licenciatura, a situação não era muito diferente, apesar de o curso de Pedagogia pertencer à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (foi antes da Reforma Universitária, que criou as faculdades de educação). Fazíamos os cursos junto com estudantes de todas as áreas, exceto Prática de Ensino, que era específica, na formação de professores, todos frequentavam os mesmos cursos aos quais, diga-se de passagem, não dávamos importância. As informações que tenho são muito informais, são provenientes dos comentários dos alunos, que hoje de modo geral e felizmente encaram como importante a formação, como professor, tanto no Departamento de História como na FE (pelo menos é o que me dizem... risos). Os alunos de outros cursos eu não sei o que pensam. Sei que é diferente, porque no nosso caso as coisas estão sempre ligadas à história do ensino de história nos departamentos, ou então, quando se foge da história do ensino, há uma vinculação com o tipo de ensino de história. Assim, bem especificado mesmo. História dos afrodescendentes, história indígena, por exemplo, que são incorporações recentes nos currículos. São novos temas introduzidos no currículo escolar, a partir de perspectivas para a compreensão de questões contemporâneas, colocadas por novas formas de se compreender a História. Vejo como formas muito positivas, mas acho que estamos numa fase “experimental”, de construção curricular sobre a história indígena, sobre a história dos afrodescendentes no Brasil. Penso que são temáticas cujas pesquisas ainda não se difundiram e ainda não temos muita certeza de como desenvolvê-las no ensino. Mas, são importantíssimas se quisermos compreender a nossa história. Acredito que a inclusão nos programas de ensino incentive as pesquisas e o surgimento de uma bibliografia não só escolar.

[A.S.] *Como a senhora já teve a experiência de trabalhar no PNLD, já escreveu textos, materiais sobre a questão do livro didático, no seu ponto de vista, existe um livro didático ideal?*

[K.A.] Não, não existe um livro didático ideal como não existe o pior livro didático do mundo. Eu acho que a gente tenha que pensar no livro didático como um instrumento de auxílio ao professor. Eu já fui muito crítica do livro didático. Hoje, nós temos que encarar a realidade, tem que pisar no chão. Nenhum professor consegue mais se organizar sem o livro didático, devido a uma porção de motivos, como a formação do professor nas faculdades que pensam no ensino como algo técnico, onde não há pesquisa, etc. Há ainda o problema da carga horária do professor, que devido aos baixos salários se responsabiliza por um grande número de aulas, o grande número de alunos em sala, etc. Mas a distribuição gratuita do livro para o aluno é um modo de forçar o professor a usá-lo. Meus alunos estagiários sempre têm casos para contar. Se o professor não usa o livro didático tem pai de aluno que vai lá na escola reclamar, porque afinal de contas, o filho ganhou aquele livro e não usa. O professor o orienta a fazer pesquisa em outros livros, e o aluno se recusa... Então, a gente tem que considerar que nos leva a perceber que há a necessidade dessa utilização. Eu não sou contra textos didáticos. O aluno tem que ter, não para ser usado no dia a dia para fazer resumo, ou cópia, ou responder questionário. Mas ele tem que ter um apoio, se ele ouve falar o nome de um personagem histórico, de um local e não identifica, é correto que possa ir ao livro didático para descobrir quem é, que é aquilo, ou um consultar um conceito. Parece que eu estou falando da história factual, mas não, não é isso. O livro didático no século passado, quando eu estudei, os professores não adotavam livro. Eles diziam que só indicavam o livro, se tivéssemos qualquer livro, podíamos usar. O livro era indicado só para quem não tivesse, aí eles diziam: “quem for comprar, compra esse”. Quem tivesse livro em casa do irmão mais velho, do tio mais novo, etc., poderia usar esse, porque ele era só uma referência em caso de dificuldade. O que eles queriam ensinar estava nas aulas. Que era tempo de professor fazia o esquema na lousa e exigia que a gente redigisse o ponto no caderno, a partir do esquema que ele tinha explicado. E aí, também, era a outra hora de consultar o livro para ver aquilo que a gente já não lembrava mais. Hoje, me parece que o livro passou a ter uma importância muito maior do que deveria. E, na minha visão, o PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] homogeneizou demais, acho até que tinha que ser estudado um modo de avaliar só os livros novos, porque o próprio guia está repetitivo. São os mesmos livros. Não vi as análises dos dois últimos anos, mas acontecia de livros já estarem na quinta edição, ou, sétima edição. Então, isso significa que eles já foram aprovados em outros momentos no PNLD, não precisa mais fazer análise deles todo ano, porque só complica. Vamos imaginar que um livro seja aprovado com não sei quantas estrelas num ano. No ano seguinte o avaliador acha que ele não presta, porque entra muito essa concepção pessoal. Acho que deveria se estudar, (eu não tenho a fórmula, não) um meio de avaliar os livros novos que entram

no mercado e seriam acrescentados aos guias. Ou, quando sai a edição ampliada, uma edição revista, fazer uma nova avaliação. Mas, como faz. Agora, simples reedição, para que fazer? E acho que o PNLD cumpriu um papel importante. Tinha muita besteira, coisa errada, em livro didático. Muita coisa, que se ria, mas era perigoso. Especialmente, nas questões éticas, de respeito à diferença, etc. Eu lembro que fiz parte da análise livro didático desde que era a FAE [Fundação de Assistência ao Estudante] a responsável. Eram poucos livros. Foi só depois que o PNLD se estruturou que virou uma fábula, né? Eu me lembro, quando se iniciaram as análises, de ter lido um livro de história de Petrópolis. Não lembro o nome do autor e era nitidamente um livro religioso. Eu lembro que eu pedi para excluir, não teve muita discussão, porque dizia eu lembro bem: havia um padre, que possuía um sítio ou uma chácara, onde foi fundada Petrópolis. “Ele era um homem muito bondoso”, porque ensinava seus escravos a ler e a escrever e a religião cristã. Então, ele era um bom dono de escravos. Porque ele ensinava o catolicismo, tinha aula de catecismo e era amado pelos escravos. Havia muitos casos de erros factuais, cronológicos. Então eu acho que o PNLD cumpriu um papel importante, sim. Não vamos sonhar que o professor vai escolher, que ele vai sentar para ver, porque nunca foi assim, não há tempo para essa seleção, o que seria ideal. Eu me acho uma ex-professora secundária muito certa, responsável, eu fazia tudo direitinho. Eu não faltava, e brigava na escola, etc., mas brigava para fazer propostas novas. Mas eu nunca me lembro, de ter lido um livro inteiro, para escolher. Eu via o livro, lia o índice, ouvia quem já tinha adotado, mas é quase impossível devido ao tempo requerido, olhava a parte gráfica, que o professor leia e analise quatro ou mais volumes de uma coleção é um livro bonito, e tal. Depois que eu estava dando aula é que eu via, se tinha algum erro, ou avisava aos alunos, mas o que está escrito está escrito, tem muita força. Então, eu não acho viável isso. É até bonito, elogiável mesmo, pequenos grupos de trabalho, como vocês têm em Curitiba, trabalhando com o professor para escolha do livro, resolver fazer o trabalho sem o livro didático. Se a gente pensar, não precisa ser nenhum São Paulo, nenhum Rio de Janeiro, para dizer isso não dá certo. Curitiba mesmo, isso dá certo, um projeto importante, porque é um projeto da escola municipal, tem a orientação da universidade, tem a Dolinha [Maria Auxiliadora Schmidt], tem todo um funcionamento, que é inviável se for pensar fazer esse projeto para toda Curitiba... Como funciona hoje, ele não pode, não dá. Não tem gente na universidade para fazer isso, mesmo que a Dolinha coordene, são especiais, que é ótimo que existam, quem sabe inspira as pessoas e outros professores que vêm como o colega está fazendo, mas a gente não pode contar que isso seja a rotina. Mas eu acho sim que está na hora de se rever a política do PNLD. Não tem sentido mais isso. Até porque, ninguém sabe tudo. É possível que se encontrem erros, mesmo com o PNLD, textos com pequenos erros, e que passaram. Mas o professor percebe o erro, o professor corrige o erro se estiver na sala de aula. Corrige data, corrige nome. Erro factual é sempre possível de ser corrigido. Agora eu penso que tinha que se estudar, talvez esse seja o papel do PNLD, formas de trabalhar com o professor, de como trabalhar com o livro didático. Eu não

vejo mais nenhuma possibilidade de se deixar o livro didático de lado. Num processo de formação continuada. Continuada mesmo, de ter hora atividade nas escolas, para os professores se reunirem. Se a escola for pequena e tiver um professor só, faz a reunião com outra. Eu não tenho a solução não. Acho que está na hora de se pensar nisso. Mas infelizmente o que eu vejo é que existe uma retração de formação continuada. Há uma política no Brasil inteiro de não se tirar professor de sala de aula. O professor leciona 40 horas e tem quatro horas de atividade por semana que ele faz do jeito que quiser. Então, teria que ter outra estrutura de aula, uma hora de atividade ampliada. Mas a política pública sufoca o professor de todos os meios, de todo o jeito. É o salário, com horário, com o controle, e ela fecha de tal modo, e eu acho que isso é de propósito, não é coincidência. Com a pobreza do trabalho do professor, ele está virando *lupen*. Ele não tem mais consciência. Eu vejo que nós temos um problema de má formação do professor e que não está sendo atacado. E não estou me referindo apenas às instituições particulares. A USP tem o maior desprezo pela formação de professores, porque, tradicionalmente, se considera que quem domina o conteúdo transpõe esse conteúdo para a aula. Então, basta dominar o conteúdo. Mas daí, ele não tem como fazer essa transposição, ele não tem uma discussão, que conteúdos selecionar, como desenvolver mesmo na transposição didática. Que conteúdo ele vai escolher para transpor? Então, eu vejo em muitos dos meus alunos isso, ou no estágio organizando o minicurso do estágio com os temas de sua pesquisa de iniciação científica, mas quando já são professores seguem um programa ditado pelo livro didático. Eles pegam o livro didático e vão de cabo a rabo. Ao custo da história temática. Eles não sabem nem que podem fazer um programa temático para os alunos.

[M.F.] *Como essa questão da educação histórica vem sendo pensada em suas investigações?*

[K.A.] Eu não me preocupo muito com o que está saindo, eu só vejo se está coerente com aquilo que eu estou escrevendo. Porque, às vezes, eu posso até pensar: nesse texto eu vou trabalhar com educação histórica, mas tem uma hora que o texto tem uma autonomia, que ele sai. Como escrevo e reescrevo inúmeras vezes, o produto final, às vezes, foge inteiramente do que pensei em fazer inicialmente. Por isso, acho difícil responder a essa pergunta. Eu gosto dos textos que eu leio da educação histórica, acho que é um trabalho sério, concordo plenamente com as propostas mais gerais do apoio teórico. Acho importante que a teoria da história fundamente a pesquisa. Isso para mim é fundamental dentro da educação histórica. E acho que como não tem nenhuma teoria obrigatória para se fazer a história, isso vai caminhar — e acho que é muito bom — para vários tipos de história e para vários tipos de ensino de história, partindo dessa concepção (da necessidade de fundamentação da Teoria da História) que para mim é a base da Educação Histórica. Agora, essa parte mais detalhada, de observação necessária de certos conceitos eu tenho certa dificuldade de trabalhar. Eu acho que a grande sacada da educação histórica é desvincular ensino de história da

Pedagogia, para vincular à Teoria da História. Isso eu acho fantástico. Então a minha ligação com a educação histórica está nessa questão. E acho também que há outra coisa que a educação histórica está ajudando a modificar no Brasil: é de você pesquisar o ensino ocorrendo, o que está acontecendo com o aluno e/ou com o professor em relação à História. É isso. Não é fazendo a história do ensino de história ou só analisar currículo. Eu adoro fazer análise de currículo, pelo que entendo isto não é educação história. Então, mesmo pessoas que não adotam os conceitos da educação histórica foram atingidas por essa ideia de se fazer história analisando o professor e o aluno. Não fazendo aqueles questionários e tal, mas vendo como a história se resolve na cabeça de cada um. Eu acho que isso é fundamental na educação histórica.

[A.S.] *Em relação à estrutura curricular da disciplina História, quais são as principais permanências e mudanças?*

[K.A.] Eu acho que tivemos momentos que foram muito importantes e que significaram mudanças, mas hoje essas concepções que eram inovadoras perderam a força. A década de 1980 foi muito importante, no Rio de Janeiro, Paraná, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e em alguns Estados do Nordeste aconteceram projetos de renovação curricular. Entre os anos 1980 e 1990 nós tivemos certo despertar das questões relativas ao ensino de história. E a proposta de quebrar essa história tradicional, cronológica, factual... Esses currículos, que surgiram em diversos Estados do Brasil, traziam essa marca. E eles foram rejeitados, ou pelo poder público ou pelo público escolar. Em parte, por certo conservadorismo dos professores, que eu acredito que talvez fosse vencido, se nós não tivéssemos tido outro inimigo poderoso: o livro didático. Porque essas propostas eram propostas temáticas. E temáticas não quer só dizer mudar a ordem da história. A história temática está diretamente ligada à vivência, ao sujeito e é ele que vai determinar o que é importante para se estudar em história. Vivíamos um momento histórico, de mudanças políticas e sociais. Em 1984 nós tivemos a Campanha das Diretas, que ajudaria muito a reformular a nossa concepção de história política. Não precisava ser história das mentalidades ou uma nova história. Mas repensar a história política dentro das perguntas que surgiam naquele momento da “redemocratização”. Foi uma época de muita experiência, muito trabalho de professor nesses encontros, que traziam esse questionamento da realidade. Mas o livro didático não pode funcionar com esse tipo de proposta curricular. E tem que contar que muitos professores não têm essa disponibilidade intelectual para pensar nisso, para fazer sua proposta, etc. Embora muitos tenham também. E quando as editoras de livros didáticos se apavoraram porque estava saindo dos Parâmetros [Parâmetros Curriculares Nacionais] — ainda que os parâmetros não sejam a perfeição na história temática — eles passaram a trazer várias possibilidades de história temática. Seria o momento que mudaria o ensino de história no Brasil inteiro. Se tivesse uma organização do MEC [Ministério da Educação], para mexer e para trabalhar com o professor. É a tal da história da formação. Têm alguns lugares

que essa discussão se iniciou, como em Goiânia e em alguns lugares mais distantes. Mas não foram em frente e a mais conservadora das propostas foi encampada. É a *quadripartite*. E para dizer que era história temática, a alternância dos conteúdos da História Geral com os da História do Brasil e da América. As duas primeiras séries do Ensino Fundamental II não têm História do Brasil. Eu sou uma grande defensora de História do Brasil. Não tem tempo, não tem espaço, para estudar a história do Brasil? Tira Egito, Babilônia, para que nós queremos? Mas se a gente quer que a história forme o cidadão consciente, transformador da sociedade, ele tem que saber o que é a sociedade onde ele vive. Os alunos do Ensino Fundamental terminam frequentemente sem estudar a Proclamação da República. É verdade. Meus alunos que fazem estágio me contam, fazem o relato de estágio. Há escolas em que o aluno termina o segundo ciclo da escola fundamental sem ter estudado o processo de Independência do Brasil, mas ele está craque em Idade Média. Durante quase dois anos não se estuda Brasil. Ele estuda História Antiga, Medieval, mas só quando começa a História Moderna é que chega às Grandes Navegações. Eu não me conformo com isso, não. Se fizesse a organização curricular através de temas, teríamos muitas possibilidades, até de estudar História Antiga, para a compreensão de alguns temas, como a questão da terra, da exploração da terra, técnica. Vai-se à história da Idade Média para explicar um pouco dessa expansão da religião. Se o currículo fosse organizado de outra maneira, não ficaríamos a mercê dessa história tão *tradicional*. Então, quando os livros didáticos tomaram impulso, usando os Parâmetros, toda essa discussão nos estados acabou. Oficialmente, as propostas curriculares estaduais ainda estão em vigor. Elas nunca foram revogadas.

[M.F.] *Qual o lugar da história local no ensino/aprendizagem da História?*

[K.A.] As linhas de história local são muito fortes nos locais afastados dos grandes centros. Em São Paulo, nós não temos, por exemplo, nem na USP, nem na UNESP [Universidade Estadual Paulista], nem na UNICAMP, uma disciplina chamada História Local. História de São Paulo não existe, a não ser como optativa, porque é a pretensão paulista de que nós somos o mundo, tipo o francês, nós não precisamos fazer isso. Mas, não sei se é por causa da minha formação, eu não gosto muito dessa ideia da história local. Eu acho que você faz história por temas. Se aquele tema você tem alguma coisa próxima, geograficamente, você puxa para estudar isso. Por que a história local, da forma como eu tenho visto, não sei como é que está se fazendo em Cuiabá, ela é uma história extremamente tradicional. Ela tem todos os componentes da história política que a gente renega, só que geograficamente, ela puxa para o lugar onde está sendo produzida. E é uma história que não vai interessar mais, desse jeito que ela está sendo feita, para ninguém que não esteja naquele lugar, que não reconheça seu parente, mas é isso, eu vejo assim. A história local tem um papel, na medida em que ela abre para o mundo. Então, eu vou dar um exemplo, eu não sou uma estudiosa da história de Mato Grosso. Mas eu acho que nos anos 1960 e 1970 há

uma história do Brasil a ser estudada que inclui o Centro-Oeste, a chamada expansão da fronteira agrícola. Há muitos estudos regionais que não têm divulgação nacional. Até antes, mesmo os anos 1960, com a criação de Brasília, mas não está inclusa nessa história factual. Não me interessa saber o nome do governador de Mato Grosso, quando foi dividido o Mato Grosso, não me interessa saber qual foi o político mato-grossense que conseguiu que Mato Grosso se transformasse em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Não é por aí. Quais foram as implicações da divisão política? Não está nos programas, por exemplo. Então, eu penso que a história é transformadora. E eu não estou falando da história escrita, mas desse movimento das transformações que nunca é um movimento só. Se eu posso estudar, um movimento mais amplo, usando um movimento local, ótimo. Mas eu tenho esse pé atrás com a história local porque as coisas que eu li, talvez eu tenha sido infeliz, não tenha tido sorte. A história local revive a história política com os heróis da localidade. Eu posso estar sendo muito injusta, porque quem faz coisas abertas, todos nós usamos o local, para fazer história, você tem que ter o lugar. Você pega o Evaldo Cabral de Melo, os autos da Inquisição no Recife é história local. Ele faz as pesquisas nos arquivos de lá, ele está fazendo é história local. Está localizando lá. Mas não é a história do fundador, do prefeito. A história local é ensinada nos primeiros anos de escolarização. Há uma convenção, baseada na Psicologia, que se deve começar a estudar História partindo do que está próximo – isso deu força ao ensino da História Local, o que é interessante, em princípio, mas que se tornou o ensino da história factual do município, da região próxima da escola. Agora se você vai fazer história de algo que foi significativo para um grupo, é lógico que você tem que localizar. Eu penso que há explicações — que justificam esse apelo à história local, porque as regiões mais afastadas dos grandes centros, dos centros mais ricos e dominantes, como Rio e São Paulo, Minas, ou o sul do Brasil, Porto Alegre, se sentem rejeitados da história, porque não se fala deles na “História Geral do Brasil”. Mas não se fala porque é um modo de fazer História. E aí, como não se trabalha também não se estuda a relação dos movimentos regionais com o que acontece nacionalmente. Mas aí vamos convir que essas universidades são muito jovens. Não deu tempo de fazer todas essas coisas. Temos que lembrar também que há um uso da História para a construção de determinados conceitos, como o de identidade e da legitimação e que isso é mais forte e presente em regiões novas, como é o caso de Mato Grosso – quando houve a divisão do estado de Mato Grosso, houve disputas pelo nome tradicional do estado e que grupo de habitantes conservaria o patronímico de mato-grossense simplesmente.

Natal/RN, julho de 2013.