

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO
ATRAVÉS DAS FONTES: POLÍTICAS PÚBLICAS E
PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO DA HISTÓRIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Laisa dos Santos Nogueira

**Santa Maria, RS, BRASIL
2012**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO
ATRAVÉS DAS FONTES: POLÍTICAS PÚBLICAS E
PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO DA HISTÓRIA**

Laisa dos Santos Nogueira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. PhD. Jorge Luiz da Cunha

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ATRAVÉS DAS
FONTES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS
ESCOLARES NO ENSINO DA HISTÓRIA**

elaborada por
Laisa dos Santos Nogueira

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Jorge Luiz da Cunha, PhD.
Orientador

Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)

Adriana Kivanski de Senna, Dra (FURG)

Santa Maria, 20 de abril de 2012.

*À Cidália dos Santos Nogueira,
por tudo.*

AGRADECIMENTOS

Em nenhuma circunstância, um trabalho de pesquisa pode ser feito sozinho. De forma direta ou indireta, tive, para a realização desta produção, a colaboração de muitas pessoas. Mesmo temendo cometer alguma injustiça por esquecimento, aproveito este espaço para agradecer àqueles tantos que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Quanto aos que contribuíram de forma direta, agradeço profundamente a todos os estudantes com quem já trabalhei; mais especificamente aos inesquecíveis integrantes da turma 82, com a qual parte da coleta de dados foi feita. Igualmente, agradeço à equipe discente e diretiva da E.M.E.F. Mate Amargo – sobretudo à figura da diretora Vânia Cerqueira e da colega de área Professora Vera Sá. Também, sou grata ao Instituto Federal Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande, meu outro local de trabalho. Além destas, agradeço às demais escolas, onde, nesses poucos anos de experiência, já desenvolvi minhas atividades profissionais; a saber: E.M.E.F Ramiz Galvão, E.M.E.F França Pinto e E.M.E.F João de Oliveira Martins. A todas estas instituições de ensino, bem como suas respectivas equipes e estudantes, meu reconhecimento e gratidão pelo tempo de aprendizagem e experimentação das minhas práticas.

Ainda, pela direta colaboração, agradeço à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), que me possibilitaram alcançar algo tão desejado. Em especial, aos professores com quem tive contato ao longo das disciplinas do Mestrado, bem como aos colegas que tanto me ajudaram – quando não apenas com suas contribuições acadêmicas, também com suas amizades. Sou imensamente grata à querida professora Ziane Maria Cielo Mahl, que abriu as portas de sua casa para me ajudar e que foi tão importante para a concretização da fantástica experiência que tive durante minha Docência Orientada.

Agradeço infinitamente, como não poderia deixar de ser, ao Professor Jorge Luiz da Cunha, meu orientador. A ele, devo por tanta contribuição ao meu trabalho, gentileza e paciência. Sem dúvidas, soube ser um exemplo daquilo que eu acredito ser um verdadeiro orientador, deixando-me à vontade para conduzir o trabalho ao mesmo tempo em que me mantinha dentro daquilo que se espera para uma pesquisa de mestrado. Soube orientar, incentivar e corrigir. Soube confiar em mim – às vezes, mais do que eu confiava. Mais do que a orientação, em suas aulas demonstrou a segurança e o conhecimento que se tornaram inspiração para minha prática. Tanto quanto a ele, agradeço à Beth pelo grande exemplo de dedicação ao trabalho e simpatia que sempre demonstrou.

As instituições em que me tornei professora não podem ficar de fora desses agradecimentos. Inicialmente, agradeço ao Instituto Estadual de Ensino Juvenal Miller e a todas as professoras do curso Normal. Também, à Universidade Federal do Rio Grande, especificamente a todos os professores do curso de História – Licenciatura e do curso de especialização em Rio Grande do Sul (PÓS-RS). Sou grata, nessa jornada, às amigadas construídas em ambas as instituições: Gabbi, Mel, Lu, Daniela, Rafaela, Vivian, Marina e Anabela. Às citadas, meu profundo agradecimento e carinho.

Como pessoas queridas que não podem ficar de fora desses agradecimentos, devo citar minhas companheiras em Santa Maria. Às meninas que dividiram mais do que um apartamento comigo – afinal, dividimos muitas risadas e sonhos – minha sincera homenagem: Nathaline, Luane, Maiara e Jéssica.

Também, meu reconhecimento e carinho devem ficar aqui registrados para pessoas sempre presentes em minha vida. Mesmo distante, não há dúvidas que meus primos, Matheus e Bruno, minha irmã, Francine, e meus sobrinhos, Lívia e Felipe, foram fundamentais para a concretização dessa etapa da minha vida. Pela convivência de uma vida e pela leveza da nossa relação, minha gratidão.

Pelas contribuições diretas e indiretas – e das mais variadas formas – preciso agradecer ao Daniel. Sou grata pelo companheirismo de sempre, pelo apoio que me dá e por simplificar tudo que aos meus olhos parece muito complicado. Por encantar a minha existência, por viabilizar a concretização dos meus sonhos e por colocar a nossa felicidade sempre em primeiro plano, não há o que eu escreva que possa relativizar o quão grata sou ao meu marido, Daniel.

Por fim, aproveito este espaço não apenas para agradecer, mas para afirmar que a realização desta pesquisa só foi possível pela contribuição da minha família. Contribuição que foi fundamental desde antes do início do mestrado, ainda quando somente pensava em participar do processo seletivo. Mais tarde, pela contribuição financeira que permitiu minha estadia em Santa Maria por um ano. Pela vida que sempre tivemos, eu sei o quanto aquele dinheiro fez falta para todos... Pelo apoio financeiro, psicológico e afetivo, serei eternamente grata aos meus avós, Cidália e Ajaccio, e aos meus pais, Fátima e Alfredo.

As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório *in vitro* e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios *in vivo*.

(Legendre)

RESUMO

Nascida dos constantes questionamentos das práticas escolares referentes ao ensino da História, a presente pesquisa volta-se ao estudo da orientação dada aos professores pelo Ministério de Educação (MEC) brasileiro. Busca-se, então, uma reflexão acerca dos limites e possibilidades de se colocar em prática nas escolas públicas uma proposta de ensino que privilegie o estudante como produtor do conhecimento através da crítica ao documento histórico. Para tanto, pensou-se em estabelecer um diálogo sobre as recentes mudanças nas práticas escolares e políticas públicas – notadamente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – além de um atento olhar para a evolução, também, na pesquisa histórica. Por meio deste estudo, considerou-se que a indicação feita pelos PCN conduz a uma proposta de ensino que privilegia a análise e crítica de vestígios do passado – em suas mais variadas manifestações discursivas –, bem como a consequente aproximação entre a escola e a pesquisa histórica. Nesse ínterim, são consideradas as práticas dos professores de História da rede pública – através de questionários aplicados na intenção de evidenciar aquilo que, de fato, está sendo feito nas salas de aula do Ensino Fundamental no município do Rio Grande. Dentre o saldo da análise dos questionários, é possível perceber que, mesmo sem que a proposta dos Parâmetros tenha sido mencionada pelos professores-colaboradores, as fontes históricas são recorrentemente utilizadas como recursos didático-metodológicos das aulas ministradas pela maioria desses. Por fim, a coleta dos dados foi feita através de uma proposta de experimentação em uma turma de 9º ano da Escola Municipal Mate Amargo (Rio Grande/RS). Tal proposta foi organizada com base na parametrização dada pelo MEC aos professores do 4º ciclo do Ensino Fundamental. As concepções dos estudantes sobre fontes e conhecimento histórico, bem como as práticas escolares referentes à proposta, conduziram a análise na parte final desta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: História. Ensino Fundamental. Fontes Históricas. Práticas escolares.

ABSTRACT

Born from the constant questionings that arise from school practices regarding the teaching of History, the present research revolves around the study of the instructions that are given to the teachers by the Ministry of Culture and Education of Brazil (MEC in Portuguese). Therefore, a reflection is sought, when it comes to the possibilities and limitations of putting into practice in public schools an educational proposal that favors the student as a producer of knowledge by means of critiquing historical documents. For that, a dialogue is thought of to be established about the latest changes in school practices and public policies (notably through the use of the Curricular National Parameters – P.C.N. in Portuguese), in addition to an attentive look towards evolution, also in the historical research. By means of this study, it is considered that the indication made *through the use of the Curricular National Parameters lead to a teaching proposal which privileges the analysis and criticism of traces from the past (in its most variable discursive manifestations) as well as bringing closer together the institution and the historical research itself. Meanwhile, the practices of the public school History teachers are taken into account, by means of questionnaires that are given, with the purpose of evidencing that which, in fact is being done inside the middle school classrooms in the city of Rio Grande. From the analysis of the results that these questionnaires provide, it's possible to note that, despite the fact the Parameters (P.C.N.) proposal has not been mentioned by the teachers-collaborators, historical sources are continually utilized as didactic and methodological resources in the classes rendered by the great majority of them. At last, the data gathering is done through a trial proposal in a ninth-grade class in Mate Amargo Municipal School (Rio Grande/RS). Such proposal is organized based on MEC's parameterization given to the elementary 4th cycle school teachers. The student's concept about sources and historical knowledge, as well as the school practices referent to the proposal, lead to an analysis in the concluding part of this research.

KEYWORDS: History. Elemental School. Historical Sources, Schools Practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PRIMEIROS PASSOS: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTAÇÃO DA PESQUISA	19
1.1. O trabalho com os dados	20
1.1.1. Questionários	21
1.1.2. Intervenção	23
1.1.3. Pesquisa bibliográfica	31
1.2. Análise dos dados e critérios de pesquisa	33
2. PESQUISA HISTÓRICA, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: RESIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E OBJETIVOS	36
2.1. A Historiografia Sendo Repensada	37
2.2. Novo Olhar Sobre o Ensino	40
2.3. Afinal, o que dizem os PCN?	43
2.3.1. Primeiro ciclo	47
2.3.2. Segundo ciclo	48
2.3.3. Terceiro ciclo	51
2.3.4. Quarto ciclo	53
2.4. Aproximações Possíveis	55
3. A HISTÓRIA QUE SE FAZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS	58
3.1. Perfil dos professores-colaboradores	59
3.2. História por quê?	61
3.3. História para quê?	63
3.4. Que História?	67
3.5. História como?	69
3.6. O que significam os questionários?	72
4. A INTERVENÇÃO: ANÁLISE PRÁTICA DA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	76
4.1 Questionário Inicial	81
4.2 As Produções dos Estudantes	83
4.2.1 Trabalho com fonte oral	86
4.3 A utilização dos memorandos	89
4.4 Questionário final	93
4.5 Discussão a partir da análise	96

Considerações finais.....	104
FONTES ANALISADAS	113
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	115

SUMÁRIO DE GRÁFICOS E TABELAS

TABELA 1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO FUNDAMENTAL – HISTÓRIA	46
GRÁFICO 1. HORAS-AULA SEMANAIS TRABALHADAS PELOS PROFESSORES – COLABORADORES	60
GRÁFICO 2. TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA MATE AMARGO.....	77
TABELA 2. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB	80
TABELA 3. FONTES HISTÓRICAS UTILIZADAS	84

LISTA DE SIGLAS

CDH	Centro de Documentação Histórica
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LD	Livro Didático
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
IEE	Instituto Estadual de Educação

INTRODUÇÃO

Ser professora parece um desejo comum entre meninas com menos de dez anos. Torna-se ainda mais comum para aquelas que tiveram em seus primeiros anos de escolarização experiências prazerosas e significativas, nas quais as professoras são elevadas à categoria de exemplos a serem seguidos. Se, somado a isso, tem-se no trabalho das mães a opção - ou vocação – pelo magistério, a vontade de ser professora surge naturalmente ainda nos primeiros anos de vida, expressa pelas brincadeiras e postura na escola.

Foi assim que, aos 14 anos de idade, perante a necessidade de mudança de escola, fui matriculada no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, no curso Normal. Com uma carga horária bastante superior ao Ensino Médio convencional, tal curso era minado de disciplinas didáticas e das chamadas Ciências Humanas. Na condição de estudante do curso Normal, pouco entendia – mas muito questionava – a necessidade de reprodução de modelos metodológicos tão jurássicos, que assim já o eram desde minha alfabetização. Exemplos de planejamentos prontos eram ditados por muitas professoras, dia após dia, de suas já amareladas folhas. Tudo foi copiado. Muito disso foi reproduzido nas avaliações e no estágio obrigatório. Nada, contudo, foi aplicado nas salas de aula que tive após a formatura.

A opção por não fazer Pedagogia justifica-se mais pelo interesse/curiosidade que encontrei na História do que, propriamente, por alguma espécie de trauma causado durante o Normal. Algo próximo de uma paixão, uma atração inexplicável, conduziu-me ao curso de História – Licenciatura. Desde a primeira semana de aula tive a certeza de que havia feito a escolha correta. Trabalhar com História sempre foi algo igualmente desejado e buscado desde o início, tanto que já no primeiro semestre fui bolsista do Centro de Documentação Histórica (CDH) – onde me dediquei à higienização, restauração, guarda e catalogação dos mais variados vestígios do passado. Este, posso garantir, foi o lugar onde mais aprendi sobre História, ampliando radicalmente a visão que tinha sobre fontes. Entre fotografias, certidões oficiais, microfilmes, livros antigos, fitas cassetes, registros autobiográficos e etc., passei a considerar a possibilidade de problematizar e/ou historicizar todo e qualquer objeto como forma de construção histórica.

Ironicamente, ao considerar minha principal crítica ao curso Normal, o curso de História da FURG pouquíssimo considerou o fato de formar professores, e não apenas historiadores. Nesse sentido, grande parte das disciplinas estava voltada para a pesquisa

histórica e questões historiográficas, numa escancarada dicotomia entre a História “acadêmica” e a História enquanto disciplina escolar. Poucos eram os professores que se preocuparam em não desvincular o inseparável. De igual modo, alguns colegas do curso de História – Bacharelado empenhavam-se em construir barreiras entre seus trabalhos e o dos futuros licenciados. Pareciam, ainda penso, nunca terem feito a mais básica das perguntas em suas áreas: “Afim, para que(m) volta-se a História?”.

Ainda assim, foi durante o curso de História que o interesse sobre o ensino desta tornou-se meu principal objeto de estudo. A procura por livros e artigos que contribuíssem para o amadurecimento de algumas questões direcionou a maior parte dos trabalhos e pesquisas propostas ao longo dos quatro anos de graduação. Apresentei trabalhos e participei de alguns eventos na área do ensino de História, ainda que tudo estivesse no campo das ideias e teorias, sem experiências propriamente ditas nessa área.

A universidade contribui, sobremaneira, para que eu pudesse, pela primeira vez, pensar a trajetória da disciplina História ao longo do tempo. Mais do que isso, propôs a análise e a crítica de categorias até então utilizadas de forma ingênua, como processo, sujeito e fato histórico. Trilhei, felizmente, o caminho necessário da pesquisa histórica, aventurando-me a partir da necessidade imposta por cada um dos professores. Amadureci conceitos e refinei o que sempre me interessou. Passei a considerar a educação e o ensino de História a partir daquilo que me era oferecido, sempre rumo à pesquisa.

Junto com outros colegas interessados nas questões educacionais – sobretudo nas disciplinas didáticas oferecidas – parecia ter decidido a postura que iria ter como professora de História. Todas as críticas feitas e as discussões participadas fizeram-me classificar em adequados ou inadequados determinados comportamentos em sala de aula. Os estágios obrigatórios em Ensino Fundamental e Ensino Médio, desenvolvidos em não mais do que três semanas, corroboraram aquilo que eu imaginava que poderia fazer como professora. Não esperava, porém, que as aulas dos estágios nem de longe poderiam ser vistas como recortes verdadeiros daquilo que estava por vir.

As primeiras dificuldades não tardaram a aparecer. Graças a um concurso anulado e toda a burocracia para a realização de um novo, a rede municipal de ensino viu-se sem professores de Matemática, História e Geografia. Todos os professores que tivessem tais formações foram convocados, através de um memorando enviado às escolas, a comparecerem na SMEC. Eu, que na ocasião trabalhava 20 horas semanais, não deixei de comparecer. Saí do prédio da Secretaria, minutos depois, como professora de História – mesmo que esta não fosse minha área de concurso.

Logo de início, a carga horária, o excessivo número de estudantes por turma e as dificuldades desses em pontos básicos, como a leitura e escrita, causaram espanto. Frente à surpresa gerada pelo enfrentamento da realidade, optei por aquilo que parecia o caminho mais seguro: aulas expositivas auxiliadas pela leitura do livro didático, sem crítica ou discussão. Em duas semanas realizava um trabalho que desqualificava tudo aquilo que acreditei e defendi nos últimos quatro anos. A minha prática em cursos pré-vestibulares contribuía negativamente, é claro. Diálogos não faziam parte da aula e os conteúdos eram apresentados período após período, mediados pela realização de atividades de fixação.

O *feedback* veio ao término do primeiro trimestre. As avaliações refletiram a capacidade (ou não) que os estudantes tinham de reproduzir as memorizações feitas a partir do livro didático ou das atividades realizadas nas aulas. Duas questões dissertativas que exigiam o posicionamento crítico dos adolescentes, ainda que extremamente simples, foram desastrosas. Algumas das avaliações demonstraram o sucesso de uns em reproduzir um bom número de informações e, ao mesmo tempo, a dificuldade de expressar alguma postura frente a questões cotidianas relacionadas ao período histórico trabalhado nas aulas. Assim, mesmo aqueles que até então eram considerados bons exemplos de estudantes frustraram-me com suas incapacidades em produzir crítica.

Repensar minha prática com aquelas turmas incluía uma necessária revisão metodológica. Recorri, inicialmente, aos materiais/produções dos meus tempos de graduação. Retomar aquilo que eu acreditava e defendia antes de me tornar efetivamente professora de História parecia ser um caminho obrigatório para a mudança que eu almejei naquele momento. Enxergar a prática onde eu parecia só ver a teoria foi um exercício importante. Reorganizei, dia após dia, aquilo que eu desejava ser como professora, pautando-me na visão de História que construí ao longo dos anos.

O passo seguinte disse respeito ao esclarecimento daquilo que era esperado de mim. Busquei, junto à coordenação e supervisão da escola em que trabalhava, alguma orientação que eu pudesse chamar de “oficial”. Uma espécie de diretriz cedida pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) me foi entregue. Ainda que não contivesse um título ou especificação sobre sua natureza, o documento apresentava uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano em cada uma das séries. No documento, os conteúdos a serem trabalhados são apresentados sem que a metodologia de trabalho seja, ao menos, sugerida. Nesse sentido, ficou difícil entender se a postura esperada do professor é de promover a construção do conhecimento de seus alunos, ou simplesmente transmitir informações.

Ao continuar minha busca, (re)inicieei a análise de um documento facilmente encontrado nas escolas, mas ainda de pouca leitura entre os professores: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sabendo-se da impossibilidade de se estudar a formação das sociedades e a organização e desenvolvimento humano em todos os tempos e épocas, os PCN sugerem que critérios devem ser estabelecidos acerca dos conteúdos trabalhados. Pelos conselhos de seus formuladores, essa seleção deve partir das questões locais, ou seja, do contexto em que os estudantes estão inseridos – sem, obviamente, esquecer que tais problemáticas estão multilateralmente relacionadas com aspectos sócio-político-culturais de nível global.

A análise atenta dos PCN – realizada naquele momento – foi diferente da realizada ao longo da graduação. Pude pensar cada parágrafo, cada sugestão, com os olhos de quem entrava em pelo menos cinco turmas diferentes por dia. Sabendo das críticas que os Parâmetros sofrem desde sua criação, questioneei a ideia de construção do conhecimento histórico que norteia a postura de tal documento. Duvidei, muitas vezes, da validade e aplicabilidade de muitos discursos, sobretudo dos que dizem respeito à produção dos próprios estudantes.

O caminho da dúvida continuou sendo trilhado, voltando-se para livros e artigos específicos sobre o ensino da História enquanto disciplina escolar do Ensino Fundamental. Novamente, retomei as leituras e discussões das disciplinas didáticas da graduação, admitindo que o meu trabalho como professora precisava urgentemente de transformações. Sem orientação, procurei as produções de grupos de pesquisa sobre o assunto, tendo obtido bons resultados nessa busca. Amadureci categorias e esclareci algumas confusões, ainda que outras dúvidas tenham brotado a partir das leituras. Pequenos passos começaram a ser dados na minha prática em sala de aula, refazendo e redirecionando minha postura como professora. Aos poucos, comecei a buscar o novo e, principalmente, a testar grande parte das sugestões lidas e desacreditadas de início.

Não obstante, uma lacuna continua a existir: a distância entre os professores de História e os historiadores – bacharéis graduados que trabalham unicamente com pesquisas e publicações destas. Por algum tempo esta foi uma questão que me incomodou muito. Tentei, então, aprofundar minhas leituras sobre essa polêmica. Busquei, talvez, compreender exatamente qual o meu papel enquanto professora de História e se, de repente, eu havia cometido algum equívoco na escolha de minha profissão. O contato com alguns autores geraram bons frutos.

Defendi o fato de que tanto a História como disciplina escolar como a História acadêmica e a pesquisa histórica tem suas especificidades, finalidades e dinâmicas próprias. Isto não significa, porém, que não se deve buscar a aproximação e o diálogo entre elas, já que uma remete, inevitavelmente, à outra. Percebe-se, no entanto, que a academia prepara os historiadores para a pesquisa e parece esquecer que esta influenciará no ensino de História; já os professores de História, em sua maioria, tendem a passar para o seu aluno uma história já pronta, baseada apenas na fala do professor, sem criticidade.

O observado é que essa distância e desvinculação do ensino e da pesquisa histórica vai de encontro com a recente renovação nestes dois campos. A pesquisa, nas últimas décadas, incorporou novos temas e objetos, baseando-se cada vez mais em outras fontes que não apenas os documentos oficiais. O ensino de História também passou por mudanças, dando prioridade à visão de História não como verdade, mas com o olhar do historiador, do método e das fontes; ao uso de novas linguagens de ensino como o cinema, a música e a imagem; à substituição da memorização pela descoberta e construção do conhecimento (CAIMI, 2008, p. 132).

Enfim, o ensino da História tornou-se meu objeto de estudo. A necessidade de aprofundar meu estudo conduziu-me à busca de programas de pós-graduação. Elenquei, dentre as universidades mais próximas da minha cidade, cursos em que poderia discutir a educação e – mais ainda – o ensino da História. O Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria surge como o local em que meu tema de pesquisa, nascido unicamente de questões práticas, poderia ser problematizado.

Frente ao que foi apresentado, pode-se dizer que esta dissertação consiste numa análise dos limites e possibilidades de se colocar em prática nas escolas públicas uma proposta de ensino que privilegie o estudante enquanto produtor do conhecimento histórico através da análise crítica aos documentos. A estrutura desta produção acompanha uma lógica estabelecida para validar sua pertinência no meio acadêmico e cercar o leitor de elementos que permitam inferências e críticas. Dividido em quatro partes, o texto volta-se àqueles que se interessam pelas análises das políticas públicas e das práticas escolares, sempre na direção da mudança positiva.

A primeira parte está dedicada a demonstrar os caminhos percorridos pela professora-pesquisadora durante a coleta e análise dos dados. Buscou-se, da forma mais clara possível, apresentar ao leitor os encaminhamentos metodológicos resultantes das escolhas feitas ao longo do processo de elaboração da pesquisa. Na sequência, é estabelecido um diálogo sobre as recentes mudanças nas práticas escolares e políticas públicas – notadamente através dos

Parâmetros Curriculares Nacionais – além de um atento olhar para a evolução, também, na pesquisa histórica. Já a terceira parte, leva em consideração as práticas dos professores de História da rede pública do Rio Grande na intenção de evidenciar aquilo que está sendo feito, além da relação entre suas práticas e as fontes históricas e a ideia de construção do conhecimento pelo estudante. Por fim, é analisada uma proposta de experimentação que foi organizada com base na parametrização dada pelo Ministério da Educação através dos PCN para o ensino da História.

Por fim, este trabalho defende a transformação de discursos inovadores em práticas aplicáveis. Se, por um lado, o “pensar História” e o “fazer Educação” sofreram uma revolução nas últimas décadas, por outro, poucas experiências relatam momentos em que ambos se coadunam. Tornar pública toda e qualquer proposta de mudança contribui para a revisão das práticas mais comuns, ao mesmo tempo em que sugere novos caminhos em direção ao que ainda necessita ser revisado/transformado. Identificar novos meios, conceber outras linguagens e, sobretudo, enriquecer o processo ensino-aprendizagem em um momento de questionamentos e aparição de novas tendências, é caminhar em direção àquele que deve ser o objetivo do educador do século XXI. Trilhar um caminho que leve da teoria à prática também é uma das intenções dessa proposta.

**PRIMEIROS PASSOS:
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTAÇÃO
DA PESQUISA**



1. PRIMEIROS PASSOS: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTAÇÃO DA PESQUISA

Desde já, defino esta pesquisa como uma investigação motivada pelas práticas de sala de aula em convivência ao envolvimento acadêmico formal. Assim, os propósitos e objetivos deste trabalho fluíram de problemáticas percebidas no convívio diário com a educação que hoje é comumente realizada nas escolas públicas brasileiras. Tanto quanto o ensino, acredita-se que a pesquisa deve ser vivenciada como parte fundamental do engajamento profissional dos professores. A dúvida, a curiosidade e a crítica devem direcionar práticas escolares ao mesmo tempo em que devem gerar constantes questões e trabalhos de pesquisa.

Nesse sentido, colocou-se na instigante posição de professora-pesquisadora¹. Concordo-se, então, com a defesa de Lankshear e Knobel:

É por meio de sua própria pesquisa que os professores podem ficar atentos ao seu método de ensino, e detectar o que faz com que os alunos tenham um menor rendimento, aprendendo menos do que poderiam. Com essa consciência, podem realizar mudanças criteriosas, colocá-las em prática e melhorar os resultados do ensino. De modo inverso, a pesquisa atual pode identificar intervenções ou abordagens que funcionam positivamente sob certas condições. Os professores, em contextos similares àqueles em que a pesquisa tem mostrado sucesso, podem, então, ser capazes de adaptar essas abordagens, produtivamente, nos próprios locais de trabalho. De forma alternativa, a pesquisa pedagógica propicia aos professores a oportunidade de testar a eficácia de intervenções que eles acreditam que possam melhorar os resultados da aprendizagem de alguns, ou mesmo de todos os seus alunos. Onde as intervenções têm sucesso, os professores que conduziram a pesquisa original, e outros que dela tomem conhecimento, podem conseguir implementar e adaptar essas intervenções, para obter a melhoria dos resultados, para alguém do cenário original. (2008, p. 14)

Porém, salienta-se que, apesar de esclarecer as intenções e origens desta pesquisa, não é defendida a visão que relega a pesquisa pedagógica à exclusiva observação e intervenções em escolas. Assim, descarta-se a postura de colocar o estudo não empírico das salas de aula como ingênuas e inaceitáveis na pesquisa em educação. Contudo, longe da postura que desmerece discussões mais teóricas no campo educacional, ratifica-se a pesquisa direta em

¹ Novamente acompanhando o posicionamento de Lankshear e Knobel (2008), conceitualiza-se a expressão como referente aos "profissionais da sala de aula, em todos os níveis, de pré-escola ao ensino superior; envolvidos individualmente ou em grupos, em investigação automotivada e autogerada, sistemática e informada, realizada visando aprimorar sua vocação como educadores profissionais. A ideia de aprimorar a própria vocação como educador profissional abrange aspectos 'interiores', como o obter maior satisfação pessoal e elevar a percepção de seu valor, seus propósitos, sua direção e sua realização, e também aspectos 'exteriores', tais como melhorar a eficácia da própria prática de ensino." (p. 18)

sala de aula como necessária ao ponto de origem dos questionamentos que guiam o presente trabalho.

Ainda, considera-se – assim como Sílvia Sánchez Gamboa – que todo fenômeno educativo, por ser de natureza social, torna-se também fenômeno histórico. Nesse sentido, o objeto dessa pesquisa foi entendido em sua historicidade, ou seja, foi compreendido levando em consideração o contexto político-histórico-social em que se desenvolve, bem como a forma como este se situa no tempo. Pelas palavras de Gamboa:

Partimos do pressuposto de que em toda pesquisa científica que aborda um fenômeno real seja este uma instituição, um grupo humano, uma experiência, um acontecimento, ou o resultado de um processo, um fato, um produto, uma manifestação política, uma lei, norma ou diretriz etc.; sempre trabalharemos com um a priori fundamental do real, a categoria “tempo” e com uma maneira de apreensão deste. (2007, p. 154)

1.1. O TRABALHO COM OS DADOS

A devida articulação entre o “empírico”² e o “teórico”, fundamental às propostas de pesquisa dessa natureza, deu-se por uma investigação predominantemente qualitativa. As técnicas de coleta, as formas de registros e os métodos de análise de dados foram, todavia, variados. A instrumentação da pesquisa baseou-se na ideia de que as metodologias mistas, ou, ainda, a triangulação de métodos, supera possíveis limitações e torna a análise dos dados mais produtiva e confiável.

Um terceiro “movimento metodológico” é indicado por Tashakkori e Teddlie (2003) como referente à utilização das chamadas metodologias mistas. Assim, combinam-se aqueles que foram caracterizados por tais autores como: o primeiro movimento (exclusivamente quantitativo) e o segundo (qualitativo). Ainda que aparentemente possa-se optar por um ou outro encaminhamento³, a defesa do uso das metodologias quantitativas e qualitativas de forma imbricada torna-se mais válida através da ideia de que dissociá-las é praticamente impossível.

² Por pesquisa empírica, concebe-se a definição de que se trata da produção e análise de dados sobre o mundo e a experiência das pessoas nele (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 112).

³ Para além da reducionista e comum definição que distingue tais metodologias pelo fato da abordagem quantitativa interessar-se pela análise de dados numéricos e/ou que podem ser metrificadas ou distribuídos em gráficos, recorre-se às palavras de LANKSHEAR e KNOBEL (2008) para uma diferenciação menos simplista. Segundo os autores, “enquanto a pesquisa quantitativa está fortemente interessada na identificação de *associações* causais, correlativas ou de outros tipos, entre os eventos, processos e consequências que ocorrem nas vidas mentais e sociais dos seres humanos; a pesquisa qualitativa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural.” (p. 66)

Ainda assim, realizou-se um trabalho de investigação no qual houve o predomínio da pesquisa qualitativa, mesmo pela natureza de sua proposta. Ao ocupar-se mais confortavelmente de um objeto complexo, considerando dados heterogêneos através da combinação de diferentes técnicas de coleta destes, abrindo-se ao mundo empírico com flexibilidade de adaptação, a metodologia qualitativa parece ser mais presente e indicada para temáticas que envolvam as práticas escolares. Mais do encontrar respostas, dentro de tal complexidade, podem sugerir outras questões e ampliar a reflexão pretendida. Pelas palavras de Deslauriers e Kérisit,

Da sua parte, a pesquisa qualitativa enfatiza o campo, não apenas como reservatório de dados, mas também como uma fonte de novas questões. O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sob alguns aspectos, mas, geralmente, mais pertinentes e mais adequadas do que aquelas que ele se colocava no início. Além disso, a própria logística da abordagem qualitativa (campo de pesquisa, observação participante, entrevistas não-dirigidas, relatos de vida) obriga o pesquisador a um contato direto com o vivido e as representações das pessoas que ele pesquisa. (2008, p. 148)

É nesse ínterim que a presente pesquisa envolveu as práticas escolares dos professores de História da rede municipal da cidade do Rio Grande e uma proposta de trabalho diferenciada que se volta para a ideia de construção do conhecimento histórico pelos próprios estudantes através da leitura e análise de diferentes documentos. Tratou-se, pois, da reflexão das metodologias mais adotadas e o confronto destas com a elaboração e realização de práticas menos conhecidas e exercidas. Foi válido o apoio encontrado nas bibliografias que tratam do tema de pesquisa em questão e que poderão contribuir para o amadurecimento da reflexão pretendida. A coleta desses dados, evidentemente, exigiu técnicas variadas.

1.1.1. Questionários

O primeiro passo para a realização da coleta de dados residiu no uso de questionários⁴. Ao se levar em consideração que a segunda etapa da coleta de dados – voltada principalmente aos estudantes – foi realizada em uma escola pública municipal da cidade do Rio Grande, achou-se pertinente que os professores procurados para o preenchimento dos questionários atuassem, necessariamente, na rede pública. Tal escolha deu-se pelo cuidado pretendido em analisar as respostas dadas pelos colaboradores à luz da contribuição dada pela análise dos dados colhidos em sala de aula.

No cabeçalho dos questionários entregues aos professores colaboradores foram coletadas informações gerais que, se acredita, possam interferir nas respostas dadas ou mesmo

⁴ Apêndice A – QUESTIONÁRIO 1.

ajudar na interpretação das mesmas em outro momento. A identificação dos professores, todavia, não foi exigência. Pensou-se ser mais importante informações variadas e pessoais do que propriamente seus nomes. Mais do que uma opção, a identificação facultativa pareceu garantir que as respostas dadas fossem efetivamente mais próximas da realidade – já que a assinatura dos colaboradores poderia inibir a sinceridade em relatar questões de suas práticas se os próprios julgarem-nas inadequadas.

Assim, as informações gerais dizem respeito ao gênero/sexo, à idade, ao tempo de trabalho como professor e quantas horas-aula semanais estes trabalham. Foram perguntados, ainda no cabeçalho, sobre a Instituição de Ensino Superior em que realizaram suas graduações em História e se haviam ingressado e concluído cursos de pós-graduação ou formação continuada. Por fim, ainda na intenção de identificar o perfil do colaborador, questionou-se sobre o envolvimento ou não em atividades de pesquisa.

Objetivamente, as seis questões feitas aos participantes da pesquisa buscaram coletar importantes pontos das práticas dos professores. Procuraram envolver as memórias sobre os motivos que os levaram a ser professores de História, os principais referenciais que direcionam seus trabalhos, suas metodologias em sala de aula e a avaliação delas, aquilo que acreditam ser função do ensino da História, bem como suas expectativas sobre o que deve ou deveria acontecer para que considerem seus objetivos enquanto professores como bem sucedidos. A formulação de tais questões procurou conhecer o que tem sido feito nas salas de aula e quais as bases e justificativas para a execução de tais práticas.

O encontro com esses professores foi feito com alguma persistência. Buscou-se a coleta dos dados referentes aos questionários em escolas públicas dos mais variados bairros. A intenção era diversificar e buscar públicos variados, que, por suas naturezas, exigissem procedimentos didáticos igualmente diferenciados. Dia após dia visitou-se escolas nas quais o convite de participação na pesquisa foi feito, inicialmente à equipe diretiva e coordenação e, somente depois da autorização dessas, o contato formal com os professores. Visitou-se doze escolas. A dificuldade em encontrar professores de História em algumas delas justificou-se pelo déficit de profissionais que a Secretaria Municipal de Educação de Rio Grande tinha em algumas áreas – haja visto que as nomeações de novos professores para as vagas existentes estava patinando em trâmites burocráticas há alguns meses.

A maioria dos professores consultados foi extremamente gentil e imediatamente se colocou à disposição para colaborar com a pesquisa. Sem grandes questionamentos, responderam às perguntas das mais variadas maneiras. Desde o início, porém, optou-se pela coleta de não mais do que quinze questionários. Acredita-se que este número já seria

significativo para análise e reflexão pretendida. Ademais, pensa-se que um número muito maior de questionários preenchidos poderia comprometer o tempo para análise das respostas e formulação de reflexões e críticas em consonância com outros dados coletados. Contudo, uma análise, ainda que prévia e superficial, observou-se que o número antecipadamente pensado de questionários era de fato suficiente. Assim, utilizando o critério de saturação (PIRES, 2008, p. 198), definiu-se partir para a análise das respostas dadas pelos quinze professores, evitando o desperdício de tempo e permitindo generalizar os resultados coletados para o conjunto do universo de análise ao qual o grupo de colaboradores pertence.

Os questionários são de grande importância para o conhecimento mais aprofundado da definição do contexto⁵ em que o passo seguinte de coleta de dados ocorrerá. Portanto, busca-se conhecer quais aspectos orientam as práticas dos professores das escolas públicas da cidade do Rio Grande, bem como aquilo que tais profissionais acreditam ser a função do ensino da História e de que forma devem agir para que suas intenções sejam concretizadas. Ter conhecimento desses aspectos alicerça a intervenção buscada nesta proposta de pesquisa, já que trata da análise de uma metodologia aparentemente alternativa que precisa ser situada em relação àquilo que de fato é realizado nas salas de aula.

1.1.2. Intervenção

No momento seguinte da realização da pesquisa, os dados passaram a ser coletados em uma turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo. Essa instituição oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais) às crianças e jovens do bairro Mate Amargo, bem como às comunidades lindeiras. É frequentada por estudantes de baixa renda e que possuem carências que estão além do financeiro.

Optou-se pelo trabalho de pesquisa em unicamente uma turma sob justificativa de facilitar a documentação a ser coletada e não abranger um número maior de estudantes na intenção de ter, ao final da coleta, um montante de dados viável de ser analisado. A escolha da turma deu-se, basicamente, por dois motivos: primeiramente quanto à faixa etária dos estudantes, por acreditar-se que, no 9º ano, as turmas possuem uma maior maturidade perante propostas que exijam dedicação e críticas; em segundo lugar pelo perfil específico da turma

⁵ O contexto – sempre mencionado durante o texto e considerado como de primordial entendimento na pesquisa – é compreendido para além do local físico em que determinado evento ocorre. Recorre-se à mais ampla definição dada por Lankshear e Knobel (2008, p. 67), na qual os contextos “os contextos podem ser vistos como a soma total da dedução de significado, práticas sociais, negociações sociais, interações e referências ou outros contextos e eventos que moldam o *sentido* a ser colhido de um dado evento ou idéia.”

escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, caracterizada por responder (positiva ou negativamente) de forma imediata sempre que provocada com uma ameaça de mudança.

Ainda em se tratando da turma colaboradora para a pesquisa, cabe salientar que é formada por 24 adolescentes entre 13 a 15 anos e possui poucos casos de estudantes repetentes da série. De forma geral, são moradores dos bairros Mate Amargo e Vila Maria (periferia de Rio Grande) e residentes próximos à escola. São, em sua maioria, estudantes que frequentam a Escola Mate Amargo desde a pré-escola, o que permite que suas histórias de vida sejam comumente conhecidas entre os professores mais antigos.

O primeiro contato com a turma – em maio de 2011 – ocorreu quase três meses após o início do ano letivo municipal. Nesse período, os estudantes não possuíam professores na disciplina de História e eram liberados mais cedo sempre que não havia um professor que pudesse “substituir” no período. A chegada de uma professora de História dividiu as opiniões das turmas: alguns estudantes sentiram-se aliviados pelo quadro de horários de aulas estar finalmente completo, enquanto que outros prefeririam continuar sem as aulas da disciplina enquanto aproveitavam para ir para casa mais cedo ou participar de atividades desportivas no pátio da escola.

É na situação acima descrita e com os colaboradores brevemente caracterizados que foi realizada uma intervenção a partir da ideia proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tratou-se, pois, de lançar as bases para uma metodologia que privilegiasse a construção do conhecimento dos estudantes a partir das fontes históricas, na intenção de avaliar os limites e possibilidades da sugestão dada como parametrização para o trabalho dos professores de História e, no entanto, tão desconhecida e/ou ignorada. Sem juízos de valor previamente colocados, pensou-se na viabilidade ou não da orientação advinda dos discursos recorrentemente presentes nas políticas públicas educacionais para o ensino dessa disciplina.

A coleta e documentação dos dados deram-se, necessariamente, pela experimentação através da “participação periférica” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 192) da pesquisadora – já que envolveu momentos de participação plena na condução e execução da proposta, além de momentos de participação parcial e mesmo de não-participação no transcorrer das atividades. Refuta-se, entretanto, a utilização do termo “observação participante ou ativa”, juntamente com a infundada aspiração de objetividade. Esta participação jamais poderia ser identificada, mesmo que com ressalvas, como um tipo de observação, pois

No modelo de interação, que se insere em um procedimento construtivista, a pesquisa de campo possibilita dar conta de uma realidade, menos pelo fato de que o pesquisador chega a ‘sentir’ o meio dos atores presentes, do que por ele *interagir*

enquanto ator social. Nessa concepção não só o distanciamento objetivo é impossível, como a manutenção de uma posição de exterioridade pelo observador paralisa a atividade de pesquisa (CHAUCHAT, 1985: 92). No limite, não há mais sentido falar em observação, nesse modelo, uma vez que o termo sugere uma demarcação entre o objeto e o observador. A relação entre o observador e o objeto é despolarizada, e o observador é designado para um trabalho de explicitação das relações objetivas e subjetivas que o ligam ao objeto observado (BOURDIEU, 1978). A subjetividade não mais constitui um obstáculo, e sim uma contribuição. (JACCOUD; MAYER, 2008. p. 262)

Não havendo a intenção de discorrer sobre a adequação ou não de determinados termos ou conceitos metodológicos amplamente conhecidos, defende-se que a referida participação colocará o pesquisador não apenas como mero investigador que procura obter o máximo de dados que lhe é possível conseguir sobre a situação específica, mas, em conformidade com os estudantes, como produtor de conhecimentos e informações que faz dos demais sujeitos da pesquisa não objetos, mas sim parceiros dialógicos (FLICK, 2009, p. 210). A criação de vínculo entre a pesquisadora e os colaboradores – problema normalmente enfrentado nos primeiros momentos do processo de pesquisa participante – será minimizada pela natureza da situação: tratou-se de uma turma do Ensino Fundamental e sua professora. Mesmo assim, todas as eventuais manifestações de resistência e/ou alianças foram consideradas a fim de que tenham seus sentidos e implicações na pesquisa cuidadosamente analisados.

Assim como de qualquer tipo de relação humana, considerou-se a relação entre a pesquisadora e os estudantes como uma interação natural de atores sociais no campo de pesquisa. Viu-se então como uma construção intersubjetiva marcada pelos mais variados fatores, os quais dizem respeito desde aos atravessamentos ideológicos/culturais às questões institucionais e relações de poder. Nesse sentido, a relação entre os sujeitos necessitou – sobretudo na fase seguinte de análise dos dados – ser suficientemente crítica e planejada para que possa ser sistematizada e incluída na reflexão sobre o objeto pesquisado.

É válido esclarecer que o 9º ano possui em sua carga horária, definida pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Grande, apenas 2 horas-aula semanais da disciplina de História. Organizada pela coordenação escolar, a turma 82 tinha tais aulas no terceiro período da segunda-feira e no segundo período da terça-feira. Nesses dias a proposta de intervenção foi realizada e documentada para posterior reflexão.

Inicialmente, optou-se pela realização de um questionário com os estudantes⁶. Objetiva-se conhecer as concepções que estes estudantes trazem sobre a História e seu ensino. Os adolescentes já tiveram em outros anos de escolarização aulas de História e, além disso, o

⁶ Apêndice B – QUESTIONÁRIO 2.

conjunto de significados que carregam e que dizem respeito a ela pode ser originário de espaços de construção do conhecimento não formal. Indiferentemente de onde esses pressupostos foram adquiridos, o uso dos questionários seguiu o propósito de conhecer aquilo que os estudantes entendem por questões historiográficas básicas.

As respostas dadas foram retomadas na parte final da proposta, encontros depois. Com isso, intencionou-se verificar se os estudantes mudaram opiniões e refinaram conceitos. Questões como “O que é História?” – de tão difícil resposta mesmo para os professores historiadores – são questionadas sem que uma resposta definida seja esperada. Outro exemplo de questionamento para iniciar a intervenção diz respeito às fontes históricas, sejam as que nos permitem estudar a sociedade em outras épocas, sejam aquelas que a sociedade atual registra para as gerações seguintes. A importância da História como disciplina escolar obrigatória no currículo formal também foi lançada para reflexão. Por fim, buscou-se identificar de que forma os adolescente relacionam-se com o conhecimento histórico e sua construção e legitimação.

Esclarece-se, porém, que os questionário foram aplicados com todas as turmas trabalhadas pela professora-pesquisadora. Assim, o conhecimento de tais posturas é entendido como fundamental para o começo do trabalho na disciplina. É preciso, acredita-se, conhecer com que conhecimento sobre importantes pontos o estudante chegará ao ano trabalhado. Dificuldades em conceber uma ideia abrangente dos vestígios do passado – tão necessários para a análise histórica – dificultaria e/ou prejudicaria qualquer proposta menos tradicional de ensino. Ademais, concepções como tempo, processo e sujeito histórico precisam estar amadurecidos de acordo com a idade dos adolescentes, a fim de que este sejam capazes de acompanhar aquilo que deles for exigido como estudantes.

As discussões foram, enquanto valioso momento da coleta de dados, documentadas para posterior análise. Contudo, a principal fonte de análise elencada para tal atividade foram, de fato, as anotações feitas sob o formato de tópicos. Tratou-se, então, de registrar imediatamente posicionamentos importantes e insights obtidos perante as colocações dos estudantes. Levando em conta o número de participantes e a não identificação de todas as vozes, a transcrição da gravação foi menos a principal ferramenta de coleta de informações do que as anotações realizadas a partir dos dados observados⁷. Tais anotações foram feitas no calor do momento, enquanto o evento ocorria diante da professora-pesquisadora.

⁷ Os dados observados são entendidos como tais anotações de campo, as quais podem incluir falas dos colaboradores, além de pequenos acontecimentos que podem ocorrer durante o evento. Hipóteses, dúvidas e *insights* também são comumente anotados. Mas esclarece-se que quando é realizada a análise dessas

No entanto, a coleta de dados verbais foi constante. Em momentos de discussão, além das anotações feitas, as falas dos estudantes colaboradores foram registradas. A análise dessas gravações, além de promover *insights* não tidos durante o evento, permitiu um olhar mais cauteloso e atento para os elementos discursivos que conduzem o eixo das colocações. Em outras palavras,

o pesquisador ‘congela’ parte de um evento ou de uma atividade no momento em que ela ocorre, usando algum dispositivo de gravação durável (áudio ou vídeo, analógico ou digital) para captar a fala *in lócus*, a fim de concentrar-se nos usos e nos processos de linguagem importantes para sua questão de pesquisa. Os dados verbais ‘contextualizados’ ocorrem ‘naturalmente’ (na medida do possível, já que o equipamento de registro está presente e os participantes conscientes de estarem ajudando na pesquisa) em um dado local, como uma sala de aula, sala dos professores, áreas de recepção da escola, ginásio de esportes, estacionamento da escola, etc. O registro contextualizado dos dados verbais requer a máxima preservação possível da complexidade dos usos das interações, das atividades e da linguagem - e das relações entre elas que ocorrem durante um evento. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 168)

Encontro após encontro, os estudantes foram colocados em contato com as mais variadas fontes históricas sobre a temática. Essas fontes são entendidas e apresentadas em suas mais variadas manifestações discursivas. Longe do exclusivismo do documento escrito oficial, os vestígios do passado utilizados terão respaldo nas ideias formuladas pelos fundadores da corrente historiográfica Annales. Nascida, sobretudo, como uma reação contra a História positivista do século XIX, ela ampliou o campo do documento histórico, fundada essencialmente nos textos para uma história baseada numa multiplicidade de documentos, como escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, estatística, fotografia, filme, entre outros (LE GOFF, 1988, p.28).

Preferencialmente, as análises ocorreram perante fontes primárias, ainda que as secundárias⁸ apareçam com alguma frequência – o que inclui o livro didático⁹. Quanto ao tipo das fontes, concorda-se com Dantan que as

fontes primárias são aquelas que proporcionam dados diretos do passado. Essas fontes primárias são a matéria prima para a

anotações, analisa-se a produção da professora-pesquisadora sobre o evento e não a análise de transcrições de fala ou dados dos colaboradores – ainda que diga respeito a eles.

⁸ Concebidas como produzidas sobre algo que o autor não testemunhou diretamente e de que não faz parte. Incluem relatos das ideias de um teórico escritas por outra pessoa, resumos de resultados de pesquisa escritos por alguém não envolvido originalmente no estudo e etc. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 210)

⁹ Ainda que durante a realização da intervenção o livro didático tenha assumido o papel de fonte secundária, sabe-se que o mesmo pode e deve ser entendido também como fonte primária. Trata-se, pois, de um importante recurso disponível na maioria absoluta das escolas públicas e sua utilização direciona boa parte das práticas dos professores da rede. Sendo ao mesmo tempo um objeto cultural e uma mercadoria produzida por determinada empresa, seu texto deve ser encarado como um discurso que não é neutro e imparcial – tornando-se, portanto, uma fonte que pode ser utilizada *per se* na intenção de avaliar legitimações, preconceitos e relações de poder.

investigação [...] Estas fontes incluem livros e artigos de investigação original, material inédito, correspondência pessoal, diários pessoais, escritos autobiográficos, fotografias, microfilmes, microfichas, filmes, [...], comunicações verbais ou respostas daqueles que testemunharam algum evento. (1996, p. 16)

Dentre essas múltiplas fontes, optou-se por aquelas que estavam próximas ao cotidiano dos estudantes – na intenção de motivá-los – e causassem algum tipo de provocação. De maneira pertinente à temática estudada, foram buscadas produções cinematográficas e documentários que retratem o período histórico em análise, músicas que possam referenciar o eixo temático proposto e recursos iconográficos (hoje facilmente encontrados na Internet). A saber, a utilização de fontes históricas ricamente disponíveis em diversos sites facilitou o contato dos estudantes com elementos históricos, ainda que na maioria das vezes esse contato passe despercebido.

Ainda se tratando do mesmo assunto, sabe-se que a História é definida por muitos adolescentes como uma disciplina pouco dinâmica e instigante. A ideia foi deixá-los motivados o suficiente para que pudessem produzir não como uma obrigação, ao mesmo tempo em que se tornassem capazes de enxergar outras possibilidades no aprendizado da mesma. Assim, acreditou-se que quanto mais interessantes as fontes históricas possam parecer aos olhos dos estudantes, maior seria a possibilidade das suas produções acompanharem a espontaneidade e animação característica dos estudantes do Ensino Fundamental.

A proposta teve momentos diferenciados: o contato inicial dos adolescentes com as fontes históricas e a necessária classificação destas, a leitura inicial e individual, a análise exterior e interior ao documento, a reflexão em comparação aos vestígios trabalhados em encontros anteriores, a crítica pessoal, a documentação e o registro por escrito dessas análises e a discussão geral. Alternadamente, as atividades foram realizadas em duplas ou pequenos grupos, favorecendo a discussão e elaboração de produções escritas mais complexas.

Os recursos e métodos avaliativos precisaram ser (re)vistos ao longo do trabalho. Inicialmente, tinha-se optado pela avaliação mediante as discussões gerais e produções individuais ou em grupos pelos estudantes. Infelizmente, a exigência da supervisão e direção da escola defendia trabalhos avaliados no sentido em que comumente são percebidos: provas ou testes por escritos, com data marcada anteriormente e conteúdos claramente definidos. O respaldo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, garantiu que parte da avaliação pudesse ser predominante qualitativa levando em consideração o desenvolvimento e evolução daqueles estudantes. Assim, a experimentação foi iniciada sem a definição clara dos meios

avaliativos, ainda que fugir da avaliação como tradicionalmente é aplicada fizesse parte da proposta.

Os registros de todos os encontros, enquanto dados a serem analisados no momento seguinte do desenvolvimento da pesquisa, ocorreu das mais distintas maneiras. Como já foi esclarecido, os momentos que incluam discussões em grande grupo terão o áudio gravado. Além disso, o trabalho de manuseio com as fontes trabalhadas, bem como possíveis apresentações, foram registradas por meio de fotografias. Com isso, acreditou-se que novos insights puderam ser concebidos, em momentos posteriores ao evento. Também, em situações em que a experiência e o trabalho de pesquisa forem redigidos e apresentados, as fotografias puderam ser úteis para ilustrar determinados pontos, como a organização e disposição dos colaboradores.

A utilização de dados multifocais trazem em sua origem uma enormidade de vantagens. Acompanhando a colocação de Flick,

As fotografias, os filmes e os vídeos tornaram-se objetos de pesquisa, o que significa que os exemplos existentes tornam-se materiais que podem ser analisados para responder-se a uma questão de pesquisa específica. Ao mesmo tempo, tornaram-se mídias para a produção de dados – videografia de situações ou de cenários sociais, por exemplo. Esses materiais, bem como essas mídias, podem ser integrados em estratégias de pesquisa mais abrangentes, como na combinação com entrevistas ou no contexto da etnografia. Vistos desta forma, os métodos de dados visuais complementam os métodos de dados verbais e aprimoram a pesquisa multifocal abrangente. (2009, p. 228)

Não obstante, são destacadas como importante material coletado as produções realizadas pelos estudantes. Vê-se que

Os registros de participantes são documentos criados por aqueles que colaboram com o estudo, a pedido do pesquisador. Como tal, são produtos de pesquisa, e não sinônimos de registros de aulas, que os alunos realizam como parte de sua rotina em classe. Os registros que coletam dados escritos do ponto de vista do participante podem oferecer esclarecimentos úteis sobre seus pensamentos. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 215)

Para tanto, sempre após o contato com as fontes históricas, foram convocados a as analisarem criticamente a fim de retirarem das mesmas o máximo de informações que conseguirem – levando em conta seus aspectos internos e externos, como seu contexto de produção. Já esclarecido anteriormente como o registro por escritos das análises, tais produções foram documentadas a fim de que pudessem ser entendidas as associações feitas pelos estudantes, além da forma como o conhecimento histórico é construído e colocado no papel. A prática de refletir sobre determinado elemento do passado foi cotidianamente desenvolvida, ora grupal, ora individualmente.

O papel da professora foi determinado de acordo com o andamento da atividade. Refletir sobre a função do professor de História que realiza as atividades parametrizadas não deixou de ser um dos objetivos desta pesquisa. Assim, buscou-se conduzir as atividades e apresentar as fontes aos estudantes, ajudando-lhes, com o mínimo de interferência possível, na realização das “perguntas” sobre os vestígios do passado em estudo.

Além de participante do processo, a professora-pesquisadora teve o fundamental cuidado de manter-se atenta aos acontecimentos durante os encontros, registrando-os imediatamente enquanto tópicos no seu diário de campo. Teve, assim sendo, como responsabilidade inicialmente definida a necessidade de construir seus próprios dados. Pelas palavras de Flick,

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos e etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (2009, p.25)

Ao estar em contato com a construção dos dados *in loco*, a professora-pesquisadora trabalhou na busca pelos dados necessários à formação do cabedal que precisava para desenvolver futuras reflexões. Utilizou-se dos mais variados recursos e técnicas para seleção destes, incluindo sempre a possibilidade de mudança de planos e métodos. Compreendendo a impossibilidade de coletar todos os dados potenciais referentes aos encontros, constantemente decidiu sobre o que devia incluir ou excluir de suas anotações e análises.

Ademais, a professora-pesquisadora fez uso de memorandos ao final de cada encontro. Este procedimento é justificado pelo fato de se acreditar que

A redação do memorando é a etapa intermediária fundamental entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. Quando você escreve os memorandos, você para e analisa as suas ideias sobre os códigos de todas e quaisquer formas que lhe ocorram naquele momento (ver também Glaser, 1998). [...] Redigir memorandos sucessivos em todas as partes do processo de pesquisa o mantém envolvido na análise, bem como o ajuda a elevar o nível de abstração de suas ideias. (CHARMAZ, 2009, p. 106)

Assim, pensou-se que a redação de memorandos incentivaria a analisar os dados e hipóteses constantemente ao longo da pesquisa. Tais documentos foram redigidos a partir das memórias da professora-pesquisadora logo após cada um dos encontros, além das anotações realizadas em seu diário de campo. A intenção principal com o uso dessa técnica foi descobrir e explorar ideias que surgiriam de insights, bem como as primeiras análises sobre os resultados dos dados. Além de um registro das etapas do processo de pesquisa, os

memorandos, analisados após a coleta de dados em sala de aula, indicaram o progresso analítico.

Refinar conceitos, elaborar categorias, especificar propriedades, identificar lacunas, sintetizar dados e suscitar inquietudes foram possibilidades do trabalho com os memorandos. Também, facilitaram o posterior momento de redação do relatório de pesquisa – indicando mais claramente aspectos fundamentais a serem explorados. A seleção dos memorando mais pertinentes para a análise de dados exigiu a reelaboração linguística destes, já que inicialmente foram escritos da forma mais rápida e clara que possível. Como registros da pesquisa, contribuíram, ainda, para a análise de outros pesquisadores interessados na temática e desejosos de fontes primárias.

1.1.3. Pesquisa bibliográfica

Uma vez organizados os dados coletados com professores e estudantes, recorreu-se novamente à pesquisa bibliográfica. Sobre a utilização dessas fontes, esclarece-se que “toda pesquisa acerca de uma realidade empírica exige contextualização, descrição e avaliação da literatura e da teoria existente sobre o tema, ou seja, uso de material bibliográfico secundário, mas o objeto principal é constituído principalmente por uma realidade concreta a ser investigada.” (VASCONCELOS, 2002, p. 159). É justamente este o papel da revisão aqui pretendida.

Situar a experiência, valendo-se das produções já existentes no campo do ensino da História, além de avaliar as possíveis concordâncias e diferenças que possam surgir do reflexivo momento da análise dos dados, foi possível com o auxílio da pesquisa bibliográfica. Mais do que isso, salientou-se a utilização de documentos que permitiram o refinamento da intenção de pesquisa, delimitando a estruturação geral para implementação do estudo, bem como seu amadurecimento no início da proposta. Trata-se, pois, da recorrência aos Parâmetros Curriculares Nacionais – explorados antes de qualquer outra coleta de dados, na busca por compreensão daquilo que deve ou deveria ser pertinente à História enquanto disciplina escolar no Ensino Fundamental.

A análise dos PCN, além de servir como ponto de partida para a proposta de pesquisa, fez-se imprescindível por seu carácter oficial de documento produzido pelo Ministério de Educação e Cultura em determinado contexto no âmbito das políticas públicas. A justificativa e necessidade do seu uso na pesquisa podem ser encontradas, também, no seguinte fragmento:

Projetos de pesquisa qualitativa que investigam escolas e sistemas escolares, implementando mudança curricular ou políticas de reforma educacional, ou aspectos de estudo de aprendizagem em classe e aspectos similares, requerem que os

pesquisadores coletam uma série de documentos importantes já existentes que proporcionem dados escritos para o conjunto de dados empíricos. Esses documentos incluem textos de legislação, documentos de políticas e diretrizes, documentos curriculares, livros didáticos e outros recursos que não foram produzidos por pessoas diretamente envolvidas no contexto estudado. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 220-221)

A análise de material bibliográfico conduziu, assim, à lapidação de ideias e reflexões, sejam elas iniciais ou posteriores à coleta dos dados empíricos, podendo ser presentes em todos os momentos da pesquisa. Concorde-se com a seguinte afirmação:

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita à etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa. O pesquisador continuará suas leituras, em função do movimento de seu objetivo, e explorará este ou aquele caminho, para, ao mesmo tempo, delimitar categorias provisórias de análise e atribuir-se pistas de interpretação. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 148-149)

Mais do que levantar, organizar ou sintetizar os principais trabalhos na área estudada, buscou-se uma pesquisa na literatura existente sobre a temática que possa facilitar o desenvolvimento do processo analítico. Para tanto, com sua utilização esperou-se uma contribuição na formulação das questões que garantam a estruturação da pesquisa e a amparos pertinentes para a análise dos dados, estabelecendo ligações entre eles em diferentes momentos. Cabe ressaltar que no momento final da pesquisa rever a produção bibliográfica contribuiu para a identificação de lacunas no próprio relatório, mormente quanto à discussão de pontos e conceitos fundamentais e específicos que não haviam sido suficientemente contemplados.

Igual modo, retornar à revisão bibliográfica na parte final da pesquisa foi um recurso a ser utilizado no que diz respeito às produções mais diretamente voltadas à temática em questão. Trata-se, pois, de recorrer aos autores e teorias referentes à ideia de construção do conhecimento histórico e utilização de vestígios do passado como base às aulas da disciplina de História. A (re)leitura de tais obras realizada após a coleta e análise da maioria dos dados exigiu cuidado no que tange a manter a interpretação da pesquisa original, tendo sido elaborada mediante a análise das fontes produzidas por professores e estudantes.

Mesmo que um não atravessamento seja impossível – considerando o histórico acadêmico da professora-pesquisadora e as leituras prévias necessárias à definição do tema de pesquisa – teve-se o cuidado de manter a interpretação e produção das reflexões primordialmente elaboradas à luz dos dados conseguidos com a intervenção. A necessária integração entre as reflexões conseguidas e as demais produções no campo do ensino da História veio em um momento de confronto e vontade de somar. Trata-se, assim, de

uma opção que privilegiou o trabalho de pesquisadores envolvidos em grupos de pesquisas referentes às metodologias e didática da História.

1.2. ANÁLISE DOS DADOS E CRITÉRIOS DE PESQUISA

Uma vez coletados, os dados foram tratados para que deles se pudesse extrair sentido. Antes de uma análise sistemática que conduza às interpretações, fez-se necessário o processo de organização e identificação das informações, considerando suas características e relações entre si. A sistematização e/ou formatação dos dados enquanto momento de resumo, criação de paralelos e percepção de aproximações e divergência entre materiais, facilitaram a tomada de sentido. O fragmento abaixo esclarece a esse respeito, dizendo:

Miles e Huberman (1984, p. 24) definem a fase de tratamento dos dados como ‘a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões’. Segundo eles, a operação de apresentação dos dados é, por vezes, negligenciada. No entanto, ela figura-se tanto mais necessária quanto muitas vezes a forma dos dados e das notas de trabalho de campo ou de entrevistas é a de textos narrativos que, tal como são, não se prestam facilmente a uma consulta visual rápida, factor que é, sem dúvida, de extrema utilidade na redacção do relatório final. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 118)

Tratou-se, assim, de uma redução das particularidades para um quadro geral e manipulável. É a partir desta elaboração que se seguiu o caminho da interpretação, o qual garantiu a criação de sentido. A separação, classificação e sintetização dos dados aqui defendida configuraram-se como uma codificação qualitativa, na qual se categorizou segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. A definição dos códigos iniciou uma interpretação analítica sobre eles.

Entende-se que a codificação leva o pesquisador a refletir profundamente sobre o material que coletou. Outras contribuições da utilização desta técnica são apresentadas por Van Der Maren:

A primeira fase, a codificação, consiste em fazer enquadrar num mesmo formato os dados expressos com maior ou menor liberdade e com maior ou menor idiosincrasia; na segunda fase trata-se de os fazer **sair do formato** utilizado no tratamento para o transpor e **encontrar ou reencontrar um sentido**. Assim, a interpretação é, primeiramente, redutora para, em seguida, ser criadora através da elaboração de explicações e de novas questões que transcendem a secura dos resultados (1987, p. 48).

Separar em dois momentos distintos o processo de codificação, como ressaltado no excerto acima, também faz parte dos postulados de Charmaz¹⁰ (2009). Identificando as duas fases componentes do processo como codificação inicial e codificação focalizada, a autora define a primeira como o momento em são rigorosamente estudados os fragmentos dos dados devido à sua importância analítica; a segunda parte indicaria a seleção do material que pareça representar os códigos iniciais mais vantajosos e que serão testados em contraste com os dados mais amplos. Se *a priori* os dados são comparados com outros dados, *a posteriori* serão comparados com os códigos.

Portanto, o tratamento com o material coletado foi iniciado pela codificação, indiferentemente da natureza desses dados. Tais códigos foram refinados em um segundo momento e, melhor e mais claramente estabelecidos, deles foram extraídos significados, pondo em evidência ocorrências regulares, explicações, tendências e proposições. Os objetivos da pesquisa foram revistos à luz das reflexões suscitadas pelas análises do conjunto de dados, para que após tivessem sido expostas de modo claro as relações estabelecidas entre aspectos concretos e abstratos, bem como as argumentações que garantissem o encadeamento das asserções da professora-pesquisadora.

Ainda que existam muitas outras formas possíveis para análise dos dados, a maioria delas buscam padrões e regularidades sem ignorar possíveis discrepâncias. São os procedimentos sistemáticos que, via de regra, conduzem cada uma dessas formas. Contudo, fugindo da definição e aplicação de um método de análise específico ao conjunto de dados¹¹, defendeu-se a reflexão frente às peças de informação coletadas através dos procedimentos já descritos e a elaboração de conclusões responsáveis a partir de suas análises. Assim sendo, o trabalho com os dados seguiu o caminho da fragmentação, conceitualização, verificação e reintegração mediante as consequentes interpretações e produções escritas permitidas por esse processo.

¹⁰ É importante salientar que Charmaz (2009), mesmo que não a coloque como fundamental para o desenvolvimento da análise, indica outra possibilidade: a codificação axial. Nesta, o pesquisador “relaciona as categorias às subcategorias, especifica as propriedades e as dimensões de uma categoria, a reagrupa os dados que você fragmentou durante a codificação inicial para dar a coerência à análise emergente” (p. 91). Outro autor, Flick (2009, p. 282), apresenta ainda a codificação seletiva, na qual há um aperfeiçoamento da codificação axial em um nível muito superior de abstração – como o desenvolvimento e integração da codificação em comparação com outros grupos.

¹¹ Contraditoriamente às diversas vezes em que o material documental levando para a presente pesquisa foi denominado “dados”, é aceito e reconhecido o pensamento de Erickson (1986, p. 149), sobre o qual a expressão “conjunto de dados” só pode ser utilizada a partir do momento em que o pesquisador passa a analisar o material a recolher, ou já recolhido. Antes disso, segundo o referido autor, “o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados”.

Por tudo o que foi dito, considera-se que os citados encaminhamentos metodológicos garantiram a viabilidade da pesquisa. As documentações de todas as fases da investigação e as constâncias na aplicação de algumas escolhas analíticas visaram garantir a fidelidade da proposta. Especificamente quanto aos critérios de ordem social, acredita-se que:

A investigação que tenha por único objetivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a confirmação de uma **transferência possível para as aplicações profissionais** torna-se cada vez mais desacreditada. (...) A investigação deverá ter, acima de tudo, uma **pertinência socioprofissional**¹², ela deverá aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal (Van der Maren, sem data, p. 3). (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994, p. 87)

Ao acompanhar as exigências do terreno da complexidade a que todas as pesquisas em educação são apresentadas, não foram mantidas distâncias entre a professora-pesquisadora e seus colegas de prática – incluindo parceiros acadêmicos, professores e estudantes. Assim, em todos os momentos possíveis, buscou-se feedbacks em relação às reflexões e descobertas. Ademais, o relatório da pesquisa incluiu o máximo dos dados coletados, na intenção de permitir que os leitores possam fazer suas próprias inferências e/ou sigam as originalmente tidas durante o desenvolvimento da proposta.

Em nenhum momento defende-se que a generalização dos dados e análises presentes na pesquisa seja possível e segura. Trata-se, pois, de uma experiência voltada para uma situação específica, com colaboradores únicos e considerados em sua subjetividade. Portanto, generalizar ou entender cada ponto aqui retratado como aplicável ou testável em qualquer outro momento/local traduz-se em erro se considerada a profundidade das relações humanas. Ainda assim, é assegurada que uma das intenções e possibilidades desta pesquisa ancora-se exatamente nas condições de pensá-la frente a outros contextos. Deve, então, ser vista como ponto de partida para novas experiências ou reflexões sobre a temática, favorecendo a crítica às práticas que o leitor pode julgar pertinentes ou inadequadas.

Por fim, entende-se que a validade da pesquisa pode ser assegurada pela interação pessoal continuada na temática. O contato direto com o vivido e as representações do evento pesquisado não permitiram, obviamente, a compreensão de todos os aspectos inerentes à situação, mas uma investigação aberta, flexível e oportunista – além da triangulação e utilização de técnicas variadas de coleta de dados – podem sugerir a verificação da validade dos conhecimentos apresentados.

¹² Grifos do autor.

PESQUISA HISTÓRICA, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: RESIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E OBJETIVOS



2. PESQUISA HISTÓRICA, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: RESIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E OBJETIVOS

O que é História? Para que serve a História? Por que estudar História? Quem faz a História? Todas estas questões, e mais aquelas que surgem dos desdobramentos das falas daqueles que ousam tentar responder a tais perguntas, configuram-se como verdadeiros fantasmas para muitos historiadores e, sobretudo, para os professores de História. A difícil – ou impossível – missão de responder de maneira satisfatória e inquestionável perguntas nesse sentido causam confusões às mais variadas correntes historiográficas. Mesmo o Dicionário de Conceitos Históricos (SILVA, 1995) foge da possibilidade de conceituar a História, optando por apresentar as contribuições de muitos historiadores famosos a esse respeito.

Ao entender que qualquer fato ou processo só é compreendido se levado em consideração o momento histórico em que este sucedeu, o próprio conceito de História deve ser percebido como algo que deve ser perpetuamente revisto, já que muda de acordo com os contextos. Sendo assim, cada corrente de pensamento procurou, dentro de suas diretrizes, responder ao que é e para que serve a História. Classificar e definir seu ofício tem sido um trabalho árduo, dos primeiros historiadores até os contemporâneos. Dessas múltiplas conceitualizações nasceram outras polêmicas, como a definição ou não da História como ciência.

Vale lembrar o trabalho do historiador inglês E. H. Carr, o qual afirma que a definição de História depende da visão que cada historiador tem da sua sociedade e do período temporal em que vive. Sem a preocupação ou pretensão de conceituar a História, Carr admite uma variedade aceitável de conceitos. Entretanto, afirma:

El historiador y los hechos de la historia se son mutuamente necesarios. Sin sus hechos, el historiador carece de raíces e es huero; y los hechos, sin historiador, muertos e falsos de sentidos. Mi primeira contestación a la pregunta de qué es la historia, será pues la siguiente: un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente e el pasado¹. (CARR, 1965, p. 40)

Caberia, então, ao historiador a função de formular sua própria definição de História. Sabe-se, no entanto, que esta não é tarefa fácil para os pesquisadores iniciantes. Deixa de ser

¹ "O historiador e os fatos da história são mutuamente necessários. Sem os seus fatos, o historiador carece de raízes e é vazio; e os fatos, sem historiador, mortos e falsos de sentido. Minha primeira resposta à pergunta de o que é história, será, portanto, a seguinte: um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado."

simples, também, para os professores de História, os quais, na maioria das vezes, pouco tempo dedicam à pesquisa histórica.

Esta aparente desvinculação entre ensino e pesquisa deixa marcas no ensino da História no Ensino Fundamental e Médio. Não obstante, tanto quanto uma postura esperada de um historiador, cabe ao professor uma clareza na forma como este pensa o método histórico. Assim, a aproximação com uma das correntes historiográficas – as quais agregam diferentes historiadores com perspectivas comuns e métodos/técnicas de coleta e análise de dados coerentes entre si – deve estar nítido no trabalho de cada um dos profissionais da História, incluindo o dos professores do ensino básico. Conhecer a historiografia e suas transformações ao longo do tempo é o primeiro passo para a realização de um trabalho historicamente plausível e suficientemente embasado. Sobre a relação entre os professores/historiadores e a historiografia, afirmou Circe Bittencourt:

Estabelecer relações entre produção historiográfica e ensino de História é fundamental, mas exige um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção, decorrendo dessa necessidade a formação contínua dos professores, a qual, entre outras modalidades, deve manter cursos de atualização a fim de atender a esses objetivos. (BITTENCOURT, 2004, p. 139)

Em se tratando especificamente do trabalho dos professores, e de sua possível relação com as mais variadas escolas historiográficas, é fundamental analisar aquilo que supostamente é esperado deles. Assim, torna-se questionável pensar o trabalho realizado por estes profissionais sem que sejam consideradas as deliberações e propostas dadas pelos órgãos de governo e suas respectivas políticas públicas, as quais direcionam as práticas em sala de aula. Serão discutidas, a seguir, questões que pautam a aproximação ou distanciamento entre práticas escolares, políticas públicas e historiografia.

2.1. A HISTORIOGRAFIA SENDO REPENSADA

O estopim para o desenvolvimento de uma nova postura historiográfica está diretamente ligado às críticas da história política. Ao colocar no centro do processo histórico a força bélica e o poder de alguns poucos países ou homens, a história política tornava rasas suas análises, ao mesmo tempo em que minimizava a importância de forças estruturais, coletivas e individuais. Sendo assim, não poderia oferecer à sociedade uma interpretação satisfatória sobre o conturbado período em que estava produzindo.

A narrativa de acontecimentos políticos e militares e o enaltecimento dos “vultos” históricos caracterizava a forma mais comum de produção histórica. Baseada na objetividade

e neutralidade do historiador, a tendência historiográfica ligada ao positivismo defendia que o passado era plausível de reconstrução tal qual como aconteceu. Para tal, deveriam ser considerados os documentos oficiais, ou seja, esta tendência primava pelo exclusivismo de fontes escritas. O documento escrito oficial era considerado a prova na qual residia a verdade, uma condição para o conhecimento de um passado imutável que não necessitava ser interpretado.

Desde o século XIX e, principalmente, ao longo do século XX, sobram críticas e dúvidas quanto a essa postura na pesquisa histórica. Suas perspectivas quanto ao sentido da História e seus conceitos de fonte, bem como o papel do historiador, fizeram surgir outras tendências. No século anterior ao início do movimento que será tratado a seguir, historiadores romperam com o paradigma tradicional, como Michelet, Burckhardt e Fustel de Coulanges.

Os representantes da História Econômica foram fortes opositores da historiografia tradicional. De uma maneira bastante generalizada, os dissidentes desta postura defendiam o abandono da História centrada em acontecimentos isolados, primando pela análise de fatos coletivos e/ou sociais. O marxismo – e o chamado materialismo histórico – percebia a História a partir da análise das estruturas e das dinâmicas das diversas sociedades. Contudo, não tardaram, também, as críticas às produções historiográficas de linha marxista, sobretudo as de linha estruturalista.

Nesse contexto, considerar o ser humano em sua complexidade – admitindo as variações na maneira deste sentir, pensar e agir – torna-se uma luta empreendida por alguns historiadores franceses. Inaugurado por Marc Bloch e Lucien Febvre, o movimento dos *Annales* buscava oferecer respostas às demandas surgidas no tempo presente. O desejo de uma História abrangente e totalizante expandiu o campo da pesquisa histórica, ao mesmo tempo em que aderiu novos temas e documentos.

Além dos já citados inauguradores dos *Annales*, Bloch e Febvre, também participam do núcleo desta tendência historiográfica: Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie². Hoje com mais de oitenta anos, a revista *Annales* surgiu em 1929, sendo fruto de um pequeno grupo associado que visava promover inovações e, assim, uma nova espécie de História. Como ponto básico, criticavam a História Tradicional e sugeriam uma transformação desta por uma história-problema. Pelas palavras de Lucien

² Ernest Labrousse, Pierre Vilar, Maurice Agulhon, Michel Vovelle, Roland Mousnier e Michel Foucault, ainda que sejam nomes expressivos frequentemente ligados à Escola dos *Annales*, não são colocados no núcleo central desta tendência por suas aproximações com outras concepções – o que, de acordo com Peter Burke (1997), coloca-os além ou aquém dessa fronteira.

Febvre, "... nunca se façam colecionadores de fatos, ao acaso [...] nos dêem uma História não automática, mas sim problemática" (FEBVRE, 1989, p. 49).

Defendiam, também, as aproximações com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, caberia ao historiador um diálogo não apenas com a História, como também com a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística e etc. A pesquisa histórica deveria, nesse sentido, abranger todos os âmbitos da atividade humana – o que representa mais uma crítica à História meramente política que estava sendo promovida no contexto da criação dos *Annales*. É, por toda abrangência que defende, um grupo intrinsecamente diverso em interesses de pesquisa.

Peter Burke classificou o aparecimento dos *Annales* como “a Revolução Francesa da historiografia”. Foi, para ele, revolucionária e inédita: ao mesmo tempo em que fez duras críticas aos pressupostos teóricos-metodológicos anteriores, fez a revisão de perspectivas importante do ofício do historiador, além de incorporar novos conceitos. Pelas palavras do próprio Burke:

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações³, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculados a descobertas de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia, à linguística, da economia, à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais.

A ampliação do conceito de fonte histórica é uma das contribuições trazidas pelos seguidores da Escola dos *Annales*. A História passou, assim, a ser a construção do historiador perante as fontes, a partir das perguntas que este faz a ela, obviamente que sem desprezar a crítica ao documento e a preocupação em conhecer sua origem e o contexto em que foi produzido. As fontes históricas foram entendidas em suas mais variadas manifestações discursivas, abarcando o uso de recursos iconográficos e audiovisuais, a literatura, a cultura material, a História Oral e etc.

Tal ampliação, bem como o contexto em que surgiram as primeiras inspirações do referido movimento, pode ser claramente entendido pela fala de André Cellard:

³ Atualmente, contudo, no campo da historiografia, fala-se em quatro gerações dentro da Escola dos *Annales*. Tal divisão, na qual a não-consolidada quarta geração é identificada como *Annales* de transição, pode ser melhor entendida com a leitura de: AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. **Uma história dos *Annales*** (1921 - 2001). Tradução de Jurandir Malerba. Maringá: Eduem, 2004.

Desde o fim do século XIX, C.-V. Langlois e C. Seignobos, em sua doravante célebre *Introduction aux études historiques* (1898), fizeram dele, aliás, o pivô de uma obra de metodologia que influenciou inúmeras gerações de historiadores. Para Langlois e Seignobos, contudo, a noção de documentos se aplicava quase exclusivamente ao texto, e, particularmente, aos arquivos oficiais. Esta definição decorria principalmente da abordagem histórica praticada pela maioria dos autores da época; uma abordagem conjuntural, focada, sobretudo, nos fatos e gestos dos políticos e dos ‘maiorais’ desse mundo. Esta noção de documentos seria profundamente reconsiderada devido à evolução da própria disciplina histórica, mais particularmente pela Escola dos Anais (LEDUC, MARCOS-ALVAREZ; LE PELLE, 1994: 43). Privilegiando uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (CELLARD, 2008, p. 296-297)

Sobre a historiografia brasileira, pode-se dizer que foi inegavelmente marcada pelos Annales. Inseridas no contexto da produção ocidental, as pesquisas em História no Brasil foram influenciadas pela presença de Fernand Braudel na USP, na década de 1930. Vale salientar, também, que um dos grandes nomes da historiografia nacional é Gilberto Freyre, internacionalmente reconhecido por sua trilogia sobre História Social. Especificamente, a História Cultural é - conforme afirmou Sandra Pesavento em seu livro *História & História Cultural* (2004) – correspondia em 2004 a 80% da historiografia brasileira, considerando não somente as publicações especializadas, mas teses, dissertações e apresentações em eventos.

2.2. NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO

Por mais de duas décadas, o Brasil viveu um conturbado período de ditadura civil-militar. De 1964 a 1985, alternaram-se na Presidência da República cinco representantes das forças-armadas. Guardadas as devidas proporções e as especificidades do governo de cada um desses, o país foi minado por instrumentos e métodos próprios de um poderoso regime de controle técnico-burocrático-militar. Minimizando a democracia e a liberdade dos brasileiros e sufocando qualquer tentativa de livre expressão – individual, coletiva e, sobretudo, da imprensa – a maioria absoluta da população foi relegada à condição de expectadora das políticas dirigidas pelo governo. Nesse ínterim, a educação serviu como base de uma proposta bastante definida por parte dos representantes da ditadura.

Apenas com o processo de redemocratização, iniciado na década de 1980, começam a ser pensadas novas propostas para o sistema educacional. Se por vinte e um anos a educação no Brasil estava a serviço da “manutenção da ordem” e de um regime autoritário e repressivo, com o fim da ditadura o rompimento com essa postura passa a ser um enorme desafio.

Especificamente, os currículos escolares tornam-se o foco da discussão. Compreendendo seu sentido político e social, o currículo passa a ser incansavelmente discutido, buscando determinar um novo direcionamento da educação.

Cabe salientar que a discussão neste campo, no período que compreende o último quartel do século XX, não foi uma exclusividade brasileira. Igualmente saídos de períodos ditatoriais, muitos outros países dedicaram-se aos debates sobre as mudanças em seus currículos oficiais. Os países ibéricos e os integrantes do MERCOSUL servem de exemplo. Mais do que a transformação trazida pelo processo de redemocratização, todos esses países buscaram mudanças porque se viam inseridos em uma inédita configuração mundial – sobretudo a partir da década de 1990 – que impôs um novo modelo econômico e os submeteu à lógica do mercado.

Dessa “nova ordem mundial”, nasce também uma nova concepção de Estado. Especialmente os países periféricos e endividados foram inseridos ao processo de desenvolvimento mundial, sendo abertos ao capital estrangeiro e empreendendo financiamentos junto as instituições e os organismos multilaterais e bilaterais – como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Roberto Antonio Deitos afirma, nesse sentido, que:

As reformas educacionais nacionais empreendidas no Brasil foram historicamente realizadas e estiveram concretamente inseridas no conjunto das reformas estruturais e setoriais e dos financiamentos realizados para os diversos setores da economia nacional, servindo efetivamente aos objetivos gerais e específicos realizados em cada um dos projetos, programas ou reformas empreendidas. (DEITOS, 2007, p. 34)

Uma vez inserida no processo da privatização, da busca por lucro e tecnologia, bem como da produtividade e competitividade internacional, cabe à sociedade ser educada dentro desta lógica do mercado. Ainda na década de 1980, as discussões acerca das necessárias mudanças no sistema educacional do Brasil já estavam vinculadas às políticas liberais voltadas para os interesses internacionais. Entretanto, apesar da inevitável tendência à homogeneização – característica da globalização – as reformulações curriculares brasileiras pautam seus discursos no atendimento às camadas populares.

Alinhado aos ajustes estruturais e setoriais exigidos pelos organismos financeiros multilaterais, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) brasileiro realizou uma reformulação curricular abarcando todos os níveis de escolarização. Exclusivamente para o

Ensino Fundamental e Médio, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, orientados pelos pressupostos da Psicologia da aprendizagem de Jean Piaget⁴.

Sob esta orientação, a escola passa a assumir a tarefa de produtora do saber. Há a tentativa de rompimento com a visão de escola subjacente a um projeto educacional do Estado, o qual se utilizou durante muitos anos do rígido controle técnico-burocrático para extinguir toda e qualquer forma de criatividade e criticidade. Exige-se, ainda, uma função social da escola – através de uma nova concepção sobre o verdadeiro sentido da educação. Ao sugerir uma mudança de postura, os novos parâmetros dedicam ao processo de ensino a função de permitir o acesso ao saber produzido através de uma abordagem crítica.

Especificamente no caso da História enquanto disciplina escolar, o processo de revisão curricular iniciou-se na década de 1980 – segundo Selva Guimarães Fonseca (1993) – em São Paulo e Minas Gerais. No primeiro estado, os novos horizontes do conhecimento histórico vão ao encontro da Historiografia Social Inglesa e da Nova História Francesa, sendo o ensino voltado para a investigação, crítica e reflexão por parte dos educadores e educandos. Já em Minas Gerais, a proposta estava ligada à visão de História baseada na evolução dos modos de produção, criticando a chamada História Tradicional.

Contudo, é a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais que o papel do ensino da História e de seus professores assume uma função que fica muito além da transmissão e reprodução dos conhecimentos para os estudantes. Passou-se a contestar o formalismo da abordagem histórica positivista, principalmente a superficial seriação de acontecimentos num contexto europeu. São incorporados, assim, novos conceitos ao sentido da pesquisa histórica e seu desenvolvimento em sala de aula é colocado no centro do processo de construção do conhecimento dos estudantes.

Essas reformulações ocorridas acompanham um período de busca por mudanças em praticamente todos os âmbitos da sociedade brasileira. Uma nova geração de crianças e adolescentes, cada vez mais acostumada com as novas tecnologias de comunicação, faz emergir a urgência na reformulação do currículo escolar formal. Sobre essa questão, esclareceu a professora Circe Bittencourt:

Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do

⁴ É válido esclarecer que tal linha de orientação direcionou não apenas a reformulação curricular brasileira, como também de Portugal, Espanha e alguns países da América Latina, sobretudo os integrantes do MERCOSUL.

espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos...
(BITTENCOURT, 2002, p. 14)

Os conteúdos e as metodologias propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais propõe uma abertura rumo à aprendizagem e aquisição de novas linguagens. Migrando do domínio de textos escritos que obedeçam a norma culta da língua, até a utilização de *sites*, histórias em quadrinhos e música, busca-se articular a escola às novas tecnologias – tão comuns às novas gerações. Sobre ensino de História, tendo em vista que essa disciplina é – para a maioria dos adolescentes – marcada pela inutilidade e pouco dinamismo, o trabalho com as mais diferentes manifestações discursivas são sugeridas pelos PCN como importante forma de promover a criticidade e reflexão das crianças e adolescentes.

Contudo, mesmo depois de uma década de sua elaboração e divulgação, os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda são extremamente criticados no meio acadêmico. As principais contestações sobre este documento baseiam-se no seu caráter de imposição para dentro das escolas, sem uma necessária discussão com professores do Ensino Fundamental e Médio. Nessa direção, ainda que mais abrangente, Abud afirma:

Os currículos e programa das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais. Que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e o 'interesse dos alunos'. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leitura e discussão posteriores à sua elaboração (ABUD, 2002, p. 29).

Contudo, parece inegável que os PCN são uma realidade concreta – ao menos em termos oficiais – na educação brasileira. É um material amplamente distribuído nas escolas da rede pública, contemplando cada vez mais os diferentes níveis de ensino. Assim, justifica-se, aqui, a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental como base para uma análise que refletirá sobre o ensino da História no Ensino Fundamental.

2.3. AFINAL, O QUE DIZEM OS PCN?

Presente nos objetivos gerais para todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, encontra-se a necessidade de:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1997, p. 7)

Assim, ainda de maneira geral, o estudo e compreensão de formas de organização e vida diferentes – favorecido, além das outras disciplinas, pela História – é ponto básico e

inicial no Ensino Fundamental. Dentre os outros nove objetivos gerais apresentados, salientou-se esse pela pertinência que traz frente ao que, adiante, é parametrizado ao ensino da História em todos os ciclos.

Antes que se adentre àquilo que é proposto para cada um dos ciclos, cabe ressaltar a forma de organização e os critérios de seleção para os conteúdos de História. Sabendo-se da impossibilidade de se estudar a formação das sociedades e a organização e desenvolvimento humano em todos os tempos e épocas, critérios devem ser estabelecidos acerca dos conteúdos trabalhados. Pelos conselhos dos formuladores dos PCN, essa seleção deve partir das questões locais, ou seja, do contexto em que os estudantes estão inseridos – sem, obviamente, esquecer que tais problemáticas estão multilateralmente relacionadas com aspectos sócio-político-culturais de nível global.

Nesse sentido, iniciar toda e qualquer abordagem histórica por questões do cotidiano dos estudantes é, também, optar pelo contínuo trabalho com a chamada História do Tempo Presente⁵. Passa-se, então, à ideia de, num primeiro momento, compreender a si mesmo em sua individualidade e, simultaneamente, enquanto parte atuante de sua sociedade, para depois refletir sobre a vida coletiva ao longo do tempo. Quanto aos primeiros ciclos, especificamente, sugere-se o trabalho com espaços temporais diversos, sobretudo voltando-se para os aspectos socioculturais, ainda que sejam valorizados e considerados os político-econômicos.

Outra proposta bastante conhecida – já que, em parte, caracteriza toda elaboração dos PCN – são os temas transversais. Ao articular os conteúdos, trabalham, também com temáticas importantes para a construção (não apenas intelectual) dos estudantes. Frente à enormidade de períodos e processos históricos ao longo da existência humana, alguns temas transversais são pensados para que os professores adaptem ou criem maneiras de integrá-los ao contexto local das escolas. Como exemplo desses temas, pode-se citar: as relações de trabalho e os processos produtivos, lutas e conquistas políticas, relações do homem com o meio ambiente, questões pertinentes ao gênero e à sexualidade de modo geral e etc..

Percebe-se, contudo, que críticas atingem frequentemente os propostos "temas transversais". Os principais questionamentos recaem sobre sua efetiva viabilidade nas escolas. Especialmente, critica-se o fato de, levando em consideração os objetivos e competências de

⁵ Entendida como uma História na qual se investiga um tempo que é o seu próprio tempo, com testemunhas vivas e com uma memória que também pode ser a sua. É a busca pela análise de uma época que não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas um entendimento que vem de uma experiência da qual o historiador participa como todos os outros sujeitos.

cada disciplina somada à inegável abrangência dos temas propostos como transversais, os PCN parecem esperar dos professores um conhecimento de cultura geral bastante sólido e atualizado. Além disso, ao considerar que os temas devem ser abordados visando atingir a realidade dos estudantes, os formuladores dos Parâmetros parecem ignorar o elevado número de turmas que, normalmente, cada professor assume.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de História dividem-se em duas partes. Seja na publicação referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou aos anos finais, organizam-se da seguinte maneira: análise da trajetória do ensino da História no Brasil, aprofundamento teórico quanto aos pressupostos historiográficos formulados ao longo do tempo, alguns princípios e conceitos acerca do saber histórico escolar; divisão e especificação de cada ciclo, salientando seus objetivos, eixos temáticos, critérios de avaliação e etc.. Ainda que as partes possam ser consultadas de acordo com os interesses imediatos de cada um, a "Apresentação" dos PCN sugere a leitura na íntegra do documento a fim de que se tenha uma visão mais abrangente sobre o tema.

Antecedendo às especificações dos ciclos, apresenta-se, introdutoriamente, o seguinte quadro:

TABELA 1 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO FUNDAMENTAL - HISTÓRIA					
Ciclo	Anos	Eixo Temático	Enfoque	Objetivo	Sugestões de Estudo/Subtemas
1º	1º ao 3º	História Local e do Cotidiano	Diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos.	Que os alunos distingam semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza.	A localidade; Comunidade indígena
2º	4º e 5º	História das organizações populacionais	Diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais.	Que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais.	Deslocamentos populacionais; Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; Organizações políticas e administrações urbanas; Organização histórica e temporal
3º	6º e 7º	História das relações sociais, da cultura e do trabalho	Questões relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais; abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; conceitos históricos e seus contextos	Que o aluno construa relações entre eventos, para que possa caracterizar contextos históricos e dimensionar suas durações, identificando indícios e ritmos das suas transformações e das suas permanências no tempo.	Relações sociais e a natureza; Relações de trabalho
4º	8º e 9º	História das representações e das relações de poder	Questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde o aluno mora, da sua região, do seu país e do mundo	Que o aluno questione o presente para que possa discernir as relações sociais e políticas atuais a partir de perspectivas históricas, identificando possíveis semelhanças ou discordâncias, construindo suas opiniões e estando atentos para localizar nos discursos, nas propagandas e nas práticas políticas propostas e atitudes coerentes e/ou contraditórias.	Nações, povos, lutas, guerras e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo

2.3.1. Primeiro ciclo

O primeiro ciclo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História é definido, dentro da estrutura dos PCN para Ensino Fundamental, como referente às antigas primeira e segunda séries. Contudo, com a mudança que trouxe a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, tem-se dúvidas quanto à adequação dos cinco primeiros anos das Séries Iniciais no primeiro ou segundo ciclos. Analisando as propostas, objetivos e caracterizações do público a que se destina cada um dos ciclos, acredita-se que o primeiro ciclo contempla do primeiro ao terceiro ano.

Trata-se de crianças que, desde as primeiras etapas de vida, são colocadas em contato com constantes informações sobre as relações interpessoais e coletivas. Considerando que tais informações são adquiridas por meio da educação não-formal, crê-se que seus conhecimentos são balizados pelo senso comum. É já no primeiro ciclo, de acordo com as proposições dos PCN, que a escola deve inferir nas concepções prévias dos estudantes, conduzindo-os à reflexões mais amplas e maduras das relações sociais.

Por estarem nos primeiros anos das Séries Iniciais, os estudantes estão recém iniciando seus processos de letramento. Assim, para o ensino da História, as fontes orais e iconográficas devem ser prioritárias. É papel do professor, pois, “introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual” (BRASIL, 1997, p. 49). Também, “na organização de dados históricos obtidos, cabe ao professor incentivar os alunos a compreender os padrões de medida de tempo, como calendários, que permitem entender a ordenação temporal do seu cotidiano” (BRASIL, 1997, p. 50).

Ao final do primeiro ciclo, espera-se que os alunos sejam capazes de (BRASIL, 1997, p. 50-51):

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;

- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

Para tanto, destaca-se a prevalência de estudos comparativos, na intenção de diferenciar permanências e transformações culturais e sociais ao longo do tempo. É apresentado o eixo temático “História Local e do Cotidiano”, no qual os alunos ampliariam suas capacidades de observar seu entorno, ao mesmo tempo em que reconheceriam nele a presença de elementos herdados de épocas anteriores – admitindo a existência de múltiplos sujeitos e processos, temporalmente distintos, na dinâmica da sociedade atual.

Dentro do eixo temático em questão, dois estudos possíveis são indicados: a localidade e a comunidade indígena. Parte-se, assim, do estudo daquilo que é local e atual para a análise de outros grupos sociais, contemporâneos ou não. Seguindo esse caminho, os indígenas, enquanto primeiros habitantes do território brasileiro, são importantes pontos de estudo nesse ciclo. A justificativa é dada nos Parâmetros, pois o contato com a história e cultura indígena possibilitaria que os estudantes dimensionem as mudanças ocorridas no local específico de estudo.

2.3.2. Segundo ciclo

Tendo por eixo temático a “História das Organizações Populacionais”, sem distinção dos demais ciclos, o segundo defende “a valorização dos conhecimentos dos alunos e a preocupação de o professor intervir, com situações pedagógicas particulares para ampliar os conhecimentos históricos” (BRASIL, 1997, p. 61). Não obstante, difere-se do ciclo anterior pelo melhor domínio que os estudantes tem quanto à linguagem escrita, além de mais maturidade e experiência de vida. Se, no primeiro ciclo, aos estudantes seriam disponibilizadas fontes preferencialmente orais e iconográficas, no segundo ciclo, até mesmo pelo fato de estarem num nível bem superior de letramento, as leituras e análises de obras com conteúdos históricos estende-se para o trabalho com reportagens de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, literatura em geral, documentários, filmes e etc..

Quanto a isso, o papel do professor é, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, selecionar “materiais com argumentos, opiniões e explicações diferentes, sobre um mesmo acontecimento atual ou do passado e promova debates, trocas de opiniões e sínteses coletivas” (BRASIL, 1997, p. 62). Também, cabe ao professor –apontado pelos Parâmetros como mediador do processo de ensino baseado na construção do conhecimento – escolher temas e selecionar conteúdos mais pertinentes à reflexão da turma, promover o diálogo da História com as demais áreas do conhecimento, avaliar a validade de suas propostas e os materiais por ele selecionados, além de estar em constante replanejamento das atividades. É papel dele, em todos os níveis de ensino⁶, promover visitas a lugares historicamente ricos, valorizar os saberes que os estudantes trazem consigo sobre os temas abordados, avaliar todas as informações levantadas e propor que os estudos e pesquisas desenvolvidas ao longo do ano letivo sejam transformados em produtos culturais (como livros, representações cênicas, mapas, exposições...).

Contudo, a função do professor é, ainda que o termo “mediador” possa colocá-lo num patamar aparentemente secundário, fundamental para a proposta sugerida pelos PCN. De acordo com o subtítulo “Orientações didáticas gerais”:

Considerando a formação mais ampla dos alunos e a importância de desenvolverem atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas, é necessário que o professor, por meio de rotinas, atividades e práticas, os ensina como dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, pesquisas, interpretações, comparações, confrontamentos e organização de conteúdos históricos. Nesse sentido, o professor deve considerar, cotidianamente, a participação dos alunos nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, lembrando, contudo, que, inicialmente, é ele, como educador, quem define o tema de estudo, quem aponta as questões a serem investigadas, quem orienta e sugere onde e o que pesquisar, quem propõe questões e aprofundamentos, quem aponta as contradições entre as ideias, as práticas e as obras humanas. Participando e opinando, aos poucos, os alunos aprenderão como proceder de modo autônomo no futuro (BRASIL, 1997, p. 76-77).

Ainda pela parametrização dada, objetiva-se que, ao término do segundo ciclo, os estudantes sejam capazes de (BRASIL, 1997, p. 62):

- reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes,

⁶ Pelo artigo 21 da LDB (9.394/96), a educação escolar é composta pela educação básica e educação superior. Assim, por níveis de ensino, considera-se: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.

contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;

- identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
- valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades.

Para tanto, faz-se necessário que as crianças realizem estudos comparativos, sabendo distinguir sociedades, diferenciar períodos históricos e perceber continuidades e rupturas dos processos históricos ao longo do tempo. Mais do que isso, é imprescindível que sejam capazes de dimensionar as mais diversas relações que cotidianamente vivenciam. Precisam, também, ampliar a cada aula seus cabedais com conhecimento de outras localidades, com a finalidade básica de compreender o grupo a que pertencem como inseridos em um quadro maior.

É, pois, tornando mais abrangente os conceitos de tempo, espaço e sujeitos históricos que as crianças poderão compreender que a História é crítica e necessariamente reflexiva. Assim, partindo-se de questões locais e atuais as dimensões globais e espaciais são envolvidas e confrontadas até que se possa retornar ao local e atual, num contínuo movimento de construção, desconstrução e reconstrução.

Por fim, no que tange ao que é posto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História no segundo ciclo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, é extremamente valorizado, como recurso didático, os estudos do meio. Mesmo que seja questionável a postura colocada de que tal recurso contemple basicamente uma excursão/visita a um lugar historicamente valioso, essa atividade didática promoveria nos estudantes o estabelecimento de interpretações, produção de conhecimento e, evidentemente, caminharia junto à pesquisa.

Um determinado local (fábrica, igreja, praça, museu...) analisado através de um estudo do meio, carrega uma infinidade de fragmentos, lembranças e vestígios de outras épocas. É por meio da análise – que, se pensa, deve iniciar bem antes da saída da sala de aula e, da mesma maneira, não é encerrada com o retorno à escola – que a participação de outros sujeitos históricos e culturais vem à tona e contribuem livremente para o entendimento dos processos que conduzem nossa sociedade ao que é hoje. É, assim,

no contato com a fonte de interpretação, pelo estudo do meio, [que] podem ser criadas oportunidades para os alunos confrontarem o que imaginavam ou sabiam, com o que a realidade apresenta como materialidade, vida, com suas contradições dinâmicas. Nesse sentido, o que se observa provoca conflitos fundamentais, que instigam os alunos a compreender a diversidade de interpretações sobre uma

mesma realidade e a organizar as suas próprias conclusões como mais algumas possíveis. (BRASIL, 1997, p. 93-94)

Tal recurso didático permite o olhar crítico e reflexivo sobre um objeto, percebendo suas especificidades e os atravessamentos de outras culturas, enquanto fruto de uma época e sociedade passada. Então, investiga-se uma marca deixada por sujeitos diferentes dos próprios estudantes, garantindo o diálogo entre tempos e grupos diversos, partindo do presente.

2.3.3. Terceiro ciclo

Ao englobar o 6º e o 7º ano, o 3º ciclo tem como público-alvo estudantes que dominam algumas noções temporais. Caberia ao professor, nesse sentido, identificar quais conhecimentos detém os estudantes de cada turma, para que assim possa desenvolver atividades que amadureçam ideias como a de temporalidade, aprofundando e discernindo fatos e processos por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Ainda, coloca-se como função do professor deste ciclo incentivar a necessária construção de relações entre eventos e tempos históricos, a fim de que os adolescentes possam dimensionar durações, ritmos, transformações e permanências ao longo do tempo.

Quanto aos objetivos para tais anos de ensino, fala-se que, antes de adentrarem o 4º ciclo, os estudantes devem (BRASIL, 1998, p. 54-55):

- conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes;
- caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas;
- caracterizar e distinguir relações sociais de trabalho em diferentes realidades históricas;
- refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho;
- localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;
- ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais.

O eixo temático que direcionaria o trabalho com o 3º ciclo é identificado como "História das relações sociais, da cultura e do trabalho". Contudo, desdobra-se nos subtemas "As relações sociais e a natureza" e "As relações de trabalho". Ressalta-se, ao longo do texto dos PCN, que a divisão em subtemas é exclusivamente analítica.

Assim, percebe-se que o eixo escolhido contempla questões sociais relacionadas com a natureza e o trabalho. Os PCN indicam práticas escolares que permitam a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, reflexão, crítica, comprometimento social, ética, respeito, amadurecimento moral e intelectual, etc. Dentre todos os desdobramentos possíveis de temáticas tão amplas quanto estas, são sugeridas para o trabalho com o primeiro subtema:

questões pertinentes aos recursos naturais, às matérias-primas e à produção de alimentos, vestimentas, utensílios e ferramentas, aos mitos sobre a origem do mundo e do homem, às relações entre os ciclos naturais e as organizações culturais, às explicações e valores construídos para os elementos da natureza, às representações da natureza na arte, ao tipo de propriedade e uso da terra, aos patrimônios ambientais, às relações entre a natureza e as atividades de lazer. (BRASIL, 1998, p. 55)

O outro subtema contempla, sem esquecer as relações com o meio natural, as relações sociais de trabalho ao longo do tempo. A organização social e a divisão social do trabalho entre indivíduos e grupos sociais devem ser refletidas atentamente. Igual modo, devem ser discutidas as diferentes formas de trabalho (comunitário, servil, escravo, livre, assalariado...), os tipos de remuneração e os valores culturais atribuídos ao trabalho - sempre enfatizando a relação passado/presente.

A ideia principal contida no trabalho com o 3º ciclo é que seja problematizada a realidade do estudante a ponto de que este identifique problemas de estudo em dimensões temporais e espaciais distantes da dele. É somente a partir disso que os conteúdos da chamada História Geral podem ser levados para sala de aula e colocados em discussão. Trata-se de dar ao adolescente a possibilidade de que compreenda as amplitudes da sua realidade e de que forma são formados os processos e dinâmicas das relações entre os povos.

Os critérios avaliativos propostos no 3º ciclo vão ao encontro das sugestões de trabalho. Assim, fogem da tradicional assimilação de fatos ou conceitos históricos. Deve, então, "ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos" (BRASIL, 1998, p. 62). Ao longo das diversas situações de aprendizagem propostas pelos PCN, os estudantes podem ser avaliados mediante as mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor deve considerar o conhecimento prévio de cada adolescente e a trajetória das hipóteses por eles formuladas.

Novamente, críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais voltam à tona: o professor seria realmente capaz de acompanhar a o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico

de cada estudante? Sabe-se, porém, que com muita frequência os professores das Séries Finais possuem numerosas turmas e uma carga-horária bem pesada, o que justifica o fato de muitos terem 200 ou 300 estudantes por ano. Mais do que isso, questiona-se a viabilidade de avaliar mediante questões que possam parecer tão subjetivas e que, por sua natureza, causem problemas entre professores e pais/supervisão escolar.

2.3.4. Quarto ciclo

O quarto ciclo compreende o trabalho realizado com turmas de 8º e 9º ano. Pela faixa-etária imaginada para tais anos, os PCN acreditam que os estudantes "já dominam um conjunto de noções, informações, explicações, procedimentos e reflexões históricas e temporais, que possibilitam estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo" (BRASIL, 1998, p. 65). São consideradas, ainda, as informações que os adolescentes trazem para a sala de aula referente às suas experiências de vida. Mais maduros que no ciclo anterior, os estudantes seriam capazes de refletir criticamente sobre aquilo com que são diariamente colocados em contato, fruto dos meios de comunicação em massa e as relações interpessoais.

Além do maior número de experiências de vida - e do possível amadurecimento que estas trazem ao adolescente -, os estudantes pertencentes ao 4º ciclo tem outra especificidade: já adquiriram ou estão prestes a adquirir o direito ao voto. Quanto a isso, os Parâmetros indicam ser de fundamental importância estimular os estudantes a questionar o presente para que tenham o poder de discernir relações sociais e políticas atuais a partir de perspectivas históricas, salientando permanências e rupturas ao mesmo tempo em que possam definir suas posturas e opiniões políticas.

Frente a essa especificidade dos estudantes mais experientes que nos ciclos anteriores, o papel do professor também foi evidenciado pelos elaboradores dos Parâmetros. Mais do que tudo, cabe a ele perceber o nível de maturidade dos estudantes para que, considerando isto, introduza temáticas históricas mais (ou menos) complexas. Ao valorizar os conhecimentos prévios dos adolescentes, o professor deve visar as transformações ao longo do processo de ensino – não se limitando ao simples domínio de informações, mas propondo questionamentos, fornecendo dados complementares e contraditórios entre si, estimulando o trabalho de pesquisa e fomentando o debate, a troca de ideias e momentos de socialização.

Como objetivos para o referido ciclo, espera-se que os estudantes sejam capazes de (BRASIL, 1998, p. 66):

- utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania;

- reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais;
- identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo;
- conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais;
- refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida das sociedades;
- localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação;
- utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;
- ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.

É neste ciclo que o trabalho com fontes históricas torna-se mais efetivo e abrangente. Pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais do que analisar vestígios do passado elencados pelo professor, podem ser desenvolvidas "atividades de levantamento e de organização de informações internas e externas às obras estudadas e de pesquisa acerca das histórias das técnicas, das estéticas e dos suportes de registro" (BRASIL, 1988, p. 65). É com o uso das mais variadas fontes que, de acordo com os PCN, o estudante pode conquistar sua autonomia intelectual.

O eixo temático sugerido para o 4º ciclo é a "História das representações e das relações de poder", o qual se ramifica nos subtemas "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções" e "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo". Pela análise dos PCN é possível entender que tal eixo temático enfatiza as relações de poder ao longo da História do Brasil e do mundo. A seleção de conteúdos deveria ser feita pelo professor mediante o perfil dos estudantes de cada turma. Não obstante, uma lista de conteúdos é proposta para cada um dos subtemas, sempre tomando por base a conjuntura nacional vivida no momento do estudo. Sugere-se:

Eis algumas questões gerais da atualidade, que podem orientar a seleção dos conteúdos e suas relações históricas para o subtema Nações, povos, lutas, guerras e revoluções: os Estados Nacionais; os regimes políticos e as organizações partidárias; as organizações políticas internacionais, a diversidade cultural interna às nações; confrontos políticos regionais e nacionais; lutas por direitos civis, políticos e sociais, lutas pela propriedade da terra e por moradia; lutas de grupos étnicos e de gênero por identidade cultural; manifestações de banditismo, violência urbana e guerras civis. Para o subtema Cidadania e cultura no mundo contemporâneo, são exemplos: as relações de trabalho na sociedade pós-fabril — políticas econômicas e sociais; a mundialização da economia capitalista; as relações econômicas internacionais; as migrações de populações asiáticas e africanas para a Europa e de populações latino-

americanas para os Estados Unidos; o desemprego e a crise do trabalho assalariado; a expansão dos meios de comunicação, da informática e da robótica; a expansão da vida urbana; a industrialização do campo, a sociedade de consumo e a juventude. (BRASIL, 1998, p. 68)

Por fim, convém ressaltar que os critérios avaliativos condizem com aqueles apresentados no ciclo anterior, exceto pelas habilidades esperadas para período ano, respectivas aos objetivos traçados nos ciclos. As críticas relativas ao desejo do professor enquanto “super profissional” recaem, portanto, a todos os ciclos. A ideia de redefinir o papel do professor faz com que este assumam habilidades que, talvez, estejam fora do seu alcance.

2.4. APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Desenvolvidos e publicados na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem em um já citado contexto de mudanças e reformulações da política, inclusive na área educacional. Dando direção ao trabalho dos professores das mais diversas disciplinas, os PCN inovaram ao propor mudanças no sentido da construção do conhecimento pelos alunos, ao mesmo tempo em que contribuiu significativamente para a inserção de novas metodologias nas salas de aula. Amplamente divulgado, tais parâmetros estão disponíveis aos professores dos níveis fundamental e médio em praticamente todas as escolas públicas brasileiras, além de serem facilmente encontrados na internet.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, a utilização de variadas fontes históricas é defendida, já que “a comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica” (BRASIL, 1997, p. 31). Mais do que isso, é elencado como um dos objetivos gerais da área de História a utilização de “métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros” (BRASIL, 1997, p. 41). Ademais, esclarece que o trabalho pedagógico requer a compreensão desses múltiplos materiais enquanto fontes potenciais para a reflexão e aquisição do saber histórico escolar, permitindo que o aluno observe atentamente seu entorno e estabeleça relações e críticas, além de relativizar sua atuação no espaço/tempo.

Desse modo, dominar informações e conceitos de determinado período histórico não pode ser visto como domínio e apreensão do conteúdo pelo estudante. É necessário, para tanto, que os adolescentes sejam capazes de comparar épocas e processos históricos através da análise dos mais variados vestígios. O trabalho didático de leitura de documentos, proposto pelos PCN, implica na consideração de informações internas e externas às fontes. Mais do que perceber aquilo que está visivelmente claro em determinado vestígio, há de ser considerado

seu contexto histórico, bem como a relação entre o conteúdo e a época em que foi produzido. Os PCN apontam a necessidade de articular o ensino à pesquisa. Por meio da crítica, análise e interpretação dos vestígios do passado, os estudantes construiriam textos que formalizassem os resultados da problematização feita sobre determinado processo histórico.

Se, como já foi dito, o movimento historiográfico francês denominado *Annales* fez críticas ao exclusivismo dos documentos oficiais, o ensino de História proposto pelos PCN mostra igual resistência ao emprego único dos registros impressos – notadamente o livro didático. Assim, os parâmetros consideram como fontes históricas plausíveis de utilização na sala de aula: filmes, fotografias, músicas, relatos orais, mapas, registros autobiográficos, obras literárias, cartas, desenhos, instrumentos de trabalho, estilos arquitetônicos e etc. Para além das novas perspectivas historiográficas, um processo de revisão dos conteúdos e métodos do ensino da História acompanha a visão de alguns teóricos que ganham respeito na área da pesquisa educacional, especialmente os defensores das propostas pedagógicas construtivistas.

É posta, através da proposta de utilização de fontes históricas na sala de aula, uma necessária redefinição do papel do professor. O trabalho com fontes (seleção, interpretação, análise e etc.) é um dos pressupostos básicos designados ao historiador e, ao buscar a minimização e exclusão da distância entre pesquisa e ensino, deve ser colocado como fundamental ao professor de História. Nesse sentido, cabe ao professor possibilitar a utilização de registros do passado em suas aulas, além da responsabilidade em conduzir tal proposta. Faz-se imprescindível conhecer o contexto de produção – época, autor, aspirações e sentidos – de cada uma das fontes colocadas em análise. É papel do professor, pois, mediar o contato dos estudantes com os documentos, estendendo aos adolescentes as diretrizes que permitem ao pesquisador dialogar com as fontes.

Sobre esse tema, esclarecem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os procedimentos de pesquisa devem ser ensinados pelo professor à medida que favoreçam, de um modo ou de outro, uma ampliação do conhecimento das capacidades das crianças: trocas de informações, socialização de ideias, autonomia de decisão, percepção de contradições, construções de relações, atitudes de confronto, domínios linguísticos, escritos, orais, iconográficos, cartográficos e pictóricos. (BRASIL, 1997, p. 77)

Assim, torna-se característica do professor de História – tanto quanto do historiador – o pleno domínio de pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico. Cabe a ele apresentar aos alunos as fundamentações básicas para que o grupo aprenda a “fazer perguntas”. Portanto, entende-se que são as perguntas quem fazem as fontes “falarem”, para que, então, surjam as interpretações. Vale, nesse momento, acompanhando o que também foi considerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhecer que os alunos possuem um

conjunto de conhecimentos e significações que trazem consigo e que interferem diretamente na leitura dos documentos.

Assim, por tudo o que foi apresentado, é possível reconhecer – levando em conta o contexto e os propósitos em que foram desenvolvidos – a influência do movimento historiográfico dos Annales no conceito de fonte histórica apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Considerando tal influência, pode-se dizer que ambos resignificaram a historiografia e trouxeram à tona um novo olhar sobre a História: aquela que problematiza, que esta em constante transformação, que analisa as estruturas e que, sobretudo, alargou o conceito de fato e fonte, considerando que esta última pode ir de um pedaço de cerâmica até um documento escrito oficial – importando, neste caso, que haja uma problematização em cima da fonte escolhida.

É nesse sentido que o trabalho com diferentes fontes históricas na sala da aula contribuiria para democratizar o conhecimento, pois transfere para a mão dos estudantes o poder de construir seu próprio saber. Configura-se como uma forma de dar ao adolescente a autonomia necessária para que busque seu conhecimento, principalmente através da análise e da crítica. Uma vez proposto o parâmetro para o trabalho dos professores de História, urge o desenvolvimento de práticas que fomentem nos estudantes atitudes de questionamentos e diálogos, olhando além daquilo que é superficialmente exposto e que muitas vezes é apresentado como verdade, comparando e confrontando informações distintas de um mesmo objeto de estudo.

Através das aprendizagens qualitativas defendidas pelos PCN – e não quantitativas de acumulação de informações históricas – os estudantes iriam identificando e (re)construindo noções como fato, sujeito e tempo histórico. Compreender questões dessa relevância torna-se fundamental para o complexo entendimento das relações entre os seres humanos, bem como suas ações e produções ao longo do tempo. Cada vez mais, os estudantes estariam próximos de se enxergarem enquanto inseridos numa realidade social em que são agentes ativos de legitimações e transformações, garantindo a tomada de consciência de suas autonomias e da responsabilidade por suas ações.

CAPÍTULO 3:

**A HISTÓRIA QUE SE FAZ:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS**



3. A HISTÓRIA QUE SE FAZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

Após a definição do percurso metodológico da pesquisa para coleta de dados com os sujeitos envolvidos na temática estudada, bem como a análise do contexto atual da pesquisa histórica e das políticas educacionais, buscou-se a contribuição dos professores da rede pública da cidade do Rio Grande – atuantes nas Séries Finais do Ensino Fundamental. Todos os contatos foram realizados dentro das escolas, sempre com a autorização da Supervisão Escolar das mesmas. A colaboração foi voluntária e devidamente esclarecida dentro de seu contexto de pesquisa. Especificamente, o preenchimento do questionário ficou a critério de cada professor – enquanto uns solicitaram que a professora-pesquisadora esperasse pelo intervalo ou “gaveta” do colaborador, outros pediram para que esta retornasse no dia seguinte para buscá-lo.

De maneira geral, todos os professores aceitaram com grande presteza e vontade de contribuir. Foi comum ouvir destes a disponibilidade para ajudar em outros momentos da pesquisa. A gentileza demonstrada pela intenção de ajudar foi refletida no preenchimento do questionário, já que, via de regra, as respostas dadas foram elaboradas de forma clara e raramente expressas com brevidade.

As respostas apresentadas nos questionários fundamentaram as bases para se pensar as práticas escolares referentes ao ensino de História nas Séries Finais do Ensino Fundamental no município do Rio Grande. Generalizá-las e concebê-las como amostra demonstrativa das metodologias e concepções de todos os professores da rede seria duplamente um erro. Primeiro, obviamente, por entender cada discurso como relativo às experiências – sejam acadêmicas, sejam docentes – de cada um dos professores que colaboraram. Segundo, frente ao caráter amplo das respostas preenchidas: a subjetividade de cada professor direcionou suas colocações e originou as diferenças entre cada questionário.

A contribuição dos quinze colaboradores esteve, em alguns casos, próximo de ser um desabafo. Ainda que as questões dissessem respeito às práticas e metodologias adotadas por tais professores, foram comuns as críticas efetuadas contra organismos e estruturas mais amplas. Um exemplo disso pode ser salientado pelas críticas feitas às atuais políticas públicas educacionais – mormente quanto ao currículo escolar formal e a valorização salarial do magistério. Podem ser ressaltadas, também, aos problemas enfrentados por eles nas salas de aula da rede pública, nesse caso voltando a crítica à (ir)responsabilidade das famílias dos adolescentes e a falta de interesse dos próprios estudantes.

São com esses dados – tão variados e intensos – que busca-se pensar as principais propostas e metodologias que estão sendo colocadas em prática no anos finais do Ensino Fundamental. A ideia, como salientada no capítulo anterior, é situar a sugestão de experiência parametrizada aos professores de História pelo MEC. Cabe considerar as respostas dadas pelos colaboradores na intenção de conhecer aquilo que de fato é realizado, identificando aproximações e distanciamentos entre elas e destas com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.1. PERFIL DOS PROFESSORES-COLABORADORES

Dos quinze professores que preencheram o questionário (onze mulheres e quatro homens), todos realizaram suas graduações na Universidade Federal do Rio Grande. Este, além do fato de atuarem nas Séries Finais de escolas públicas de Rio Grande, é o único ponto em que as informações gerais colhidas no cabeçalho do questionário convergem sem exceções. Quanto aos cursos de formação continuada e/ou pós-graduação, a FURG continua sendo a responsável pela qualificação de grande parte destes professores. Diz-se isso pelo fato de que, dos doze colaboradores com cursos de especializações já concluídos, nove as realizaram na FURG – sendo cinco deles no curso de “História do Rio Grande do Sul”, antes chamado de “Rio Grande do Sul: Sociedade, Cultura e Política”. Ressalta-se, ainda, que a Universidade Federal do Rio Grande também é a responsável pelo título de mestre (Mestrado em História da Literatura) de um dos professores, o único colaborador com esta titulação.

Aparentemente, nenhuma relação pode ser percebida entre as titulações dos colaboradores e suas idades ou tempo de trabalho. Contudo, ainda que uma justificativa não fosse pedida no caso do professor não possuir pós-graduação, apenas um deles deixou de explicar os motivos que o levaram a não seguir na atividade acadêmica após a graduação. Nesse sentido, um deles justificou que não houve interesse em especializar-se pelo fato de que na cidade onde residia não havia a oferta de cursos de pós-graduação. Outro colaborador, todavia, transpareceu certa insatisfação em sua justificativa. Disse ele: “Não, pois o meu salário não permite que eu gaste e no estado a remuneração é 15 reais a mais no salário.”. O terceiro colaborador a possuir unicamente graduação não elaborou uma defesa/explicação como foi feito pelos demais, mas uma análise mais detalhada de suas informações indica o fato de que tal professor possui 24 anos de idade e apenas um ano de trabalho – indicando sua recém-formação inicial.

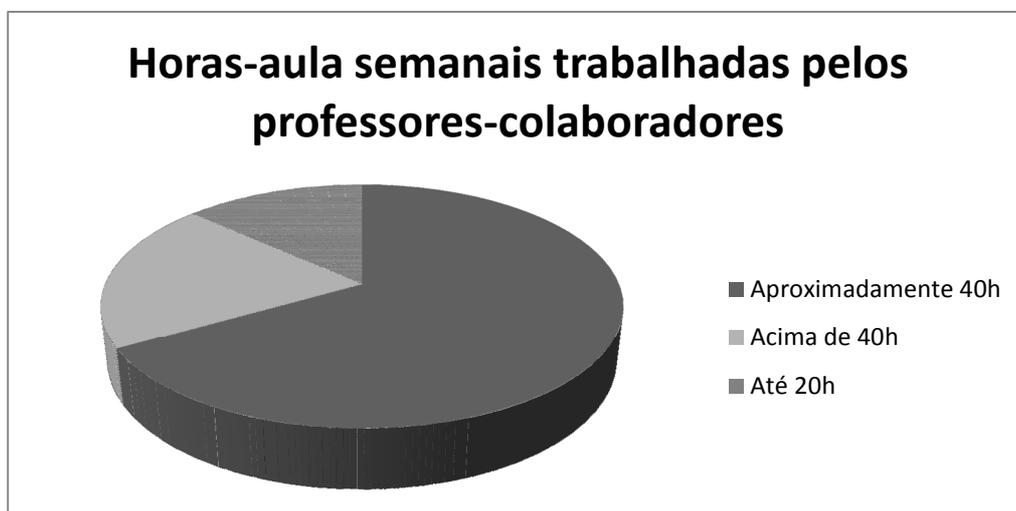
Dentre as atividades atuais realizadas pelos professores participantes da pesquisa, apenas três apresentaram-se como envolvidos em atividades de pesquisa. Um deles indicou a

realização individual – de iniciativa particular – de uma pesquisa referente à História da cidade do Rio Grande. Trata-se, pelo que foi entendido, da coleta de dados e fontes primárias sobre História Local em consonância com a análise das produções dos historiadores que escrevem sobre o município. A finalidade deste envolvimento pareceu mais próxima de uma realização pessoal do que verdadeiramente da intenção de transformar estes dados em produções formais no campo da História.

Os outros dois professores envolvidos atualmente com pesquisa, diferentemente do anterior, estão inseridos em grupos e projetos dentro da Universidade Federal do Rio Grande. O primeiro é tutor de um curso de produção de materiais didáticos para o ensino de História, enquanto que o outro é professor participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As atividades de pesquisa desenvolvidas por estes dois colaboradores acontecem concomitantemente ao desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, exigindo pouco tempo do período extraclasse.

Ainda em se tratando das atividades de pesquisa, pode-se acreditar que a desvinculação dos professores-colaboradores aos projetos e atividades de pesquisa está diretamente ligada ao número excessivo de horas-aula semanais. Imaginar atividades extracurriculares – como o ingresso em programas de pós-graduação, cursos de formação continuada ou mesmo atividades individuais de pesquisa geradas por interesse particular – parece uma prática complicada se verificado que a maioria dos professores possui uma jornada de trabalho de cerca de 8 horas diárias, sem falar nos eventuais sábados de trabalho. O gráfico abaixo procura demonstrar o tempo de trabalho diário dos professores participantes da pesquisa.

Gráfico 1:



Como dito no capítulo anterior, na intenção de assegurar o levantamento de dados variados, os questionários foram apresentados em escolas de diferentes bairros do município do Rio Grande. Da zona rural ao centro da cidade – sendo grande parte das escolas visitadas localizadas nos bairros da periferia – os professores que contribuíram para a pesquisa lidavam com públicos e realidades diferentes. Se o objetivo da professora-pesquisadora era obter respostas a serem confrontadas no sentido de aproximações ou afastamento entre elas, um fator não esperado inicialmente apresentou boa contribuição para a análise das práticas escolares em História: trata-se das idades dos colaboradores.

Trabalhar com as múltiplas metodologias e concepções dos professores que preencheram o questionário foi uma experiência ainda mais rica se considerado fato de que estes possuíam de 24 a 53 anos de idade. Somado a isso, uma consequência do trabalho com diferentes gerações de professores – asseguradas menos pela diferença em suas práticas do que realmente pelas ideias e posicionamento perante a sociedade atual – é o abismo existente entre o tempo de experiência destes em sala de aula. Portanto, os colaboradores variam seus anos de trabalho enquanto professores em um período que vai de um a 27 anos.

Todas as informações gerais levantadas antes do início do questionário propriamente dito evidenciam pontos que podem e devem ser considerados na leitura de suas respostas. Pensar uma jornada diária de trabalho com um número excessivo de horas-aula, por exemplo, pode justificar muitas das contribuições descritas pelos professores quanto aos conceitos e referenciais por eles adotados. Conhecer – ainda que brevemente – os sujeitos da pesquisa garante mais do que entender seus discursos, permite situá-los em um tempo e espaço que lhes são particulares e que direcionam suas opções e atitudes.

3.2. HISTÓRIA POR QUÊ?

O primeiro questionamento feito aos professores-colaboradores voltou-se para os motivos que os fizeram ser professores/professoras de História. Baseados nas memórias destes, os professores buscaram justificar suas opções profissionais. Essa questão, além de ter sido dirigida na intenção de melhor conhecê-los, procurou compreender as posturas dos colaboradores perante suas atividades profissionais, como encaram suas práticas e quais seriam seus papéis. As respostas dadas demonstram um amplo leque de motivos que conduzem os jovens em idade de ingressar na universidade até as salas de aula da escola pública.

A defesa de uma decisão perante o caráter vocacional do magistério apareceu em alguns questionários. Um dos professores manifestou nessa direção, afirmando que sua escolha “seria vocacional, [já que] desde criança tinha a convicção da profissão escolhida”.

Assim como na fala citada, são comuns os relatos referentes ao período da infância nos quais os colaboradores relembram suas brincadeiras e a maneira como já se relacionavam com as práticas de ensino e o interesse pela História. Ainda rememorando os tempos de crianças, alguns professores salientaram suas relações com livros e o interesse já despertado na infância acerca dos eventos históricos.

Ao fazer menção às suas primeiras décadas de vida, muitos professores-colaboradores ainda justificaram suas escolhas profissionais com base na influência familiar. Um dos professores, por exemplo, justifica-se da seguinte forma: “A minha escolha por ser professor de História foi familiar, pois a minha mãe é professora e desde pequena lia os livros que ficavam em cima da mesa a mão, além das conversas que tínhamos em casa sobre História.” Semelhante ao colega, outro colaborador acrescenta um adjetivo significativo à influência familiar recebida sobre sua escolha profissional: “Tive ótimos professores que me estimularam, mas creio que escolhi História por ter sido educada em uma família de professores **politizados**¹”.

A última fala demonstra, além da importância familiar e do possível estímulo dos pais, a ligação com um motivo mais amplo. O ensino da História relacionado às questões comumente chamadas de ideológicas foi afluído na parte final do questionário, quando os professores viram-se diante de perguntas voltadas às finalidades e objetivos da disciplina no Ensino Fundamental. Ainda assim, as memórias de um dos colaboradores para explicar os motivos que o conduziram a sua opção profissional apresentaram um forte caráter político, destoando dos demais colegas participantes da pesquisa. Nesse sentido, sua justificativa dá-se por “acreditar que a educação norteia uma sociedade”.

Contudo, ainda que uma ou outra resposta tenha soado mais distante, grande parte dos professores defendeu sua escolha pelo ensino da História com base em duas justificativas. A primeira delas diz respeito à paixão pela História. Se para uns as atividades docentes parecem vocacionais, outros colocam em primeiro plano o demasiado gosto pela disciplina – o que pode ser entendido pela seguinte fala: “Acho que sempre gostei da disciplina de História, desde os anos iniciais do fundamental. Penso que era por gostar muito de ler. A escolha por Licenciatura foi óbvia, pois não havia bacharelado na cidade.”. O próprio termo “paixão”, utilizado a pouco, foi livremente utilizado pelos professores-colaboradores que basearam sua decisão no grande interesse que sempre demonstraram pelos acontecimentos do passado.

¹ Grifo da professora pesquisadora.

Somado a uma espécie de fascínio demonstrado por alguns professores acerca da História, outra justificativa advinda das memórias de cada um e que se manifestou de maneira muito recorrente liga-se aos bons professores tidos pelos colaboradores. Nesse caso, foi comum defender a escolha pelo ensino dessa disciplina com base nas lembranças e influências de outros professores – os quais, por motivos não esclarecidos nas respostas, marcaram positivamente a vida estudantil dos participantes da pesquisa. A título de exemplificação, dos quinze questionários preenchidos, metade manifestou a importância de seus professores de História para a decisão profissional tomada anos mais tarde.

Entretanto, corroborando o fato de que muitos dos questionários foram preenchidos como espaço para desabafo e falas mais sinceramente reais, alguns professores explicaram sua escolha pelo ensino da História por motivos menos românticos. Nesse caso, três professores-colaboradores defenderam que suas opções iniciais eram outras, mas que a não aprovação nos cursos pretendidos os encaminhou para um remanejamento de segunda-opção para o curso de História – Licenciatura. Ainda que a intenção profissional tivesse sido outra por ocasião do vestibular, tais professores se justificaram em seguida, dizendo que durante a faculdade foi despertado o interesse e a vontade de trabalhar com o ensino da disciplina.

Ainda sobre isso, cabe salientar a manifestação discursiva de um dos professores. Sua escolha, assim como de outros participantes da pesquisa, tem ligação com a influência dada pelos pais, o gosto pela leitura e o interesse pelos acontecimentos do passado. Se sua justificativa para ter ingressado como professor de História pareceu comum, os motivos que o levaram a permanecer nesta profissão foram criticados por ele. Assim, se expressou: “(...) Os livros me levaram ao caminho do magistério..., e a acomodação não me deixou sair.”. A insatisfação deste professor com sua situação profissional atual ficou clara em apenas uma frase. Uma leitura mais atenta para o restante das respostas dadas por esse profissional demonstra algo próximo a um esgotamento, manifestado pelas críticas ao comportamento dos estudantes e à postura apática das famílias destes.

3.3. HISTÓRIA PARA QUÊ?

Duas questões foram feitas no sentido de compreender quais são, para os colaboradores, os objetivos e finalidades de suas práticas enquanto professores de História. Suas expectativas a respeito dos estudantes e mesmo de suas práticas – no sentido de as verem como bem sucedidas – fizeram com que, nas respostas, transparecessem uma ideia quase comum. Via de regra, a melhoria das condições de vida e as possibilidades de crescimento –

em ambos os casos, tanto individuais quanto coletivas – parece ser o objetivo dos professores participantes da pesquisa.

Se as influências e as “paixões” conduziram os professores-colaboradores ao ensino de História, as leituras de outras questões mostraram que suas permanências na profissão tem origens na responsabilidade social que estes assumem quase que voluntariamente. Nesse caso, foi comum encontrar como finalidade para o ensino da História, elencada pelos colaboradores, a formação de sujeitos críticos e ativos frente aos problemas da sociedade em que estão inseridos. Outros pontos também foram colocados, ainda que grande parte das respostas gire em torno das questões de interferência social.

Sintetizando as respostas dadas pela maioria absoluta dos demais professores participantes da pesquisa, um dos colaboradores afirmou que a História, enquanto disciplina escolar, “abre os horizontes para o conhecimento de si mesmo e do meio em que vive e com isso da inserção social como cidadão que busca uma sociedade mais justa”. Cidadão – ou cidadania – foi usado livremente para identificar o estudante que tais professores pretendem, por meio de suas práticas, “devolver” à sociedade no final de cada ano letivo. Ligado geralmente a uma atitude de sujeito social consciente de seu poder de transformação ou legitimação, o conhecimento histórico é apresentado como necessário ao entendimento e análise do período em que vivem.

Indo ao encontro da postura anteriormente citada, outra resposta determina que a finalidade do ensino da História é “auxiliar os jovens a construir sua personalidade com espírito crítico, atuante na sociedade com noções de conceitos básicos. A História contribui com ações cidadãs, na medida em que apresenta ao aluno diferentes culturas, sociedades e modos de vida ao longo do tempo”. Como percebido, a questão da cidadania² é termo recorrente nos questionários, mormente aos objetivos dos professores da disciplina. O tipo de cidadão perceptivelmente desejado é reflexivo, crítico e politizado.

Se a longo prazo os professores-colaboradores esperam que suas práticas contribuam para ajudar na formação de jovens socialmente engajados nos preceitos de cidadania e responsabilidade social, a curto e médio prazos, as inspirações podem variar. Quanto aos professores que responderam sobre suas expectativas a respeito dos estudantes considerando as atitudes que estes podem ter de imediato, é válido salientar como ponto de aproximação das respostas o desejo de que os adolescentes sejam capazes de analisar e resolver situações-

² Uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de cidadania e a percepção deste pelos professores de História pode ser encontrada na dissertação de Mestrado (PPGE/UFSM) intitulada “Cidadania: O papel da disciplina de história na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo” – desenvolvida pelo Prof. Me. Everton Bandeira Martins sob orientação do Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha.

problema cotidianas. Sobre isso, em sua fase de conclusão do questionário, um dos colaboradores declarou: “Eu espero em situações do dia-a-dia dos estudantes [que] eles tomem iniciativa e posição crítica frente a questões importantes da vida deles”.

Outra vontade manifestada nos questionários está ligada à necessidade de tornar os estudantes pessoas curiosas, os quais aprenderiam a questionar os fatos estabelecidos e buscar conhecimento. É nesse sentido que, sem deixar de mencionar as mais comuns e citadas finalidades do ensino de História entre os questionários preenchidos, um colaborador afirmou esperar que, ao final do Ensino Fundamental, os estudantes “(...) atuem na sociedade de forma crítica, que tenham gosto pelo conhecimento, pela leitura, e principalmente sejam jovens curiosos”. Essa necessidade provavelmente liga-se às ideias de autonomia e participação social elencadas por outro professor participante da pesquisa, nas quais o adolescente deve questionar aquilo que lhe é apresentado, identificando injustiças ao mesmo tempo em que opina e defende o que considera ser o certo.

Dois professores, contudo, consideram também como finalidade do ensino da História e indicativo de que suas práticas escolares foram bem sucedidas a capacidade de seus estudantes manterem diálogos produtivos sobre os mais variados assuntos. As palavras da própria colaboradora trazem mais esclarecimentos sobre sua postura: “Fico satisfeita quando escuto um diálogo produtivo, não acredito que História seja um decorar de nomes, fatos, datas, mas um entendimento e o estabelecimento de relações criadas pelos alunos, no que foi História com a vida deles”. A relação passado-presente, frequentemente determinada nas questões mais voltadas às metodologias de ensino, foi igualmente estabelecida na opinião dessa professora, bem como a prática de aproximar os conteúdos históricos do contexto vivido pelos estudantes.

Ademais, o interesse pela História também foi ponto básico elencado como finalidade da disciplina. Mais do que isso, porém, é colocado por alguns professores que as práticas de ensino da História devem estar voltadas igualmente para o entendimento da importância do estudo de processos e acontecimentos do passado como fundamental ao entendimento da sociedade atual. Novamente, a relação entre outras épocas e a atual situa-se no centro da proposta de muitos colaboradores. Estar preparado para viver na sociedade em que os estudantes vivem é, para alguns professores participantes da pesquisa, condição adquirida com o estudo e reflexão dos diversos eventos históricos. Se o interesse pelo passado é objetivo citado por uns colaboradores, outro, todavia, vai mais além ao considerar suas práticas como bem sucedidas “quando um aluno seu faz o curso de História por sua causa, ou você serve de espelho para ele”.

Todavia, faz-se necessário ressaltar a opinião de alguns professores-colaboradores que manifestaram seu entendimento sobre as finalidades e objetivo de suas práticas enquanto professores de História de forma mais objetivamente ligada às questões de empregabilidade e ao chamado mercado de trabalho. Um deles espera que os estudantes “possam fazer concursos, vestibular ou ENEM sabendo conteúdos históricos para poder passar”. O pragmatismo do ensino de História demonstrado por essa opinião pode ser confrontado com os dados apresentados no restante do questionário, no qual é possível perceber que tal professor-colaborador tem carga horária de 20 horas semanais, cumpridas unicamente em uma escola localizada no centro da cidade do Rio Grande. Frente a esse último dado, é possível imaginar que a finalidade do ensino de História proposto pelo professor deve acompanhar um objetivo comum da Instituição de Ensino, bem como a demanda dos estudantes – jovens de classe média interessados na aprovação em processos seletivos e/ou ingresso em universidades.

Curioso é realizar a leitura, após a análise da postura do colaborador citado acima, do questionário de um colaborador que enfrenta outras realidades. Este último, por sua vez, expressou aquilo que espera de/para seus estudantes:

Trabalho na periferia da cidade e na zona rural também, lidando com alunos e realidades diferentes, entre si, e da minha. Mas, espero para todos um futuro como alunos, homens, pais críticos, encarando o (seu) mundo com consciência da realidade. Sei que talvez não sejam todos com um futuro brilhante, mas, pelo menos, que a maioria tenha um futuro digno.

A diferença de perspectiva não se dá, portanto, apenas entre os professores participantes da pesquisa. Mesmo em se tratando de um mesmo professor, o ensino de História pode assumir variadas necessidades e objetivos – dependendo, para tanto, do contexto em que o processo de ensino-aprendizagem vai ocorrer. Se para uns contribuir para a inserção em bons cargos públicos e/ou cursos universitários diz respeito aos fins a que a História como disciplina escolar se destina, para outros professores e públicos esta deve favorecer a garantia da dignidade para todos.

Além da contribuição para uma “sociedade mais justa e igualitária”, a maioria dos professores-colaboradores colocou a importância de suas práticas como caminho para uma “mudança de mentalidade” e busca por uma “postura diferenciada”³ dos estudantes. Assim, o caráter de transformação social é assumido pelos professores, do mesmo modo em que estes colocam os adolescentes para quem dão aulas como os verdadeiros responsáveis por tal mudança. As ideias de progressão – individual e coletiva – direcionaram as respostas

³ Palavras e expressões tiradas das respostas dadas nos questionários.

apresentadas em muitos questionários; é possível (e desejado) que estas direcionem também as práticas dos colabores.

3.4. QUE HISTÓRIA?

Metade do questionário diz respeito às concepções dos professores-colaboradores acerca de seu papel social e as consequências – definidas por eles – de suas práticas. Não obstante, a outra parte das perguntas foi voltada para a compreensão de questões teóricas e metodológicas do trabalho dos professores de História participantes da pesquisa. Suas experiências e posturas adotadas em sala de aula, tanto perante os adolescentes quanto ao conhecimento histórico, garantiram a possibilidade de analisar o tipo de aula que os colaboradores oferecem aos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

A primeira dessas questões diz respeito às referências teóricas e/ou pessoais que determinam a prática dos colaboradores em sala de aula. Para essa pergunta, muitas respostas foram dadas. Ligando tais referências às memórias e demais questões advindas da subjetividade, quatro professores afirmaram que suas atuais práticas escolares são direcionadas pelas lembranças de bons professores que estes tiveram. Um dos colaboradores afirmou sobre isso: “As principais referências que me norteiam na prática em sala de aula são de alguns professores que me serviram de exemplo: Prof. Francisco das Neves Alves, Moacyr Flores, René Gertz⁴, entre outros. A fórmula é simples, tento me espelhar nos bons exemplos para melhorar a didática em sala de aula”. Outros colaboradores mencionaram colegas professores e outros, indo mais fundo em suas lembranças, recordaram de professores do Ensino Fundamental e Médio.

Ainda em se tratando de referências pessoais, as práticas escolares de alguns colaboradores sofrem influências menos determinadas e definíveis. É assim que outros professores esclarecem sobre as referências que conduzem seus trabalhos: um defendeu que a consideração de suas próprias experiências, vividas ao longo dos 15 anos de magistério que possui, garante aquilo que hoje é feito por ele em suas aulas; outro, contudo, definiu que suas práticas dependem necessariamente das experiências vividas pelos estudantes, ressaltando que suas práticas escolares são moldadas a partir da realidade dos adolescentes.

Ainda nesse sentido, outro colaborador demonstrou desprezo por referências teóricas, entendendo que sua prática diz respeito ao envolvimento e relação estabelecida com os estudantes. Em suas palavras: “Nada conheço dos teóricos (e não quero conhecer). Cada ano é

⁴ Todos os três são ou foram professores-historiadores da FURG, UFRGS e PUC/RS – respectivamente.

uma postura nova, tentando resgatar um interesse que está morto. Completamente sem vida.”. Além de parecer radical quanto as possíveis contribuições que as diversas teorias no campo da História e da Educação podem oferecer ao trabalho dos professores de História, o colaborar demonstra, mais uma vez, insatisfação e desestímulo frente suas atividades profissionais.

Contudo, a análise das respostas que tentaram definir as referências teóricas que direcionam o trabalho dos colaboradores em sala de aula traz à tona, no montante dos questionários, uma completa variedade. Um dos professores unicamente afirmou “simpatizar” com o Materialismo Histórico, não definindo os pontos de contribuição ou aproximação entre este referencial e suas práticas. Outro, todavia, preferiu falar “personalidades inspiradores” e citou sequencialmente: Rubem Alves, Fernand Braudel, Boaventura de Souza Santos, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Stuart Hall, Homi Bhabha, Jameson e Piaget – sem, a exemplo do colega citado anteriormente, comentar a relação entre essas teorias (muitas delas, à primeira vista, pouco próximas entre si) e suas práticas em sala de aula.

Teórico elencado pelo professor-colaborador acima citado, Paulo Freire também é colocado como referencial teórico de outros dois participantes da pesquisa. Para um deles “as principais referências vem de Paulo Freire, utilizando métodos para que os educandos se libertem do sistema de opressão em que nossa sociedade vive”. Essa justificativa liga-se às demais respostas dadas pelo colaborador ao longo do questionário, no qual, apesar de não fazer mais menção à Freire, expressões como “sujeito crítico” e “compreensão da realidade” são bastante comuns.

Outro teórico do campo da Educação que se fez presente na resposta de um dos questionários é o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky. A colaboradora que o tem como referência escreveu: “Sempre fui apaixonada por Vygotsky. Acredito que posso ser um condutor do aprendizado baseado na troca de vivência de ambos os lados. Respeitando o conhecimento adquirido através do meio que se está inserido”. Ainda que tenha sido em outra questão, tal professora diz colocar-se sempre no papel de “indagadora” na intenção de que os estudantes possam criar seus próprios conceitos dos fatos em seu momento histórico, além de prezar pelo uso de fatos concretos do cotidiano dos estudantes. Ao que parece, sua prática aproxima-se de seu discurso no momento em que suas referências teóricas ligam-se a Vygotsky.

Também, deve ser destacada a utilização de referências teóricas ligadas à Escola dos Annales tão defendida por alguns dos professores-colaboradores. Ainda que nenhum deles tenha citado o nome desta corrente historiográfica, variadas fases/ramificações desta foram mencionadas e defendidas como influência fundamental para o desenvolvimento de suas

práticas em sala de aula. Nesse sentido, ressalta-se a já citada influência de Fernand Braudel – nome da "segunda geração" na historiografia dos Annales – “personalidade inspiradora” de um dos colaboradores. Ademais, a chamada “terceira geração”⁵ é trazida na fala de um professor participante da pesquisa, ao esclarecer que seu “principal referencial teórico está na Nova História⁶, especialmente na história do cotidiano e mentalidades, que permite aproximar a História da realidade dos alunos”. A “história do cotidiano” também foi referida por outro colaborador, o qual ainda defendeu sua postura dizendo que “não são os heróis, mas o povo que faz os processos transformadores”.

Por último, merece ser apresentada uma referência colocada como determinante das práticas escolares de alguns professores participantes da pesquisa: os livros didáticos oferecidos pelo MEC. Sem especificar o nome dos livros utilizados, três professores afirmaram utilizá-los como referência teórica e norteadores das aulas por eles ministradas no Ensino Fundamental. Nenhum deles teceu comentários sobre adoção de um ou outro material didático, nem tampouco da maneira como este é utilizado pelos estudantes sob orientação do professor. Infelizmente, não ficou claro se a forma como os conteúdos são apresentados no material é encarada como recurso para reflexão ou se estes são tomados como discursos incontestáveis.

3.5. HISTÓRIA COMO?

Ponto fundamental do questionário e da presente pesquisa, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores-colaboradores – e a avaliação que estes fazem delas – foram abordadas em duas questões específicas. As perguntas foram elaboradas na intenção de identificar posturas metodológicas e recursos didáticos frequentemente adotados pelos professores, perceber as relações estabelecidas pelo colaborador entre os adolescentes e o conhecimento histórico, além de evidenciar a avaliação das práticas dos participantes da pesquisa feitas pelos próprios em consideração ao sucesso delas e aceitação por parte dos estudantes.

Inicialmente, frente a necessidade de descrever a forma como o ensino de História é ministrado por eles nas escolas públicas, muitos colaboradores falaram da precariedade dos

⁵ Conduzidas pelos historiadores Jacques Le Goff e Pierre Nora, sendo Le Goff seu mais famoso expoente.

⁶ A ideia de continuidade transmitida pela utilização do termo "geração", contudo, tem sido questionada por alguns pesquisadores da historiografia. Para esses, a Nova História teria provocado uma espécie de ruptura no movimento historiográfico dos Annales, sobretudo em comparação aos princípios iniciais formulados por Bloch e Febvre (BARROS, 2010). A consideração de que toda atividade humana pode ser entendida como História teria fragmentado a perspectiva historiográfica dos fundadores do movimento.

recursos disponíveis para o trabalho em sala de aula. Assim, muitos justificaram que, diante daquilo que lhes é oferecido como instrumento, organizam suas atividades fazendo uso de diferentes linguagens. Em suas avaliações, tal ponto também foi colocado em evidência, como nas palavras de um colaborador: “Avalio de uma forma positiva, mas sei que poderia ser melhor, pois a precariedade do espaço físico e de materiais deixa o professor de mãos atadas.”.

Via de regra, houve uma evidente preocupação em fugir de modelos retrógrados de ensino – criticados por alguns enquanto postura indesejada. É sobre isso que se refere um dos professores ao revelar que em suas aulas “além do livro didático, uso sites, documentários, filmes, slides, documentos, gravuras, para de uma certa forma fuja um pouco das aulas tradicionais”. O termo “tradicional” é, porém, utilizado apenas neste trecho, ainda que outras palavras e expressões tenham sido empregadas pelos colaboradores como sinônimos. Mesmo aqueles que classificaram suas aulas como “expositivas” evitaram ligações com a postura acima mencionada, fazendo, para tanto, questão de esclarecer que a exposição favorece o diálogo e a fomentação de críticas e questionamentos perante determinada temática histórica.

Retomando a utilização de recursos variados, grande parte dos professores participantes da pesquisa afirmaram valer-se de fontes escritas, iconográficas e audiovisuais para o trabalho em sala de aula. Ainda assim, poucos foram os colaboradores que esclareceram sobre de que formas esses recursos são utilizados e qual a relação entre eles e o ensino da História. Quanto a isso, dentre as respostas que aprofundaram maiores explicações acerca desse ponto, pode-se entender que as fontes históricas são mais comumente utilizadas a título de exemplificação ou comprovação de um conteúdo histórico anteriormente apresentado pelo professor ao aluno de maneira vertical. Igual modo, as fontes históricas foram apresentadas por alguns como recurso para motivar e/ou prender a atenção do adolescente – como percebido na fala subsequente:

A História é apresentada como algo que faz parte de nós, que nos forma e “molda”. Tento usar várias formas (metodologias) de ensino para deixar a aula mais atrativa, fabricamos jogos, pesquisamos na internet (laboratório de informática da escola), construímos juntos o saber, utilizamos jornais, pesquisas em aula, etc... Trago o conhecimento do passado para a realidade deles, mostrando as semelhanças e as diferenças na forma de pensar e agir das pessoas. Principalmente tento que eles reflitam e busquem respostas as indagações pessoais.

Na busca por atrair a atenção dos estudantes para a disciplina, além dos mais variados vestígios do passado, um dos colaboradores afirmou valer-se do humor e de filmes. Especificamente quanto a uso dos últimos, esclareceu que não necessariamente devem se tratar de produções cinematográficas antigas, trabalhando mesmo com filmes atuais para

confrontar pontos de vista e demonstrar que “o conhecimento histórico necessita de diversas fontes”.

Sobre a necessidade de motivar os adolescentes para o estudo de outras épocas, um discurso comum presente na maioria dos questionários salientou a falta de interesse dos estudantes. Um dos colaboradores que possui mais tempo de experiência no magistério destacou o desestímulo com as questões escolares. Outros avaliaram suas práticas em sala de aula como adequadas e bem aceitas, ainda que o desinteresse dos estudantes marque qualquer tipo de proposta de ensino. Ou seja, parafraseando um dos professores-colaboradores, “os estudantes aceitam bem, mas a falta de interesse deles para com os estudos faz com que se sintam passivos nas atividades apresentadas”.

Mais do que um desinteresse geral pelos estudos, um professor destacou sua insatisfação frente a uma posição em que com frequência a História é relegada. Possivelmente mencionando a carga-horária reduzida da disciplina ou o privilégio de determinadas ciências sobre outras, o colaborador expressou insatisfação ao dizer que “primeiro devemos entender que a disciplina de História é tratada como se fosse de segunda grandeza, ou seja, no contexto educacional ela não é valorizada. Destarte, os alunos não a veem como importante”.

Outros relatos demonstram que o trabalho de alguns professores de História tem sido realizado no sentido de levar para a sala de aula diferentes linguagens e fontes históricas com o objetivo de promover análises aprofundadas que favoreceriam a crítica histórica. Com 22 anos de profissão, um dos colaboradores resumiu suas práticas da seguinte forma:

Habitualmente utilizo textos e documentos históricos. Exploro, também, imagens e documentos, procurando levar os alunos a refletir sobre mudanças e permanências na passagem da História. Gosto também da elaboração de material pelos alunos, como maquetes, painéis, seminários, que permitem maior manipulação da realidade histórica e levantam questões que a aula expositiva não levantaria.

Mais uma vez, a História enquanto disciplina escolar é entendida por um professor como fundamentalmente ligada à crítica e reflexão das sociedades – de sobremaneira no sentido de relacionar o passado com o presente. Mais do que isso, a citação feita acima demonstra a abrangência de possibilidades com que o professor da rede pública pode trabalhar em termos de recursos didáticos, métodos de ensino e formas de avaliação do estudante. O colaborador responsável pela resposta apresentada não foi o único a manifestar-se nesse sentido: o uso de músicas, filmes, poemas, produção textual, trabalhos artísticos, computadores e internet nos laboratórios de informática, recursos multimídia e passeios pelo centro histórico da cidade foram citados nos questionários. Um dos professores participantes

da pesquisa mencionou a realização de atividades com diversos materiais na Sala de História montada em sua escola – algo incomum de se encontrar nas escolas da rede pública.

De maneira geral, apesar das reclamações feitas quanto ao desinteresse dos adolescentes com as questões escolares, os professores-colaboradores avaliaram que suas práticas em sala de aula são normalmente bem aceitas pelos estudantes. Aqueles que disseram utilizar variados recursos para análise e, partindo disso, promover o contato dos adolescentes com a História, queixaram-se menos da apatia das turmas. Contudo, se a questão foi elaborada visando compreender a aceitação das práticas dos professores pelos estudantes, um colaborador foi além e manifestou uma opinião digna de destaque. Ao falar de sua prática e citar a utilização de diversos recursos didáticos em suas aulas, o professor afirmou: “vivemos em uma fase de transição, onde aprender História é decorar datas. Há muita resistência por parte dos pais e diretores nesta maneira, o ensino fica prejudicado e o professor acaba entrando dentro de um sistema ultrapassado”.

Ao que parece, um ensino voltado à reflexão e aprendizagens qualitativas ainda é motivo de desconfiança e reprovação por parte de muitos. Se os estudantes parecem aceitar bem a utilização de propostas mais abrangentes de análise de conteúdos históricos, os professores afirmam esbarrar numa estrutura educacional precária e ultrapassada. Ainda assim, os quinze professores que colaboraram preenchendo o questionário parecem atentos às transformações nos campos historiográficos e educacionais, tanto quanto nos mais básicos problemas enfrentados por sua categoria no cotidiano das salas de aula.

3.6. O QUE SIGNIFICAM OS QUESTIONÁRIOS?

Os dados discutidos e analisados neste capítulo demonstram o que de mais significativo os professores-colaboradores apresentaram. Mais do que um quadro geral situando o perfil e as principais concepções dos professores de História do Ensino Fundamental das escolas públicas do município do Rio Grande, o preenchimento dos questionários garantiu o surgimento de *insights* inéditos, *links* entre os diferentes tipos de dados coletados e um intenso (re)florescimento de novos questionamentos. De forma geral, cada uma das questões respondidas fez surgir um novo horizonte de análise, ao mesmo tempo em que apararam arestas necessárias para a última etapa de coleta e análise de dados.

Sobre isso, chama a atenção o fato de nenhum dos quinze professores ter citado os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sabe-se que tal documento foi amplamente distribuído pelo MEC para as escolas da rede pública e, sendo assim, é bastante provável que se encontre disponível nas prateleiras das bibliotecas escolares. Ademais, foi escrito e publicado tendo

como público-alvo os professores, com o objetivo de ajudá-los em suas práticas em sala de aula. Mesmo assim, nem sequer uma menção foi feita.

Mesmo parecendo desconhecer a parametrização organizada pelo MEC, muitos dos professores participantes da pesquisa realizam diariamente atividades que vão ao encontro daquilo que foi proposto nos PCN. A explicação para tanto parece não ser muito evidente. Tendo sido voltados para os professores na intenção de aperfeiçoar suas práticas e promover uma postura mais desejável à educação do século XXI, os Parâmetros podem ter sido organizados ingenuamente ao sugerir propostas que comumente já são colocadas em prática, ou simplesmente falado o óbvio sem o conhecimento daquilo que os professores fazem nas salas de aula. Em caso de desconhecimento da verdadeira aplicação de metodologias diferenciadas nas escolas da rede pública, os formuladores dos PCN teriam subestimado um bom número de professores.

Ainda, questiona-se as reformas educacionais brasileiras realizadas nas últimas décadas. Os PCN, ou alguma outra elaboração oficial, volta-se sincera e diretamente ao trabalho dos professores e/ou sua profissionalização? Hypolito (1999, p. 81) afirmar que embora o discurso político contemple esse ponto, na prática constata-se que tal promessa produz uma dimensão ideológica, disciplinadora e controladora. Certamente, as práticas dos professores, bem como as respostas apresentadas por eles nos questionários, aduzem esta denúncia.

Poder-se-ia pensar na possibilidade dos discursos e práticas dos professores-colaboradores terem sofrido influência de atravessamentos das mais variadas espécies. Nesse caso, a análise do referencial teórico elencado pelos colaboradores é o ponto em que mais os aproxima dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Recorda-se que o movimento historiográfico dos *Annales* determina um número significativo das pesquisas em História no Brasil, sendo difundido em grande parte das Instituições de Ensino Superior e marcando uma parcela dominante das publicações históricas brasileiras. Determinou, assim, a redação dos PCN específicos para a área da História – do mesmo modo que influenciou a formação dos professores participantes da pesquisa, sendo, inclusive, citado por alguns como referencial teórico nas atividades em sala de aula. A aproximação entre as Políticas Públicas Educacionais, mormente quanto aos Parâmetros, e as práticas dos professores pode acontecer especificamente neste ponto.

Indo adiante sem perder o foco da discussão, questiona-se a “salada teórico-metodológica” conseguida a partir da análise conjunta dos referenciais determinados pelos colaboradores. De Materialismo Histórico à História das Mentalidades, indo de Vygotsky à

Homi Bhabha, cada um dos quinze professores buscou expressar aquilo que conduziria sua prática de professor. Ainda assim, mesmo que muitas das referências distanciassem uns dos outros, as descrições das posturas em sala de aula frente aos estudantes e ao conhecimento histórico pouco variaram entre si. Assim, se as teorias que direcionam o trabalho de cada professor são por vezes incompatíveis, curiosamente nota-se que as práticas – e os discursos referentes a estas – se parecem.

A questão das condições de trabalho dos professores, mencionadas por alguns colaboradores como limitadora frente à precariedade de recursos, choca-se com o relato de outros participantes da pesquisa. Enquanto alguns falam em “mãos atadas” do professor quanto ao desenvolvimento de propostas novas e a utilização de recursos didáticos variados, outros colocam como frequente em suas práticas escolares a utilização dos Laboratórios de Informática, recursos multimídias, passeios, filmes e – em um dos questionários – uma sala exclusiva para o trabalho com a História. As diferenças nas possibilidades e estruturas, contudo, já havia sido sentida quando do contato com os professores para o preenchimento dos questionários: na cidade do Rio Grande há uma assustadora diferença entre as condições oferecidas pelas escolas municipais daquelas oferecidas pelas escolas estaduais⁷.

Voltando às referências, agora pessoais, muitos colaboradores mencionaram a influência positiva de ex-professores do Ensino Fundamental ou Médio. Mas, em outros momentos, um bom número de colaboradores fez questão de distanciar suas práticas das chamadas metodologias tradicionais que ainda hoje são adotadas para o ensino da História no Brasil. Questiona-se, frente a isso, o tipo de ensino promovido pelos professores tidos como referência: teriam sido marcantes por agirem fora da educação tradicional? Nesse caso, como falar de uma pedagogia antiquada sendo realizada na disciplina de História nos últimos anos se, conflituosamente, muitos colaboradores direcionam suas práticas tendo por base as metodologias de antigos professores?

A base desses questionamentos pode ser encontrada em uma pergunta polêmica: a educação verdadeiramente mudou ou mudará? Ademais, considerando a importância e poder de influência dos professores, é possível questionar se, além da responsabilidade sobre os adolescentes do Ensino Fundamental, um professor assume outra bem maior que esta e que diz respeito à formação de futuros professores inspirados em suas práticas e que serão

⁷ Em conversa informal com um dos professores colaboradores da pesquisa na ocasião da entrega do questionário preenchido, salientou-se a grande diferença entre a escola em que este trabalhava no turno da manhã (municipal) daquela trabalhada no turno da tarde (estadual). O termo utilizado por ele para caracterizar a escola estadual – local da conversa – foi “sucateada”, permitindo que se possa imaginar a situação em que esta se encontra.

responsáveis por gerações que sequer surgiram. A função social do professor de História, assumida e defendida pelos colaboradores, nesse caso, pode ser bem mais abrangente e duradoura do que se imagina.

Sem fugir dessa temática, encerra-se a discussão questionando os motivos que levaram os professores-historiadores participantes da pesquisa ao magistério. A impressão tida a partir da análise das respostas é de que, se o historiador é um apaixonado, o professor é um vocacionado. Assim colocadas, as respostas de alguns professores parecem alienadas em discursos ideológicos como o da vocação, da missão, do prolongamento da família (FERREIRA, 2006, p. 235). Para outros, porém, as salas de aula surgiram como segunda opção ou acomodação em buscar outras áreas. Seja por um motivo ou por outro, o ensino de História ligou-se, em grande parte das falas, à satisfação em trabalhar no campo da educação e ao engajamento que permite e garante o otimismo na possibilidade ou certeza de melhoria das condições sociais.

CAPÍTULO 4:

**A INTERVENÇÃO: ANÁLISE PRÁTICA DA PROPOSTA DE
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**



4. A INTERVENÇÃO: ANÁLISE PRÁTICA DA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

A proposta de intervenção ocorreu no terceiro trimestre do ano letivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo. A escola, que em 2011 atendeu aproximadamente 750¹ alunos divididos em três turnos e distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (Regular e EJA), é situada no bairro Mate Amargo – Rio Grande/RS. Calcula-se que 65% dos estudantes da escola morem nas proximidades da instituição, especificamente entre os bairros Mate Amargo, Leônidas e Vila Maria².

Em se tratando da estrutura familiar, aproximadamente 60% dos estudantes moram com o pai e a mãe. Esse número é seguido por mais de 15% dos estudantes que moram unicamente com suas mães, e 10% que moram com mãe e padrasto. As crianças e adolescentes que ficam de fora dessas porcentagens, indicaram morar com pais e madrastas, somente com os pais, avós, tios e etc.. As atividades profissionais dos pais e responsáveis dos estudantes da Escola Mate Amargo variam entre funcionários públicos, pescadores, empregados da construção civil, domésticas, entre outros. Nesse sentido, ao serem questionados por um senso realizado pela equipe diretiva, 68% identificaram-se como autônomos ou funcionários da iniciativa privada.

O grau de instrução dos pais e responsáveis, todavia, demonstrou que o maior número possui o Ensino Fundamental Incompleto, contraditoriamente seguidos por aqueles que possuem Ensino Médio Completo, Ensino Médio Incompleto e Ensino Fundamental Completo. O número de pais e responsáveis com Ensino Superior Incompleto chega a 5%, enquanto que a porcentagem de analfabetos é igual àqueles que possuem Ensino Superior Completo. Pessoas com pós-graduação completam o quadro, ainda que estejam disparadamente em menor porcentagem.

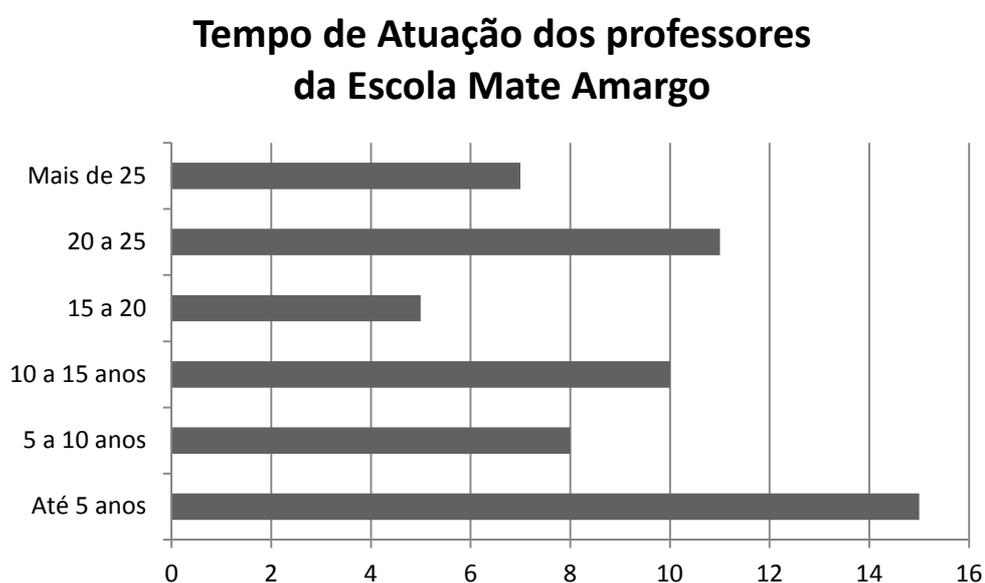
A Escola, considerada de médio à grande porte dentro da Rede Municipal de Ensino, conta com 14 salas – sendo duas especiais para o trabalho com Educação Infantil – biblioteca, laboratório de informática com internet, praça infantil, refeitório, cozinha, salas de direção, supervisão/orientação, secretaria, sala dos professores e banheiros – feminino, masculino e

¹ Todos os dados aqui apresentados sobre a escola foram coletados ao longo do ano de 2011 pela equipe diretiva da instituição e gentilmente cedidos à professora-pesquisadora.

² De acordo com questionário realizado pela Escola com pais e alunos em 2011, outros bairros atendidos pela escola são: Humaitá, Marluz, Parque Universitário, Vila São Jorge, Cibrazem, Parque São Pedro, Parque Marinha, Senandes, Miguel de Castro Moreira, Castelo Branco, Bernadeth, São Miguel e Hidráulica.

um adaptado aos portadores de necessidades físicas. Essa estrutura permite o trabalho de 56 professores, em sua maioria com curso de especialização completo³. Do número total de professores, mais da metade faz uma jornada de trabalho de 40h semanais, ainda que outros 10 trabalhem em apenas um turno e 14 dividam-se entre três. Quanto ao tempo de atuação na área, chama atenção o fato de 15 trabalharem há menos de cinco anos. O gráfico representado abaixo comprova que o quadro de professores Escola Mate Amargo em 2011 foi composto por um número considerável de “novos” professores:

Gráfico 2:



Em 2011, foram enviados questionários pela equipe diretiva da escola às famílias dos estudantes. De cunho socioeconômico, tais questionários solicitaram uma interessante reflexão, ao pedir que as famílias respondessem as questões: “Como é a escola que temos?” e “Como é a escola que queremos?”. Dentre as respostas retiradas dos questionários e apresentadas pela direção da escola em reunião aos professores, os pais e responsáveis escreveram que “a escola que temos” é:

- Uma grande e bem organizada instituição de ensino.
- Tem regras, direção e professores dedicados aos alunos.

³ Em reunião pedagógica realizada no dia 28/05/2011 na escola, os dados apresentados quanto à formação dos professores da Escola Mate Amargo foi: 03 possuem unicamente o curso de Magistério; 02 possuem Curso Superior Incompleto; 19 possuem Superior Completo com alguma Licenciatura; 01 professor possui graduação em outra área; 26 possuem título de Especialistas; 02 apresentam certificado de Mestrado e 03 são mestrandos.

- Uma escola aonde o respeito vem em primeiro lugar.
- A disciplina dos alunos é elogiada na comunidade.
- É acolhedora, segura, limpa.
- Tem: kit escolar, agenda, passagens, merenda de qualidade, laboratório de informática e biblioteca.

A “escola que queremos”, entretanto, apresentou elementos mais abrangentes. Dos apresentados pela direção, pode-se retirar:

- Com mais segurança.
- Compromissada com o bem-estar dos alunos.
- Que tenha uma educação de qualidade e de com nível para todos os brasileiros.
- Com cursos e oficinas que qualifiquem o aluno. Com pessoas educadas que respeitem o próximo.
- Com bons professores e disciplina.
- Que tenha o quadro de profissionais completo.
- Que tenha laboratório de Ciências, sala de Artes, sala de vídeo.
- Exigência de uniforme.
- Com mais incentivo ao esporte.
- Inserida na comunidade.
- Projetos que trabalhem e aprimorem as habilidades dos alunos (desenho, pintura e dança).
- Que tenha recreio dirigido.
- Atendimento psicológico, dentário e médico.
- Programa de prevenção às drogas e violência.
- Saída de emergência.
- Escola ideal é a que resolve seus problemas sem perder o foco pedagógico e tem autonomia.
- Livre de preconceitos.
- Professores bem remunerados para trabalhar com prazer.

Se os elogios fizeram parte da primeira lista citada, na segunda o desejo de mudanças ficou evidente. De questões práticas, como o uniforme e as saídas de emergência, a valores mais subjetivo quanto ao bem-estar dos estudantes e o fim de preconceitos, os pais e

responsáveis desejam que a Escola Mate Amargo assuma funções que vão além do conhecimento, interferindo diretamente em questões da saúde, empregabilidade e combate às drogas. Transferem para a responsabilidade dos professores e equipe diretiva, desse modo, atribuições que deveriam/poderiam ser da instituição na qual a criança e o adolescente passa maior parte do tempo: a família. Não ficou claro se a escola – para aqueles que preencheram os questionários expressando que querem a Mate Amargo como lugar que eduque para o respeito ao próximo, as noções de certo ou errado e atendimento clínico – assumiria a inteira responsabilidade sobre essas questões ou as dividiria com os próprios pais e responsáveis.

Ademais, pode-se perceber como a segunda lista sofreu influência do momento em que a equipe diretiva aplicou os questionários. Tratava-se, pois, de um período marcado pelo atraso nas nomeações – o que gerou a falta de professores para algumas disciplinas, inclusive a de História –, o impasse quanto à distribuição gratuita de uniforme pela Prefeitura Municipal do Rio Grande – concluída somente no final do ano letivo –, a expansão e reformas no prédio da escola, a conclusão da quadra poliesportiva, bem como o aumento da criminalidade na cidade de maneira geral.

Se a infraestrutura da escola tem sido proporcional ao crescimento do número de vagas – mesmo por seguir uma tendência da rede pública municipal e, em esfera mais abrangente, diretamente ligada ao crescimento populacional do Rio Grande – os índices conseguidos através de instrumentos ligados ao Ministério da Educação colocam a escola Mate Amargo em posição de destaque. Prova disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que autogarante medir a qualidade da educação brasileira, aponta que a instituição de ensino em questão supera não apenas as médias das demais escolas da rede pública municipal, como também as metas colocadas pelo governo para os anos de 2007 e 2009. Superar as metas e prosseguir acima das médias parece ser uma constante preocupação da equipe diretiva e docente da escola – percebido durante o ano de 2011, quando da ocasião de uma nova Prova Brasil⁴.

A tabela organizada abaixo permite mensurar o desempenho da Escola Mate Amargo dentro dos indicados do MEC:

⁴ Aplicada no segundo semestre letivo de 2011 aos alunos de 5º e 9º ano. Trata-se, pois, de uma das avaliações complementares do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Através dessa avaliação são oferecidos resultados por escola, município, estado e país de forma geral, os quais também são utilizados para os cálculos do IDEB. A Prova Brasil é aplicada a cada dois anos, avaliando os conhecimentos dos estudantes quando a Língua Portuguesa e Matemática, além de solicitar o preenchimento de questionários socioeconômicos àqueles a quem as provas são destinadas e à administração da escola.

TABELA 2 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB							
		Rede Pública Brasileira		Rede Pública Riograndina		EMEF Mate Amargo	
		Meta	Nota	Meta	Nota	Meta	Nota
5º ano	2007	3,6	4,0	3,3	4,0	4,2	4,7
	2009	4,0	4,4	3,7	4,4	4,5	5,4
9º ano	2007	3,3	3,5	3,1	3,2	3,7	4,0
	2009	3,4	3,7	3,2	3,5	3,9	4,5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>

Como é possível visualizar, a instituição de ensino em que a intervenção da presente pesquisa foi feita figura acima do padrão local e nacional. Ainda que essa média seja dada através de um exame bienal que inclua apenas conteúdos básicos de Matemática e Língua Portuguesa – e os meça de forma quantitativa através de um teste de múltipla escolha aplicado igualmente em todas as regiões brasileiras – é comum ouvir dentro da referida escola a ideia de que os estudantes da mesma são diferenciados. Ao compará-los com outros estudantes, muitos professores da instituição defendem que há uma postura peculiar, sendo que para os mais orgulhosos tal postura não diz respeito apenas ao conhecimento escolar.

Trata-se, na visão da professora-pesquisadora, de uma escola em que a disciplina – enquanto enquadramento necessário às regras e conduta ideal – é bastante valorizada. Além da questão do comportamento na escola, percebe-se forte apelo por metodologias que valorizem o constante aumento do saber escolar pelos estudantes. Ademais, é evidente, como recém foi colocado, a preocupação da equipe docente e diretiva com os bons resultados em provas/concursos oficiais (como as realizadas pelo MEC, as “Olimpíadas de Matemática”, concursos de redação e etc.) e processos seletivos (como ao que garante ao aluno de 9º ano o acesso ao Instituto Federal Rio Grande do Sul, com campus em Rio Grande). É provável que tanto a “diferença” quanto o bom índice no IDEB seja consequência das questões pontuadas acima.

Por tudo o que foi dito até aqui, é possível compreender o contexto e os sujeitos participantes da ideia de intervenção. A continuidade dessa análise, acredita-se, só seria possível com a definição da comunidade escolar, ainda que venham a contribuir indiretamente na fase seguinte da pesquisa. Se a abordagem não foi suficiente para mensurar as peculiaridades do contexto de coleta de dados, espera-se que, ao menos, os esclarecimentos

tenham permitido uma visão geral sobre os envolvidos, bem como as inferências que a professora-pesquisadora faz sobre os mesmos.

4.1 QUESTIONÁRIO INICIAL

A proposta de intervenção teve início com a aplicação de um questionário aos estudantes da turma 82. Trata-se de oito questões subjetivas que visam compreender a visão que cada estudante tem sobre a História, seu ensino, as fontes históricas, a ideia de verdade e a relação entre cada adolescente e o passado. As questões foram respondidas individualmente durante a aula. Por mais que os estudantes tenham feito solicitações de esclarecimento de um ou outra pergunta, a professora-pesquisadora preferiu deixar as possíveis interpretações das questões unicamente a cargo dos estudantes. Foi assim que as oito questões deram início ao processo de coleta de dados, precedendo a intervenção propriamente dita.

Via de regra, ao serem questionados sobre a História (como área do conhecimento), os estudantes imediatamente a ligavam ao passado. Nesse sentido, História pode ser “um conjunto de fatos que aconteceu no passado”, ou “(...) um ato de descobrir o passado”, ou ainda “fatos que marcaram época”. A utilidade do conhecimento histórico – e deste na Educação Básica – foi frequentemente relacionado à informação sobre outras épocas, sendo, na maioria das vezes, encarado como uma curiosidade. Não obstante, opiniões diferenciadas colocam a História como necessária à compreensão do presente ou mesmo como contribuinte para o avanço nas pesquisas científicas.

Pontos de vista tão diferenciados marcaram a primeira parte deste questionário. Diferem, também, na última questão. Nela, os estudantes são perguntados sobre um possível interesse pelo estudo da História. Parte dos adolescentes afirmou se interessar pelo “passado recente”. Afirmaram gostar da História do município e do estado, bem como demonstraram interesses por conflito mundiais. Pelas respostas dadas por aqueles que afirmaram gostar de História, ficou a impressão de que estes detém maior interesse por História Contemporânea – seja, talvez, pelas consequências desses processos estarem mais presentes; seja, talvez, pela maior possibilidade de contato com fontes históricas primárias, ampliadas em produção e conservação através do desenvolvimento tecnológico recente.

Todavia, outra parte da turma 82 mostrou-se pouco interessada no conhecimento histórico. Os defensores dessa postura parecem não ver atrativos e utilidades na História. Sintetizando a ideia dos estudantes com tal ponto de vista, um dos questionários continha a seguinte resposta: “Não muito, porque quem vive de passado é museu e eu gosto do presente e do futuro”. Curiosamente, enquanto alguns colegas defenderam a necessidade do estudo do

passado para a compreensão do presente e até mesmo do futuro, essa postura vai de encontro e contradiz posicionamentos relacionados à disciplina e às análises feitas até aquele momento pela professora-pesquisadora.

Em outro momento do questionário os estudantes expressaram opiniões mais semelhantes. Aproximaram pontos de vista no momento em que precisaram escrever sobre as fontes históricas. Quanto a isso, ao serem questionados sobre quais vestígios do passado foram deixados para a nossa geração e que nos permitem conhecer a História, consideram uma porção de recursos e materiais como fontes. Nesse sentido, foram citados: fósseis, desenhos em cavernas (arte rupestre), livros antigos, cartas, diários (registros autobiográficos), fotografias, armas antigas, muralhas (construções) e etc.

Ainda, ao serem perguntados sobre quais vestígios nossa atual geração está deixando para que no futuro nossa sociedade possa ser estudada e conhecida, os estudantes novamente demonstraram considerar o conceito de fontes históricas em sua amplitude. Além da maioria dos vestígios citados anteriormente – como livros, fotografias e construções –, os adolescentes acrescentaram elementos ligados às mídias e aos recursos tecnológicos, que tão comumente caracterizam nossa época. Então, a internet (o que inclui blogs/flogs, redes sociais e sites) e os vídeos foram os mais citados.

O objetivo de aplicar o questionário inicial parece ter sido alcançado. Tratava-se de mapear os pontos de vistas e analisar dados anteriormente à intervenção, já que as respostas dadas pelos estudantes conduziram definições importantes da proposta colocada em prática a seguir. O conceito de História e fontes, por exemplo, garantiu maior segurança no momento da escolha dos vestígios do passado que foram levados até a sala de aula. O gosto (ou desgosto) pelo conhecimento histórico expresso pelos estudantes foi igualmente necessário quando da elaboração dos planejamentos e roteiros de trabalho.

A leitura dos questionários permitiu à professora-pesquisadora fazer uma série de reflexões. O primeiro deles relaciona-se à discussão (ou não) sobre o conceito de História nas turmas de 6º ano – ocasião em que os adolescentes, pela primeira vez, passam a estudar a disciplina. Tal discussão poderia dar maior clareza e sentido ao currículo escolar, permitindo, inclusive, maior similaridade entre as respostas dos estudantes do 9º ano. Outro pensamento diz respeito às fontes históricas já produzidas: os adolescentes, ao caminharem pelo Centro do Rio Grande, por exemplo, identificam naqueles prédios a presença de um passado colonial tão presente na cidade? Mais do que isso: ao criarem perfis e/ou diários virtuais, estariam os estudantes conscientes de estarem “fazendo a história”?

4.2 AS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES

Após o questionário inicial, as aulas de História na turma 82 foram uma sucessão de análises. Para tanto, foram utilizadas diferentes recursos e fontes históricas. A orientação passada aos estudantes é que deveriam analisá-las criticamente, sempre em pequenos grupos, com a intenção de extrair das fontes o máximo de informações que conseguissem sobre o momento histórico estudado. Para as primeiras críticas, o trabalho da professora-pesquisadora foi mais no sentido de trabalho conjunto com a turma, demonstrando possibilidades de análises e formas de interpretações.

Nas primeiras aulas as indicações da professora-pesquisadora foram seguidas quase que à risca por todos os grupos. Ao longo da intervenção, entretanto, os estudantes foram se permitindo novas formas de análise e “perguntas” feitas às fontes históricas. Viu-se que, não por coincidência, a partir do momento em que os grupos foram integrando às análises elementos próprios para interpretação dos materiais, suas produções passaram a ser mais completas e mais extensas.

Antes que a análise sobre as produções dos estudantes sejam o centro da discussão, faz-se necessário apresentar os materiais disponibilizados à turma 82 para tanto. A tabela a seguir expõe as fontes históricas – ora primárias, ora secundárias – distribuídas aula após aula. Ressalta-se que algumas das fontes abaixo (Tabela 3) foram apresentadas juntamente com outras, na intenção de favorecer a análise crítica a partir das proximidades ou desacordos contidos nas duas produções.

TABELA 3 – FONTES HISTÓRICAS UTILIZADAS

Fonte	Período	Tipo	Referência
Vargas e as Crianças	Governo Vargas	Cartaz	http://ghiraldelli.pro.br/2010/06/28/presidenciaveis-ideologia-e-ensino-tecnico/vargas-e-as-criancas/
Discurso de Vargas	Governo Vargas	Discurso	http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-1/1933
Propaganda AIB	Governo Vargas	Cartaz	http://pt.wikipedia.org/wiki/ação_integralista_brasileira
Morte de Vargas	Governo Vargas	Jornal	http://opiniaosingela.blogspot.com/2010/08/primeira-morte-de-getulio-vargas.html
Carta-Testamento	Governo Vargas	Carta	http://www.culturabrasil.org/cartatestamento.htm
Fases de Vargas	Governo Vargas	Charge	http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/uma-revisao-sobre-era-vargas.htm
Governo JK	Populismo	Vídeo	http://www.youtube.com/watch?v=S32ImleMvAM
Jânio Quadros	Populismo	Carta	http://falando-historia.blogspot.com/2011/08/carta-de-renuncia-de-janio-quadros.html
Jânio Quadros	Populismo	Jornal	http://www.dceupe.com/2011_08_01_archive.html
Rede da Legalidade	Populismo	Vídeo	http://www.youtube.com/watch?v=IliiyMYLmPc
Milagre Econômico	Ditadura Civil-Militar	Cartaz	http://lemad.fflch.usp.br/node/386
Milagre Econômico	Ditadura Civil-Militar	Tabela	http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292007000200005
Ame-o ou Deixe-o	Ditadura Civil-Militar	Cartaz	http://deepbrazil.com/2011/02/04/brazil-explained-in-100-images-part-3/brasil-ame-o-ou-deixe-o/
Ame-o ou Deixe-o	Ditadura Civil-Militar	Charge	http://historiausp.wordpress.com/imagens/
Festivais de Música	Ditadura Civil-Militar	Músicas	http://letras.terra.com.br/geraldo-vandre/46168/ - http://letras.terra.com.br/chico-buarque/7582/
Lei da Censura	Ditadura Civil-Militar	Charge	http://www.lpm-blog.com.br/?p=5874
Desaparecidos	Ditadura Civil-Militar	Charge	http://alagoasreal.blogspot.com/2010/06/dossie-dos-mortos-e-desaparecidos.html
Resistência	Ditadura Civil-Militar	Ficha	http://popolitica.blogspot.com/2010/01/meninos-eu-vi-anistia-nunca-mais.html
Questão Golbery	Ditadura Civil-Militar	Jornal	http://www1.folha.uol.com.br/poder/969153-homenagem-ao-general-golbery-provoca-revolta-em-cidade-gaucha.shtml
Memória e ditadura	Ditadura Civil-Militar	Charge	http://pimentacomlimao.wordpress.com/tag/torturadores/
Diretas Já	Redemocratização	Vídeo	http://www.youtube.com/watch?v=6uD8xQ9aoWM
Governo Sarney	Redemocratização	Vídeo	http://www.youtube.com/watch?v=wg7t1PQ4bL8
Governo Collor	Redemocratização	Gráfico	http://profdanielantonietto.blogspot.com/2011/05/inflacao-e-derivados-plano-cruzado.html
Governo FHC	Redemocratização	Vídeo	http://www.youtube.com/watch?v=1KTdESNyGPK

As fontes históricas apresentadas foram coletadas no horário extraclasse da professora-pesquisadora. Na maioria das vezes, o processo de coleta, análise e seleção das mesmas foi realizado em finais de semana – bem como a confecção das cópias para os estudantes, fazendo uso de computador e impressora particular. A disposição dos vestígios do passado de acordo com a temática e o dia em que seriam analisados pela turma 82 conferiu nova demanda de tempo extraclasse. Algumas das fontes citadas, todavia, foram coletadas já durante a proposta de intervenção, no sentido de direcionar a experiência dentro daquilo que os próprios estudantes despertaram.

Sempre dispostos em duplas ou trios, os estudantes produziram diversos textos ao longo do trimestre. Na medida em que tais produções foram virando rotina, notou-se o avanço qualitativo desses textos. A maior diferença notada nas primeiras e nas últimas análises diz respeito ao caráter subjetivo e parcial das produções. Nesse sentido, os primeiros textos são identificados a partir de uma caracterização predominante descritiva das fontes históricas, enquanto que do meio para o final da intervenção assumiram notadamente uma postura mais crítica. Ainda que no trabalho do historiador – e do pesquisador, de maneira geral – a subjetividade seja questionada e via de regra evitada, a professora-pesquisadora não chamou a atenção dos estudantes sobre tal ponto. A opção foi por deixá-los livres para analisar, criticar e responder seguindo um raciocínio próprio. O memorando do dia 10/10, ainda que não trate da produção escrita e sim da discussão sobre a análise, comprova essa afirmativa: "Percebi que a partir da fonte apresentada as produções contaram com a opinião dos estudantes mais do que nos encontros anteriores, sofrendo até mesmo interferência pelas preferências políticas já nitidamente manifestadas."

Em boa parte das produções os adolescentes fizeram inferências entre diferentes momentos históricos. Conseguiram fazer uso de conteúdos anteriormente estudados na disciplina de História – ou em outras –, ligações com fontes já estudadas, ou mesmo utilizando acontecimentos atuais e posicionamentos particulares. Mais do que as produções, as discussões entre grupos aumentou com o desenvolvimento da proposta de intervenção. Em momentos em que um consenso não foi possível, orientei aos grupos para que utilizassem dois pontos de vista, mesmo que aparentemente contraditórios. Da mesma maneira, sempre que as dúvidas estiveram acima das respostas que os estudantes poderiam tirar das fontes, os próprios escreveram as questões suscitadas pela análise feita e as hipóteses prováveis sobre a temática.

O que se pode notar com a leitura das análises feitas pelos estudantes é que a rotina de produção os levou a familiaridade com as fontes históricas. Se identificar o tipo e a origem

dos materiais apresentados pela professora-pesquisadora foi motivo de grande dificuldade no início da intervenção, aos poucos os estudantes tiveram maiores facilidades em lidar com as definições. Assim, por exemplo, noções como fontes primárias e secundárias tornaram-se cada vez mais claras.

Ao todo, os estudantes realizaram mais de dez produções escritas em sala de aula. Valorizando esse trabalho e indo ao encontro da proposta de experimentação, a avaliação do terceiro trimestre foi feita a partir dessas produções. Mais do que isso, levou-se em consideração a participação dos estudantes nos debates. Ainda que a participação não fosse obrigatória – ficando, então, a critério de cada estudante – a professora-pesquisadora exigia contribuições de todos os pequenos grupos, nem que fosse de um dos integrantes. Somado a isso, a avaliação foi concluída com a entrega dos trabalhos de entrevistas e análises das mesmas sobre os Festivais da Música Brasileira.

Com o constante cuidado de não atribuir noções de certo e errado para produções tão subjetivas, a professora-pesquisadora buscou analisar cada um dos textos dentro da proposta de cada aula. Nesse sentido, verificou se a produção estaria (ou não) de acordo com a proposta solicitada para determinada fonte histórica. Mesmo modo, a participação oral foi avaliada qualitativamente, no sentido de identificar contribuições verdadeiras para a análise do conteúdo estudado e/ou discussão travada no momento.

Como já era esperado, todas as produções foram feitas e entregues pelos estudantes. Nas poucas ocasiões em que uma produção não foi concluída no período de aula, houve um acordo que permitia a entrega na próxima aula. O cumprimento das regras estabelecidas entre professora e turma garantiu tranquilidade para o trabalho, além de uma boa relação entre ambos. Tal abertura garantiu maior liberdade para os adolescentes, inclusive no que diz respeito à organização física das classes. Por outro lado, a professora-pesquisadora precisou intervir em momentos de distração dos grupos e aparente pouco compromisso com a tarefa.

4.2.1 TRABALHO COM FONTE ORAL

A única produção realizada pelos estudantes em horário extraclasse foi a entrevista de História Oral. O tema da atividade foi os Festivais de Música no período da Ditadura Civil-Militar. O tempo para realização da atividade foi de duas semanas, com data marcada para entrega das produções e discussão sobre as mesmas. Assim, duas semanas antes da entrega, um período de aula foi utilizado para explicação da proposta de trabalho extraclasse. Um quadro com instruções e uma sugestão de roteiro de perguntas foi entregue a cada um dos

grupos e detalhadamente explicado⁵. A ideia era que cada grupo fizesse um pequeno levantamento sobre as pessoas conhecidas que pudessem contribuir e, dentre elas, escolhessem ao menos uma para ser entrevistada. A metodologia de organização de uma entrevista de História Oral foi explicada e discutida com a turma, no sentido de garantir uma abordagem mais completa e segura. Ainda na mesma aula, os grupos reuniram-se para elencar possíveis entrevistados e esboçar um questionário semiestruturado para conduzir a entrevista.

O memorando referente ao dia 18/10 permite identificar o movimento que os estudantes da turma 82 fizeram – no sentido de realizar as atividades –, ao constar nele:

Ao longo das últimas duas semanas, várias colegas da escola (professoras, merendeira, serventes e equipe diretiva) falaram que o “meu” trabalho fez com que elas se sentissem velhas – referindo-se ao fato de que os estudantes buscaram a realização das entrevistas com muitas delas. As que concordaram em se deixar entrevistar, marcaram a conversa para o turno da tarde, no horário da saída do turno da manhã, ou mesmo durante o intervalo do recreio.

Inicialmente, cada um dos grupos identificou quando, com quem e de que maneira realizaram as entrevistas. As pessoas procuradas pelos estudantes, na maioria das vezes, eram profissionais da escola Mate Amargo ou parentes dos estudantes. A idade dos entrevistados variou, mas todos estavam acima dos 50 anos. Apesar de algumas confusões quanto a datas e personalidades, grande parte dos entrevistados guardava lembranças detalhadas do período e, obviamente, dos Festivais. Ainda, solicitei para que os estudantes falassem um pouco sobre os entrevistados, fazendo uso dos dados coletados através da experiência. Somente após isso, adentrou-se na temática que conduziu as produções.

Pontos bastante citados nas entrevistas causaram curiosidade na turma. O principal deles diz respeito aos meios de comunicação. A minoria dos entrevistados possuía televisão e assistiam os Festivais nas casas de pessoas conhecidas ou apenas ouviam pelo rádio. Um dos entrevistados, todavia, sequer possuía rádio e acompanhava a programação em aparelhos sonoros de amigos. Tal entrevistado, contou o grupo entrevistador, era morador da zona rural.

As entrevistas, também, fizeram surgir um ponto importante de discussão: ao serem encontrados – dentre os entrevistados – posicionamentos controversos, os estudantes puderam observar que a construção sobre um fato ou período depende do olhar do observador. Assim, diferenças no local de moradia, profissões, idade, bem como o lugar social, garantiram a existência de discursos antagônicos. Pensar sobre isso permitiu que o debate caminhasse para a seguinte reflexão: as fontes históricas, indiferentemente de sua origem, podem ser consideradas imparciais ou portadoras de uma verdade única?

⁵ Apêndice C – Roteiro para trabalho com fonte oral

Para alguns entrevistados, o contexto político da época dos Festivais garantia a inexistência de roubos e de “desordens”. Defensores dessa postura questionam o que hoje se fala sobre a repressão, dando a entender que atualmente se tem um discurso exagerado e mentiroso sobre a violência dos militares. Tais visões ainda indicaram que nos Festivais de Música os temas das canções variam, mas normalmente tratavam de amor. Os músicos que utilizavam as canções como forma de protesto, na opinião desses entrevistados, estavam ligados aos movimentos hippie, estudantil, artístico (especificamente o teatro) e ao comunismo – fato com o que quase todos os entrevistados concordaram.

Mas, para grande parte dos entrevistados, os Festivais e o período histórico em questão é entendido de maneira diferente. Assim, tratava-se de uma época em que a liberdade de expressão era reprimida energeticamente. As tentativas de expressão por meio artístico, a fim de denúncia social e questionamentos políticos, tinham nos Festivais sua maior visibilidade. Nesse sentido, as mais famosas canções popularizadas nesses eventos tinham caráter político. Dentre as opiniões dos entrevistados que compactuam dessa visão sobre o período, há uma contradição: para uns, a parcela mais significativa da população desconhecia o que se passava quanto às torturas, desaparecimentos e mortes – ainda que soubessem da forte censura e da Lei do Exílio; para outros, a população tinha consciência do que se passava, ainda que isso não pudesse ser comentado abertamente.

Quanto ao contexto mundial que completa o quadro da época em questão, o memorando referente ao dia da discussão indica:

Sobre o contexto histórico mundial da época, cada entrevistado recorreu a uma lembrança e, portanto, as respostas variam consideravelmente. Todavia, a Guerra Fria e, dentro dela, a corrida espacial, teve o maior número de lembranças. Aproveitei a ocasião para conversar sobre, iniciando uma explicação sobre o conteúdo e sua relação com o momento histórico vivido pelo Brasil desde o período do governo de Getúlio Vargas. Alguns estudantes manifestaram-se dizendo que o entrevistado havia dito coisas semelhantes.

Uma análise mais detalhada das produções ainda demonstra lembranças sobre Revoluções Comunistas – sobretudo em Cuba – e outras ditaduras na América.

As múltiplas visões da História demonstradas por pouco mais de dez entrevistados fizeram surtir um efeito importante para a proposta. Alguns estudantes, por vezes, pareceram defender a visão de seu entrevistado. Outras vezes, confrontaram propositalmente interpretações e pontos de vistas, ou mesmo conhecimentos já construídos sobre fontes analisadas na intervenção. A discussão tornou-se acalorada ao ponto da professora-pesquisadora solicitar ordem à turma. No saldo da discussão, a certeza de que não haver uma verdade histórica, nem tampouco a parcialidade sobre algo visto ou vivido.

4.3 A UTILIZAÇÃO DOS MEMORANDOS

Instrumento bastante útil para o registro diário da intervenção, os memorandos foram escritos sempre após os encontros. Para tanto, a professora-pesquisadora valeu-se de suas anotações durante as aulas, gravações em áudio feitas durante os debates e suas memórias e *insights*. Após o término da proposta todos os memorandos foram lidos seguidamente, mesmo como uma forma de avaliação dos dados dentro do critério de saturação. As reflexões geradas a partir dessa leitura foram rapidamente anotadas e na sequência confrontadas com as produções feitas pelos estudantes.

Como era esperado, os memorandos apontaram questões que não poderiam ser identificadas somente pelas produções dos estudantes. Grosso modo, enquanto as produções permitem reflexões sobre a maneira como a turma analisou as fontes históricas e expôs de forma escrita sua interpretação do passado, os memorandos permitiram um olhar para esse possível processo de construção do conhecimento. Ao serem escritos sempre imediatamente após as aulas, os memorandos não apenas descreveram acontecimentos como abarcaram a visão da professora-pesquisadora sobre os mesmos no contexto da pesquisa.

O primeiro ponto a chamar atenção refere-se ao estabelecimento gradual de uma rotina por parte dos estudantes com o trabalho de análise de fontes. Os memorandos, aula após aula, apresentam de que maneira a organização da turma, as práticas de crítica e produção do conhecimento, a elaboração de pequenos textos e a organização das discussões tornaram-se habituais. Se a desorganização inicial e a aparente dificuldade dos estudantes figuraram nos primeiros memorandos, aos poucos a professora-pesquisadora descrevia um tipo peculiar de rotinização da proposta. No memorando do dia 10/10 consta: "Quando cheguei à sala, os próprios estudantes já estavam organizando-se em pequenos grupos. Mais do que em qualquer outro encontro realização até então, fica nítida a evolução dos estudantes em termos de análise, crítica e organização frente a proposta."

A participação de um elemento comum dentro das escolas é igualmente frequente nos memorandos. Especificamente nos momentos em que a professora-pesquisadora analisada o processo de análise das fontes pelos alunos e suas produções escritas, o livro-didático fez-se presente. Desde o início disponível para auxílio adicional, na primeira análise – apesar das dificuldades de análise de alguns grupos – nenhum livro foi pego. Somente ao final do segundo encontro ele passa a ser utilizado por um dos grupos. O memorando do dia 15/09, assim, indica: "Uma dupla, já na fase final de análise, busca auxílio no livro didático: fizeram

isso ao se darem conta de que não tinham elementos suficientes nas fontes para responder à uma das questões que eu sugeri.”

Já no memorando do dia 10/10, o auxílio do livro é mais nítido: “Um dos grupos recorre ao livro didático, atitude que foi repetida por outras duplas. De alguma forma, o livro didático é um instrumento que passa segurança aos estudantes.”. Como instrumento seguro, o livro foi frequentemente utilizado pelos grupos durante a intervenção. Nele, os estudantes buscavam elementos que pudessem contextualizar as fontes históricas na tentativa de extrair delas seus sentidos e as possíveis relações entre produtores, público-alvo e a sociedade em geral.

Mais do que isso, o uso do livro-didático acabou despertando novas possibilidades de análise e discussão, por vezes fazendo com que a fonte histórica apresentada pela professora-pesquisadora fosse minimizada e cedesse espaço a outros vestígios do passado. No memorando do dia 11/10, vê-se o surgimento de uma discussão inusitada até então: “Ao recorrerem ao livro didático, um dos grupos surpreendeu-se com a imagem da capa do LP *Panes et Circenses*. O exemplo do LP do movimento da Tropicália despertou interesse em quase todos os estudantes, que ficaram curiosos com o fato de alguns daqueles artistas ainda estarem na mídia brasileira.”.

Também, a análise fez chamar a atenção da professora-pesquisadora sobre o vocabulário dos estudantes. Em repetidos memorandos foram feitas anotações sobre as dúvidas dos grupos quanto a determinadas palavras contidas nas fontes. Tal dificuldade dava-se por estarem lidando, na maioria das vezes, com fontes primárias produzidas há algumas décadas. Sobre a análise do discurso de Getúlio Vargas, o memorando do dia 12/09 aponta essa possibilidade em dois momentos: nas linhas três e quatro vê-se “Chamaram a atenção (Alisson) para a grafia antiga de algumas palavras (quotidiano).”; enquanto que nas linhas nove e dez “Expressões usadas por Vargas no discurso, ainda que habituais, foram de difícil compreensão por muitos.”. Em outros casos, a dificuldade dos estudantes fez a professora-pesquisadora crer no vocabulário restrito de alguns estudantes. Palavras e expressões como “patriota”, “poder aquisitivo”, “renda *per capita*” e “tendência” são apenas alguns exemplos das dificuldades em meio às análises. Acredita-se que a questão do vocabulário contribuiu para a preferência pelas fontes audiovisuais e/ou iconográficas – demonstrada no questionário final e nos memorandos através da reação e comprometimento dos estudantes.

Nessa mesma linha, os memorandos chamaram a atenção para a dificuldade dos estudantes em lidar com conceitos econômicos (alguns já citados no parágrafo acima) e interpretações de gráficos e tabelas. A primeira dificuldade encontrada para tanto foi com a

análise dos dados econômicos do período da Ditadura Civil-Militar, confrontados com um cartaz oficial produzido pelo governo (“Ninguém segura esse país”) para legitimar a ideia do Milagre Econômico. Alguns grupos apresentaram grande dificuldade de análise, ainda que os dados fossem bastante claros. Contraditoriamente, um trio e duas duplas não apresentaram problemas na análise e rapidamente passaram a produção. Nessa situação inusitada, a professora-pesquisadora incitou o início da discussão sobre as fontes históricas mesmo antes da produção da maioria estar completa ou iniciada. O memorando do dia 10/10 conta a curiosa forma como um dos estudantes se posicionou para explicar seu ponto de vista sobre o Milagre Econômico e o rumo que o debate tomou:

um estudante (Tailan) fez uma curiosa relação: “eu posso financiar uma mansão e um super carro, pegar empréstimo e comprar roupas caras e fazer várias viagens... Eu sou rico? Não, né?!” refletiram sobre as atitudes do governo no período estudado naquele momento, principalmente sobre o aumento da dívida externa e da inflação. Questionaram-se sobre se a população tinha consciência do aumento da dívida externa, ou mesmo se o povo duvidava a ideia de milagre na economia.

Assim, com a ajuda dos estudantes mais adiantados a discussão rapidamente se tornou geral e caminhou para questões atuais – sobretudo no que diz respeito à dívida externa brasileira.

Os memorandos também registraram o amadurecimento do discurso dos estudantes quanto à análise das fontes históricas. Se as primeiras produções não questionavam os documentos apresentados, a constante indicação da professora-pesquisadora no sentido de identificação de elementos internos das mesmas (contexto de produção, possível objetivo de quem o produziu, público-alvo e etc.) gerou mudanças na relação estudantes-fontes. É a partir disso que a confiabilidade dos vestígios do passado passou a ser questionada pelos estudantes. Provocados pela professora-pesquisadora, o trabalho de levantar hipóteses gerou algumas polêmicas nas aulas. No dia 15/09 um dos estudantes confrontou a manchete de capa do Jornal Folha da Tarde sobre o suicídio do então presidente com a Carta-Testamento de Getúlio Vargas. O trecho do memorando referente a este dia fez surgir uma discussão mais elaborada sobre fontes históricas.

inicia-se uma discussão muito produtiva sobre um “trecho falso” do “bilhete” de Vargas que está na manchete do jornal Folha da Tarde. Tal manchete lança um suposto trecho da Carta-Testamento que, ainda que tenha algumas semelhanças com o original, não condiz com o documento “verdadeiro”. Essa questão é levantada por um dos estudantes, que se deu conta ao analisar detalhadamente as fontes. Outro estudante (Bruno) afirmou que um jornal é antes de qualquer coisa uma empresa que além de noticiar os fatos “quer mesmo é vender e fazer dinheiro” – afirmação que fez com que aparentemente todos concordassem.

Como se pode perceber, o estopim para o debate foi dado por um elemento controverso entre as fontes analisadas no dia – do qual a própria professora-pesquisadora não havia se dado conta.

Outro ponto que merece ser trazido para discussão é a influência dos meios de comunicação – notadamente a televisão – no conhecimento histórico de cada estudante. Os memorandos permitiram uma ideia sobre a forma como os adolescentes relacionaram as fontes históricas analisadas com lembranças e conhecimentos adquiridos extraclasse. Especificamente, o momento histórico brasileiro estudado no período da proposta de intervenção favoreceu a interferência desses conhecimentos, já que nos últimos anos duas produções abordam a temática em discussão na turma 82 durante o terceiro trimestre. Uma delas, veiculada em rede nacional no ano de 2006 e baseada na biografia do ex-presidente do Brasil Juscelino Kubitschek, é citada no memorando do dia 26/09: “Especificamente quanto ao mandato de Juscelino Kubitschek, a discussão contou com a participação de grande parte da turma, já que haviam visto uma minissérie produzida pela Rede Globo sobre o tema em questão.”.

Em outra ocasião, dessa vez retratada no memorando do dia 11/10, houve nova demonstração da influência das mídias nas associações que permitem a construção do conhecimento histórico através das fontes. Diz:

Graças ao conhecimento de parte da turma quanto ao determinado momento histórico – conhecimento dado, via de regra, através dos meios de comunicação em massa, particularmente por conta de uma novela transmitida pelo SBT – os estudantes rapidamente se pronunciaram dizendo que manifestações contra do governo civil-militar eram imediatamente reprimidas.

Nesse sentido, o trabalho da professora-pesquisadora continuava sendo o de promover o constante exercício de confronto de fontes e saberes. Se os recursos televisivos serviam se aporte para iniciar a discussão, ao mesmo tempo garantiam visões parciais e massificadas. Frente a isso, as fontes levadas à turma foram voltadas a possibilidade de rever posicionamentos e utilizá-los sempre como ponto de partida para análises mais globais.

Se um número expressivo de estudantes da turma 82 fazia uso dos conhecimentos que tinha a partir das novelas e minisséries, muito deles demonstravam estar igualmente atentos para discussões atuais presentes na mídia brasileira. Ao analisar uma das charges, surgem os seguintes comentários – presentes no memorando do dia 04/10:

“Como é aquele negócio de abrir os arquivos da ditadura que tão falando, ‘Sora’? Tem a ver, né ‘Sora’? Vamos colocar isso no trabalho.” [Estudante] Sobre os arquivos da ditadura (grande parte da turma sabe da polêmica) todos parecem concordar que devem ser abertos e publicados. Um estudante salientou que se isso acontecer vai “comprometer gente ‘grande’ do exército”.

Em outro momento da intervenção, ao analisar músicas de protesto do período da Ditadura Civil-Militar e as consequências frente a sua popularização, uma estudante contribuiu para o debate lembrando a atual polêmica com o músico Tonho Crocco e a música “Gang da Matriz”. Noutra ocasião, na aula em que a intervenção abordaria uma reportagem de jornal sobre o debate da possível homenagem da Prefeitura Municipal do Rio Grande ao General Golbery do Couto e Silva, uma parcela significativa da turma manifestou-se dizendo estar por dentro da discussão – que, diga-se, ganhou local de destaque na mídia riograndina.

4.4 QUESTIONÁRIO FINAL

No último encontro da disciplina de História na turma 82 foi realizado um novo questionário. Com muitas diferenças do questionário inicial, dessa vez as questões foram voltadas a avaliação que cada um dos estudantes faziam sobre a intervenção e os conhecimentos construídos. As primeiras questões buscaram abordar cada um dos principais temas estudados antes durante o período. Todavia, na parte final o questionário esteve muito próximo de uma auto-avaliação.

Quanto às fontes históricas utilizadas, os estudantes foram claros ao dizer quais teriam sido mais importantes e prazerosas de analisar. Como a análise dos memorandos já indicava, as fontes escritas (especificamente as reportagens de jornal e discurso político) não parecem ter agradado. Mencionada por quatro estudantes, a única fonte escrita citada como a análise positivamente marcante foi a Carta-Testamento de Getúlio Vargas. Se confrontado com o memorando do dia 15/09, que descreve a animação de alguns grupos quando da análise do referido documento e a discussão ocorrida ao final da aula, é possível perceber a relação entre a percepção da professora-pesquisadora no momento da coleta de dados e as lembranças marcantes dos estudantes sobre a intervenção.

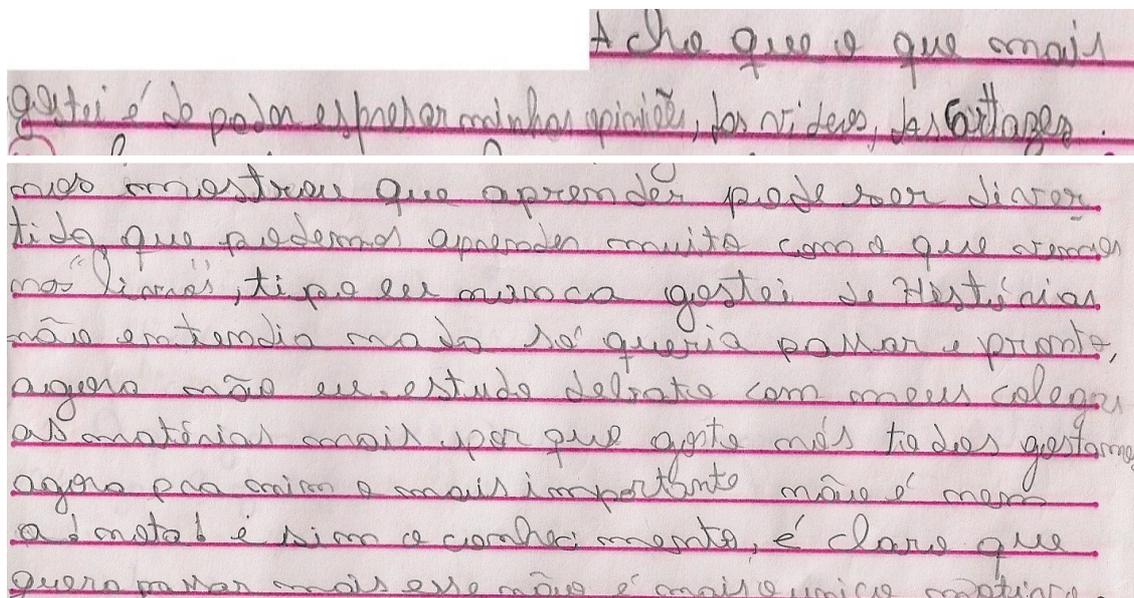
Se as fontes escritas foram pouquíssimo citadas, as tabelas e os gráficos sequer foram lembrados. Novamente, a análise dos memorandos já havia indicado certa indisposição e dificuldade dos estudantes para a análise qualitativa de dados quantitativos. Ainda durante a intervenção, a professora-pesquisadora foi informada de que, desde anos anteriores, a turma estava acostumada e, por tanto, apta a lidar com gráfico e tabelas. Mesmo que compreendessem o sentido dos números organizados nas fontes, muitos grupos pareciam incapazes de chegar a conclusões sozinhos sobre o período histórico estudado utilizando unicamente a tabela ou o gráfico. O fato de nenhum estudante ter colocado a análise numérica como umas das fontes históricas que mais gostaram de analisar, portanto, não surpreendeu.

Já os recursos audiovisuais foram bastante populares nas respostas. Na maioria das vezes citados de maneira individual, as músicas e os vídeos fizeram-se presentes na maioria dos questionários, sempre colocados dentre as fontes históricas com que mais tinham gostado de trabalhar. As músicas analisadas não eram conhecidas pelos adolescentes, mas despertaram rápida curiosidade neles pelo fato de terem sido lembradas na ocasião das entrevistas que os estudantes fizeram. Esta, vale lembrar, foi uma escolha da professora-pesquisadora frente à dúvida de quais músicas levar para sala de aula; assim, optou por levar aquelas que em maior número foram lembradas pelos entrevistados. Os vídeos apresentados – ora fontes primárias, ora secundárias – atraíram os estudantes de inúmeras maneiras: por conduzi-los a outro ambiente dentro da escola; por permitir o contato mais próximo do estudante com alguns fatos/atores/processos históricos; por garantir uma construção menos individual do que, por exemplo, as fontes escritas e etc..

As fontes primárias de origem iconográficas, no entanto, foram as mais lembradas nos questionários. Assim, ganharam a preferência dos estudantes no momento em que eles foram questionados sobre quais vestígios do passado mais contribuíram para a construção do conhecimento sobre o período histórico estudado. As fotos analisadas e os cartazes levados para a sala de aula já haviam sido bem aceitos durante a intervenção, ainda que tenham aparição discreta ao longo dos memorandos. Diferentemente, a boa relação estabelecida entre a turma 82 e a análise das charges apresentadas foi tema recorrente em alguns memorandos. Mesmo por isso, em grande número dos questionários as charges foram citadas. A relação observada durante a intervenção e que explica o sucesso das charges dentro da proposta, ora diz respeito ao bom humor característico dessas produções, ora liga-se às possibilidades de interpretação das mesmas – já que em seu texto são típicos os elementos implícitos.

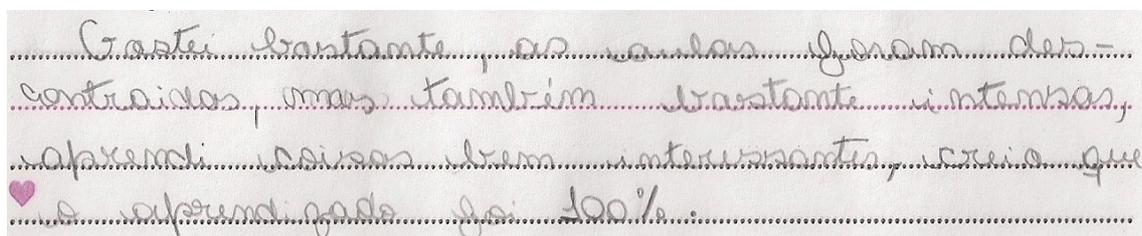
No que diz respeito à avaliação da intervenção, todos os estudantes mantiveram uma postura favorável à proposta. Assim, avaliaram o terceiro trimestre como bem sucedido. Muitos afirmaram gostar da metodologia utilizada, pois as aulas teriam sido mais descontraídas, com maiores possibilidades de participação, capazes de tornar o assunto mais interessante e, também, que as aulas teriam sido mais “leves”, no sentido de abolir avaliações mais formais. Todavia, é importante ressaltar que nos trimestres anteriores foram realizadas não mais do que quatro avaliações; enquanto que, durante a proposta, mais de dez produções foram feitas pelos estudantes – incluindo atividades extraclases.

Na intenção de condensar a maioria das opiniões e demonstrar a avaliação da intervenção feita pelos estudantes, pode-se analisar as seguintes colocações^{6,7}:



Acho que o que mais gostei é de poder espreser minhas opiniões, los videos, los cartazes. mas mostrou que aprender pode ser divertido, que podemos aprender muito com o que vemos nos "livros", tipo eu nunca gostei de História não entendia nada só queria passar e pronto, agora não eu estudo debate com meus colegas as matérias mais por que gosto nós todos gostamos agora pra mim o mais importante não é nem a !nota! e sim o conhecimento, é claro que quero passar mais esse não é mais o único motivo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, outro estudante escreveu⁸:



Gostei bastante, as aulas foram descontraídas, mas também bastante intensas, aprendi coisas bem interessantes, creio que o aprendizado foi 100%.

A organização da turma – dividida em grupos –, a pouca utilização do quadro negro e dos cadernos, a uso facultativo do livro didático, a análise de filmes, charges, cartazes, músicas e fotos, o debate aberto sempre voltado a questões contemporâneas e a liberdade de expressar posicionamentos, talvez, justifique o fato de que grande parte dos estudantes avaliou a intervenção como “descontraída” e até mesmo “divertida”. Contraditoriamente, em nenhum momento da análise das fontes históricas e das discussões promovidas em sala de

⁶ “Acho que o que mais gostei é de poder espreser (sic) minhas opiniões, dos videos (sic), dos cartazes.”

⁷ “(...) nos mostrou que aprender pode ser divertido, que podemos aprender muito com o que vemos nos ‘livros’, tipo eu nunca gostei de História não entendia nada só queria passar e pronto, agora não eu estudo debate com meus colegas as matérias mais (sic) porque gosto nós todos gostamos agora pra mim o mais importante não é nem a !nota! e sim o conhecimento, é claro que quero passar mais esse não é mais o único motivo.”

⁸ “Gostei bastante, as aulas foram descontraídas, mas também bastante intensas, aprendi coisas bem interessantes, creio que o aprendizado foi 100%.”

aula os estudantes distraíam-se com risadas e brincadeiras; pelo contrário, em determinados momentos os debates precisaram de orientação da professora-pesquisadora no sentido de amenizar confrontos de opiniões.

Mesmo assim, a turma 82 apresentou inúmeros posicionamentos que se aproximam das opiniões acima apresentadas. A descontração e a diversão foram dadas, pelo que se percebeu, pela mudança na estrutura e na metodologia da disciplina. A possibilidade de utilizar outros ambientes da escola, no momento de análise de recursos audiovisuais e iconográficos, deve ter contribuído para a construção dessa opinião. Ademais, mesmo que em outras disciplinas sejam igualmente utilizados recursos que vão além do quadro e do livro-didático, a intervenção criou a rotina do uso dos multimeios⁹ e dos vestígios do passado em suas mais variadas manifestações linguísticas.

Além dos adjetivos elencados para a proposta de intervenção, os estudantes avaliaram seus conhecimentos ao longo do trimestre de forma positiva. Porém, em nenhum dos questionários foi encontrada menção à ideia de os próprios estudantes teriam sido os responsáveis por esse novo conhecimento. O que parece ter ficado claro, é que os adolescentes, em suas respostas ao questionário, colocam sobre a leitura das fontes históricas o mérito pela construção histórica que eles fizeram ao longo do trimestre – em um movimento ora individual, ora grupal.

Nesse sentido, consideraram bastante satisfatório o estudo que fizeram sobre o período estudado, mas desconsideraram as construções (e, obviamente, desconstruções) que fizeram através das críticas aos documentos. A necessidade de conclusão do questionário em apenas um período de aula, talvez, não tenha permitido uma maior reflexão sobre isso. Ou, ainda, mesmo após a proposta de intervenção, os estudantes continuam excluindo-se do processo de construção conhecimento e distantes das possibilidades de promover uma interpretação própria dos fatos e processos históricos. A interpretação do questionário final pela professora-pesquisadora no período posterior ao término da intervenção não permitiu, infelizmente, a discussão sobre esse tópico com os próprios adolescentes.

4.5 DISCUSSÃO A PARTIR DA ANÁLISE

Refletir sobre a própria prática como professora-pesquisadora e promover uma revisão do experimentado na turma 82 da Escola Mate Amargo, sempre à luz da discussão inicial suscitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua ideia de construção do conhecimento

⁹ Entendidos como equipamentos tecnológicos disponíveis nas escolas para fins didáticos.

histórico pelo estudante através das fontes históricas, não seria possível sem o uso de produções recentes de autores da área. Assim, recorreu-se, novamente, à análise bibliográfica. Especificamente voltada para tópicos levantados com a análise inicial da proposta de intervenção, pensou-se em buscar reflexões e produções que abordem ora o ensino da História e a presença das fontes históricas em seu processo, ora questões voltadas às metodologias e recursos didáticos.

A via prática da História como disciplina escolar mostrou-se em diversos momentos da intervenção através da possibilidade de interpretação e crítica da experiência humana através do tempo, bem como dos vestígios do passado, sempre em relação aos dias atuais. Ao fugir da memorização de fatos e datas, a análise constante do passado – mesmo carregado de subjetividade – promoveu um exercício repetitivo de confronto com o atual. Nessa linha, a contribuição do historiador alemão Jörn Rüsen esclarece:

com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizado o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isso, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *historia vitae magistra*¹⁰. (RÜSEN, 2006, p. 16)

Ao relacionar a produção do conhecimento com o método de ensino, a aula de História apresenta-se como espaço de compartilhamento de significados (Schmidt & Garcia, 1999). Tais significados encontram-se, também, nas recém citadas subjetividades, tão comumente identificadas nas produções dos estudantes a partir das fontes históricas. Estas, por sua vez, apresentam outra possibilidade de análise. Trata-se da possível influência da História – ou melhor, da construção do conhecimento histórico – na formação da chamada consciência histórica.

Essa consciência histórica, abordada nos recentes estudos sobre a temática, infere não apenas em relação ao aprendizado e a História ensinada, mas no que tange a todas as formas de pensamento histórico. Diz respeito, portanto, tanto aos estudos históricos quanto ao uso e função destes na variadas esferas sociais. É por ela que se experiencia o passado e se o interpreta como História (RÜSEN, 2006, p. 14). É “a suma das operações mentais com as

¹⁰ Sobre a expressão, o historiador já havia afirmado: “O conhecido ditado “*historia vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho.” (RÜSEN, 2006, p. 08)

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” (RÜSEN, 2010, p. 57).

De acordo com o estudo de Rüsen, para o desenvolvimento da consciência histórica não basta o contato com diferentes vestígios da existência humana. Bem além disso, exige uma argumentação histórica crítica. Acompanhando a lógica do pesquisador alemão, as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Garcia (2005) aproximaram as produções de Rüsen as de Paulo Freire, no que tange à ideia de compreensão do mundo e, sobretudo, da passagem da chamada "consciência ingênua" para a "consciência crítica". Se a proposta de análise das fontes históricas é capaz de promover tais mudanças, parece que um dos principais objetivos do ensino da História - abordado, nesta produção, através dos PCN e da opinião dos professores colhidas nos questionários - é conquistado: os estudantes estariam realmente próximos de se enxergarem como sujeitos ativos do processo histórico.

A contribuição de Lana Mara de Castro Siman para o tema vai além ao também considerar os efeitos que o ensino de História pode trazer para a formação das identidades. Pelas palavras da própria pesquisadora, a identificação das possíveis representações que os estudantes fazem acerca de determinado período histórico “poderá contribuir tanto para elucidar as bases sobre as quais vêm se estruturando seus imaginários e suas identidades sociais, quanto para identificar as relações que essas guardam com o ensino de História e com seus universos sócio-culturais” (SIMAN, 2001 p.151).

Construir conhecimento em História garante a habilidade do estudante em se orientar no tempo e no espaço, assumindo consciências e identidades históricas maduras e permanentes. Em suas atitudes no campo da vida pública, ter aprendido sobre um processo de experimentação e criticidade constante favorece uma postura prática de reflexão social do estudante, no sentido de ajudar na elaboração de análises críticas tanto do passado quanto do presente. Inferir sobre o cotidiano e o passado que o fundamenta promove a revisão de processos e a legitimação (ou não) de conjunturas.

Se uma ou outra experiência escolar com o ensino da História possa tê-la apresentado aos estudantes como "a ciência que estuda o passado para compreender o presente e preparar um futuro melhor" sem que, na prática, imprimam uma articulação concreta na relação temporal (NADAI; BITTENCOURT, 2011, p. 96), as atividades de análise crítica e tomada de consciência histórica apresentam novas possibilidades. É por meio delas, então, que o estudante pode compreender o passado não como simples resultado da ação de pequenos grupos dominantes, mas como produto de intensos conflitos entre as diferentes - por vezes

antagônicas - camadas sociais. Mais do que algo que se mantenha no campo das ideias, essa compreensão permite uma perspectiva de mudança, como garante:

A representação da participação popular é, assim, não só uma questão científica, de esforço de apreensão do real, mas também política, uma vez que a compreensão dessa participação real (não heroica) na história permite ao aluno, tanto das camadas populares como de setores identificados com suas causas, posicionar-se melhor em relação ao presente. (DAVIES, 2011, p. 137).

Dentro da intervenção, a atividade de análise da fonte oral, os vídeos de marchas e passeatas que contaram com milhares de pessoas (como o movimento das Diretas Já!) por exemplo, contribuíram para tanto.

Em um dos momentos da proposta de intervenção analisada, os estudantes avaliaram as entrevistas como momento importante e produtivo para a construção do conhecimento histórico. O trabalho com fontes orais, desde a proposta inicial até a análise posterior da intervenção, acompanhou a definição do respectivo recurso por Alberti:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc... (1989, p. 41)

Por tornar a História mais próxima da vida dos adolescentes, tal atividade contribuiu para a percepção de que todos são sujeitos participantes do processo histórico (SCHMIDT & CAINELLI, 2004, p. 125). Contribuiu para isso, também, o fato das entrevistas terem sido realizadas por adultos escolhidos pelos próprios estudantes – com quem, quase em sua totalidade, tinham algum vínculo afetivo. Sobre o fato das entrevistas terem sido feitas pelos grupos em horário extraclasse, justifica-se pelo aumento das possibilidades de discussão - no sentido que um maior número de "Histórias" seria apresentado, juntamente com suas interpretações - e pela espremida carga-horária da disciplina em turmas de 9º ano. O trabalho com esse tipo de fonte permitiu não apenas um olhar sobre a temática estudada, como uma visão mais clara sobre a História Local no período em que as memórias foram revisitadas pelos entrevistados.

O trabalho com fonte oral contribui, então, para a já falada formação de consciência histórica? Sobre isso, o pesquisador Joan Pagés apontou uma positiva relação entre a fonte oral, a memória e a consciência histórica ao afirmar que a memória permitiria o desenvolvimento de uma consciência histórica no estudante a ponto de significar e dar sentido a sua experiência e sua forma de recordar o passado. Já para Ivo Matozzi, o trabalho com fonte oral permitiria ao indivíduo a compreensão de uma relação diferenciada entre o passado e o presente, o que favoreceria o processo de produção do conhecimento histórico.

Indo adiante na análise, a análise da intervenção e dos memorandos fez surgir um tópico até então não imaginado. O papel do livro didático (LD) e a relação entre os estudantes e este, mesmo dentro de uma proposta que privilegiou outros recursos, geravam reflexões. Ao recorrer às produções do pesquisador Alain Choppin (2000), a professora-pesquisadora defrontou-se com a ideia de que o livro didático figura de variadas formas no processo educativo: são ferramentas pedagógicas, suportes de seleções culturais, verdades a serem transmitidas aos mais jovens, além de eficazes meios de comunicação. Suas produções e distribuições nas escolas acompanham tanto a diversidade dessas fontes quanto a lógica mercadológica.

Que o livro didático é um produto cultural e não pode ser analisado fora de seu contexto de produção, a maioria dos autores parece concordar. Assim, o livro didático carrega consigo as marcas ideológicas de quem o produziu, no momento em que o produziu e com o objetivo com que o produziu. A lógica que rege a atual sociedade - que, inclusive, também diz respeito às atividades econômicas lucrativas - direciona e veicula interesses através desses recursos didáticos gratuitamente distribuídos nas escolas públicas brasileiras.

Mas, sendo o livro didático um produto cultural tão parcial, como admiti-lo dentro de uma proposta de construção do conhecimento e crítica histórica pelo estudante? Trabalhando esta temática, o professor Nicholas Davies (1996) escreveu um artigo intitulado Livro Didático: Apoio ao professor ou vilão do ensino de História?. Ao longo do texto, Davies responde a questão que dá título ao artigo e coloca-se contrário à visão que relega o livro didático à condição de vilão do ensino. Nesse sentido, lança a seguinte possibilidade:

o professor, se tiver uma formação teórica e política sólida, poderá trabalhar as limitações do LD. Se tiver clareza do que quer, e condições de trabalho e salariais, poderá, por exemplo, explorar com os alunos uma comparação entre vários LD, de modo a levá-los a produzirem um conhecimento comparado e a perceberem, através das diferentes interpretações sobre um determinado fato histórico, que a verdade histórica é relativa, provisória, e está sempre em construção e que não há verdades absolutas em História. Em outras palavras, o professor e os alunos, em vez de serem guiados e usados pelos LD, poderão, num processo de construção coletiva do conhecimento, usar tais livros, transformando-se, assim, em sujeitos da História (dimensão política que deve ser desenvolvida no ensino da História) e sujeitos do conhecimento (dimensão epistemológica).

O uso do livro didático, portanto, não pode ser descartado. Na proposta que coloca outras fontes históricas e linguagens no centro do processo de conhecimento histórico pelo estudante não se pode crer que estas serão menos "tradicionais" e "ideológicas" do que o LD. Se todas as fontes precisam ser analisadas à luz da crítica histórica - o que inclui seu contexto, objetivo e alcance da produção - o livro didático também merece ser assim encarado por

professores e estudantes. Mais do que seu conteúdo, ao livro didático cabe um novo olhar sobre sua forma de utilização.

A proposta de intervenção discutida neste trabalho demonstra o apego dos estudantes ao LD. Se pareceram dar segurança aos adolescentes - que desde o início da escolarização fazem uso do recurso - é ainda mais claro que são constantemente utilizados sem a necessária problematização sobre as "verdades" ali contidas. Durante a execução da proposta, sem ainda a necessária reflexão sobre aquela prática, a professora-pesquisadora apenas foi capaz de chamar a atenção para aquilo que sempre disse ao se referir às demais fontes históricas analisadas pelos estudantes no trimestre, incentivando as problematizações e alertando também sobre o livro didático: "nenhuma fonte fala por si só".

Essa relação entre os estudantes e o livro didático apresenta-se como uma das poucas ligações entre os adolescentes e uma fonte escrita. Como os próprios memorandos deram conta de mostrar, a turma mostrou-se menos a vontade com textos escritos do que com as outras formas de apresentação dos vestígios do passado analisados. A já discutida dificuldade de interpretação, somada às restrições vocabulares de muitos dos estudantes e à uma espécie de preguiça na leitura conduz até a repetitiva queixa dos professores: "os alunos não leem". Defende-se que a tarefa de reverter essa constatação não diz respeito unicamente aos professores de Língua Portuguesa, já que a ideia de construção e produção do conhecimento em História depende da capacidade de leitura e compreensão (MICELI, 2011, p. 43). É com esse argumento que as fontes escritas não foram excluídas - e nem poderiam - da intervenção. Mesmo a leitura do LD, que via de regra apresenta uma linguagem atrativa, simples e objetiva, exige um processo de compreensão complexo no sentido de identificar contradições e ideologias nas entrelinhas. Corroborando o discutido até aqui, Paulo Miceli (2001, p. 44) afirma:

já que a escola - independentemente de sua qualidade - é uma das instituições mais presentes na sociedade, e já que ela ainda impõe o ensino de História, parece obrigação tentar aproximar esse conhecimento da vida social, principalmente quando se acredita que o ensino não deve promover, apenas, formas agradáveis de aproximação ao conhecimento.

Os memorandos dão conta de um ponto questionável da intervenção. Por acompanhar uma proposta dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da História, as fontes históricas não foram utilizadas como um complemento, uma ilustração perante os momentos históricos. Ao contrário, foram colocados na centralidade do processo de ensino, estruturando as atividades de análise e discussão a partir deste eixo. A professora-pesquisadora não pode duvidar que a prática de sua intervenção exigiu e conseguiu estudantes cada dia mais ativos,

curioso e desconfiado frente ao conhecimento. Porém, sozinhos - e talvez por falha estrutural da proposta organizada - os documentos analisados nem sempre fizeram sentido se considerados em seu conjunto. O caráter globalizante dos processos históricos e a perspicácia dos adolescentes no sentido de buscar novas informações, determinaram à professora-pesquisadora momentos em que ser somente observadora, condutora e mediadora do processo de conhecimento através das fontes não foi suficiente. Foi assim que, em alguns momentos, os estudantes só puderam continuar suas análises depois da exposição de conhecimentos da professora-pesquisadora.

A necessidade de avaliar os estudantes foi umas das grandes dificuldades enfrentadas durante a intervenção. Especificamente, não houve problema em elencar o que avaliar - já que durante o trimestre os estudantes realizaram, além da discussão, mais de uma dezena de produções escritas. Contudo, os critérios de avaliação exigiram reflexão da professora-pesquisadora. Foi decidido, já com a intervenção em andamento e ainda não se sabe se da melhor forma, que todas as produções teriam o mesmo peso quantitativo, dizendo respeito a metade do valor total da nota. Também, as participações pertinentes nos debates comporiam a outra parte da nota. Nesse sentido, foi considerado que os principais elementos a nortear a avaliação seriam: o empenho de problematização sobre as fontes históricas e a capacidade de expressar com clareza as interpretações e construções feitas. A avaliação e a ideia de pesquisa, assim, acompanham a afirmação de Moraes, Galiuzzi e Ramos (2002, p. 10): "a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento de verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que levem a novas verdades".

A professora-pesquisadora não diria, ao término da proposta de intervenção, que avaliar foi tarefa simples. A tarefa de quantificar situações qualitativas trouxe conflitos que somente com o passar dos encontros foram mais facilmente compreendidos. Lidar com questões avaliativas tão subjetivas, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, não foi tarefa fácil. Frente a isso, deve-se levar em consideração que a intervenção ocorreu unicamente com uma turma de 9º ano da Escola Mate Amargo. Questiona-se, assim, a verdadeira possibilidade de aplicação de um processo avaliativo de foro unicamente subjetivo que leve em consideração a evolução de cada estudante, bem como seu comprometimento com as atividades e capacidade de crítica e produção. O questionamento considera a dificuldade encontrada em avaliar com tais critérios durante a intervenção e recorre à lembrança do trabalho da própria professora-pesquisadora que, a exemplo de muitos outros colegas de profissão, trabalha 60h semanais nos diferentes níveis de escolaridade totalizando

um número de estudantes acima de 400. Apesar disto, não é defendida a tradicional avaliação objetiva e meramente quantitativa de reprodução de conhecimentos históricos. Todavia, parece clara a necessidade de discussão de um processo avaliativo mais simples e viável, dentro da proposta aqui experimentada.

A ideia de uma História problematizadora – colocada atualmente na historiografia, nas políticas públicas para o ensino da disciplina e por pesquisas acadêmicas sobre a temática – foi mais bem compreendida com a realização da intervenção. As noções de fato, sujeito, tempo e processo histórico foram contempladas pelas atividades de análise das fontes. Porém, o amadurecimento dos conceitos complexos como estes certamente variou de estudante para estudante.

Enfim, a aula entendida como espaço de conhecimento e lugar de cultura – numa paráfrase de Penin (1994) – garante que professores e estudantes procurem e explorem saberes nas variadas formas em que a História pode se manifestar. As maneiras como esses saberes serão aproveitados e as possíveis problematizações feitas a partir deles garantem novas construções. No caso dos professores, tais construções determinam a gênese ou a reprodução dos conhecimentos históricos com os estudantes. A sala de aula do contexto da intervenção, assim, não foi apenas palco de experiências diferenciadas no sentido de análise e desenvolvimento de consciência crítica, mas também de envolvimento com a História e de compromisso com uma constante revisão de saberes – atuais ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa permitiu a revisão de discursos comuns no campo do ensino da História. Os dois anos voltados para organização e redação do trabalho aqui apresentado garantiram reflexões e mais dúvidas do que certezas. Todavia, sabe-se da interferência, na maior das vezes negativa, que as situações materiais colocam frente às intelectuais. A elevada carga-horária de trabalho, a correria entre uma e outra escola, as práticas de leitura em horários vagos, a utilização dos feriados e finais de semana para a escrita do texto e a distância entre Santa Maria – local da realização do mestrado – e Rio Grande – local de coleta de dados e residência da professora-pesquisadora – em alguns momentos limitaram a realização de um trabalho de pesquisa mais dedicado e complexo. Se, por um lado, tais obstáculos limitam a realização de um trabalho conforme planejado inicialmente, por outro permitiram um exercício de aproveitamento total do tempo e contribuíram para a reflexão das práticas escolares ao considerar que o vivido não poderia ser entendido como uma exceção em se tratando do cotidiano de grande parte dos professores brasileiros.

A jornada de trabalho da maioria dos professores confronta-se, todavia, com a observação da carga-horária da disciplina de História. Notadamente nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – nível em que a proposta de intervenção foi aplicada – apenas dois períodos são destinados ao ensino da História, totalizando uma hora e meia por semana. Curiosamente, os objetivos propostos para o ensino da disciplina, contidos tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto nos discursos dos professores que participaram de uma das fases de coleta de dados, indicam que a História assume caráter globalizante e abrangente, fora as possíveis listas de conteúdos dirigidas pelas Secretarias de Educação e presentes nos livros didáticos, as quais, no mínimo, dão conta de períodos históricos que começam nas comunidades primitivas e só se encerram nos dias atuais. A tentativa de alcançar esses objetivos recairá sempre na impossibilidade de lidar com o ensino de História em períodos semanais tão pequenos.

Se a pesquisa deve ser entendida como prática constante dos professores, como aceitar que os mesmo sintam-se incapazes mesmo de adotar metodologias e recursos didáticos diferenciados pela falta de tempo livre ou períodos específicos para preparação didática? As atividades cotidianas em sala de aula – maioria das vezes contemplando jornadas de trabalho de 40 ou 60 horas semanais – comprometem o engajamento acadêmico dos professores.

Muitas das políticas adotadas pelas Secretarias de Educação frustra qualquer possibilidade e incentivo à pesquisa, ao negar pedidos de redução de carga-horária ou formas de licença – remuneradas ou não. Encerrando o ciclo que, se não impede, ao menos dificulta a transformação de professores em professores-pesquisadores, os programas de pós-graduação tendem a distribuir suas bolsas utilizando como critério os estudantes mais produtivos e de muitas formas envolvidos em grupos de pesquisa – o que raramente contempla os professores da rede pública com mais de um turno de trabalho. Ainda, no caso da História, os professores desejosos de repensar as práticas escolares na sua área são obrigados a migrar para os programas de pós-graduação em Educação, já que poucos são os programas específicos na área da História que cedem espaço à pesquisa acerca das metodologias de ensino e didática da História.

Voltando-se à ideia de adotar as fontes históricas no desenvolvimento de um trabalho voltado para a construção do conhecimento histórico dos estudantes, o mesmo problema volta à tona: como buscar, selecionar, preparar e organizar atividades com um número tão elevado de turmas e, por conseguinte, de estudantes? Ademais, como colocar em prática a sugestão trazida nos Parâmetros Curriculares Nacionais e utilizar métodos de avaliação qualitativos? A intervenção apresentada neste trabalho deu conta de salientar a dificuldade de lidar com avaliações tão subjetivas e particulares, ainda ressaltando que a intervenção apenas aplicou a ideia em uma turma. Em momento nenhum foi defendida a utilização de provas e testes escritos de caráter objetivo como melhor forma de avaliação na disciplina de História. Não obstante, dentro do objetivo da proposta, questiona-se a viabilidade da orientação dada pelo Ministério da Educação, bem como a necessidade de revisão e reflexão deste ponto por todos os professores.

A análise dos questionários aplicados aos professores da rede pública de ensino da cidade do Rio Grande demonstra que as fontes históricas são frequentemente disponibilizadas aos estudantes. A leitura dos questionários, ainda que estes fossem compostos por questões nada objetivas, não deu conta de esclarecer o seguinte ponto: as fontes históricas utilizadas pelos professores-colaboradores vão ao encontro da ideia de construção do conhecimento histórico pelos estudantes? Ou são frequentemente utilizadas em um caráter ilustrativo e comprobatório dos acontecimentos históricos? As possibilidades no uso das fontes como recursos didáticos evidenciam que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais não defende um recurso didático, mas sim uma metodologia que exige a revisão das práticas comumente apresentadas pelos professores da disciplina. Outra forma de coleta de dados,

como entrevista ou grupo focal, talvez, fosse permitir uma análise mais complexa do uso frequente das fontes históricas na sala de aula.

O fato dos professores-colaboradores terem ignorado a existência dos PCN ao preencherem os questionários suscitou uma questão que foi levantada ainda no terceiro capítulo desta produção. Trata-se do fato das práticas escolares dos professores aproximarem-se do discurso contido nas orientações do MEC sem que estas sejam citadas nas respostas dadas. Ignorados pelos professores ou não, os PCN para a área da História encontram-se com parte dos questionários exatamente no momento em que as referências teóricas são evidenciadas. O aporte historiográfico da Escola dos Annales – e a ampliação do conceito de fonte histórica – é facilmente localizado nos discursos dos professores-colaboradores e nos Parâmetros.

A dúvida posta a partir deste fato transparece a necessária aproximação entre ambos: se, de um lado, os professores precisam rever suas práticas à luz das orientações formais dadas para seus trabalhos, de outro as próprias orientações devem chegar aos seus destinatários e entre eles serem colocadas em discussão. Ou melhor: a aproximação entre ambas não deve estar na parte final do processo, como recém foi sugerido; professores da rede pública e organizadores das propostas não poderiam ser possíveis de separação. Afinal, poder-se-ia perguntar: quem entende mais de Ensino Fundamental do que aqueles que dentro desse nível de ensino organizam suas práticas profissionais ao longo dos anos?

Ao analisar unicamente as possíveis aproximações e distanciamentos entre as orientações e as práticas escolares, esta pesquisa jamais se propôs a defender os Parâmetros Curriculares Nacionais como um manual dados aos professores, o qual deveria ser seguido. Ao contrário disso, a leitura do documento assinado pelo Ministério da Educação é claro ao indicar que, longe de ser uma imposição, os PCN apresentam uma possibilidade. Possibilidade que pode ser percebida como degrau para revisão de metodologias, ou exatamente como parâmetro que possa balizar aquilo que cada professor faz dentro de seu contexto. A única defesa que aqui pode ser feita pela professora-pesquisadora é, então, a de que cada professor deve encarar o documento com a autonomia e liberdade metodológica que tem ao realizar seu trabalho, identificando aqui que quer (ou não) rever ou experimentar. Mas se os Parâmetros dados para a disciplina da História são uma possibilidade oferecida, será que permitem tanta mudança quanto gostariam? Notadamente, se as práticas dos professores da rede pública já estão – ou estavam, quando da organização dos PCN – considerando os principais tópicos que o referido documento apresenta como caminho que pode vir a ser seguido, parece que pouco contribuirão para o repensar e reorganizar das práticas escolares.

Ainda, esta pesquisa ratificou a possibilidade e até necessidade de práticas interdisciplinares. As citadas restrições gramaticais e as dificuldades de interpretação de recursos estatísticos e mais voltados aos números (como tabelas e gráficos), bem como a incompreensão de conceitos econômicos tão falados nos meios de comunicação, evidencia um desencontro entre as disciplinas do currículo escolar formal. Não se questiona o desenvolvimento de trabalhos exemplares nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia – por exemplo. Ao contrário: nota-se, inclusive em testes e concursos promovidos pelo governo federal e municipal, o sucesso dos estudantes da Escola Mate Amargo nas disciplinas supracitadas. A dúvida levantada unicamente diz respeito à aplicação desses conhecimentos em relação ao conhecimento de forma geral e menos formal. Assim, a necessidade de iniciativas globalizantes e interdisciplinares parece tão clara quanto a urgência dessas discussões partirem de dentro das próprias escolas.

A prática e análise da intervenção também permitiu questionar uma importante sugestão apresentada nos PCN. Sabendo que os professores, nos mais variados níveis de ensino, possuem liberdade na adoção de seus métodos e recursos didáticos, e que é impossível confiar a um único professor todas as turmas de uma mesma escola, a extinção da sequência cronológica dentro da disciplina História surge como um risco. Entende-se, obviamente, que a História não é mera sucessão de fatos e nomes. Todavia, desenvolver propostas levando em consideração os eixos-temáticos determinados pelo professor de acordo com sua vontade ou momento/contexto apropriado na ocasião, pode conduzir os estudantes à dissociação dos processos quando este for convidado a entender a História fora de um tema específico. Assim, mesmo que se questione a divisão da História, adotar em cada um dos ciclos um período histórico prioritário para estudo garantiria maior segurança ao trabalho do professor. Ainda sobre isso, por mais que a reflexão e a crítica social sejam objetivos claros da disciplina, não se pode esquecer que em muitos momentos da vida escolar e profissional dos estudantes eles serão cobrados em testes e processos seletivos que levarão em consideração conceitos e conteúdos específicos da História.

Os questionários aplicados aos estudantes antes e depois da realização da intervenção garantiram conhecer que estes enxergam a possibilidade de conhecer a História através das fontes históricas. Mais do que isso, os vestígios do passado são vistos pelos adolescentes quase que de igual forma como são apresentados pelos PCN: podem ser audiovisuais, escritos, orais e etc.. Os estudantes também demonstraram acreditar que cada pessoa é capaz de conhecer a História ao analisar as fontes, sabendo extrair delas o máximo de sentido. Concordaram, também, que a sociedade atual perpetua as fontes históricas ao produzir,

diariamente, milhares de vestígios da nossa existência. Se os adolescentes não tiveram dificuldades em aceitar que as fontes levadas para sala de aula pela professora-pesquisadora permitem inferir sobre o passado, porque motivo não evidenciaram no preenchimento do questionário final suas capacidades de construção do conhecimento histórico? Se a proposta não tornou claro o exercício proposto de construção do conhecimento, o que as produções – frutos de interpretações dos vestígios do passado – significaram para os estudantes? O fato é nem mesmo ao final da proposta tiveram clareza de estar localizados no centro do processo de construção da História, ainda que afirmassem ter aprendido bastante durante as análises. Ainda, se disseram ter aprendido bastante sobre o período histórico estudado ao utilizar as fontes levadas pela professora e, ao mesmo tempo, consideraram o mais abrangente conceito de fonte histórica, questiona-se a possibilidade que os próprios estudantes tem de exercitarem a crítica histórica diariamente – através da arquitetura colonial da cidade, das manchetes de jornal, das lembranças dos mais velhos ou dos filmes épicos tão facilmente transmitidos nos canais abertos. A professora-pesquisadora não tem dúvida de que, todos juntos, construíram conhecimentos em História; a dúvida permanece unicamente na autonomia (e a consciência desta) que da ao estudante o controle sobre seu conhecimento, mesmo fora da escola.

A realização da presente pesquisa também permitiu a reflexão sobre as possibilidades de um professor-pesquisador lidar com sua prática como objeto de estudo. O fantasma da mera autoanálise pode ser visto, por experiência própria, como grande problema das pesquisas com as características dessa. Mesmo por sua natureza subjetiva, a orientação necessária no sentido de evitar confusão entre sujeitos e feitos – como, diga-se de passagem, foi enfatizado durante o exame de qualificação – foi fundamental para o amadurecimento da ideia. A clareza na definição dos métodos de coleta e análise dos dados foi, desde o início, identificada como aquilo que contornaria tal problema. A objetividade necessária para validação da pesquisa ancorou-se, então, na máxima definição das teorias e métodos aqui utilizados.

Ainda assim, problematizar o pensamento e ação da professora-pesquisadora não deixou de estar no saldo desta pesquisa. Afinal, crê-se que toda pesquisa realizada no campo da educação contribuirá para (re)significar a atuação dos agentes envolvidos nas diferentes etapas do processo educativo, sobretudo a função assumida pelos professores – aqui entendida, também, como mediação em atividades desafiadoras e problematizadoras. O professor – pesquisador ou não – sempre será entendido como um investigador social, estando atento aos saberes dos seus estudantes com a mesma intensidade em que revê seus objetivos e práticas.

Por fim, o encerramento deste trabalho não indica a conclusão das análises sobre a temática que foi discutida. As possibilidades que os dados coletados deram à professora-pesquisadora, bem como a maneira como esta os analisou – com a maturidade e contexto em que os analisou – indicam apenas um caminho. Outras experiências, outros contextos, outras leituras e outras parcerias, talvez, tivessem garantido outro rumo interpretativo para esta dissertação. E é esta consciência que não porá um ponto na temática e muito menos na pesquisa. Se os objetivos que conduziram o início da proposta foram sendo refinados ao longo dos dois anos de pesquisa, a partir de agora assumem outra meta. Agora, este trabalho de pesquisa pretende ser discutido, criticado e até polemizado. O importante passe a ser, a partir de agora, manter aberta a porta que a professora-pesquisadora abriu quando se dignou promover esta reflexão.

FONTES ANALISADAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

Questionários preenchidos entre os dias 11/04/2011 e 25/04/2011, em escolas públicas de Ensino Fundamental no município do Rio Grande. A saber: EMEF Helena Small, EMEF Frederico Ernesto Buchholz, EMEF Sant'ana, EMEF Altamir de Lacerda, EMEF Cipriano Porto Alegre, EMEF França Pinto, IEE Juvenal Miller, EEEFM Bibiano de Almeida, EEEFM Barão de Cerro Largo, EMEFM Mascarenhas de Moraes, EMEF Adelaide Alvim, EMEF Ernesto Pedroso.

Questionário Inicial e Questionário Final aplicados aos estudantes da turma 82 ao longo da proposta de intervenção.

Produções dos estudantes da turma 82 durante o 3º trimestre do ano letivo de 2011 na EMEF Mate Amargo – Rio Grande/RS.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. “Currículos de História e Políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”. In: BITTENCOURT (org.), **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALBERTI, V. . **Historia Oral: A Experiência do Cpdoc**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1990.

BITTENCOURT, Circe. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução: Nilo Odalia – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar: as ciências sociais e a história**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARR, Edward Hallet. **Que es la Historia?** Trad. Joaquim Romero Maura. Barcelona: Seix Barral, 1965.

CELLARD, A. A análise documental. In: POPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da teoria fundamentada**. Guia prático para a análise qualitativa. Porto Alegre, Artmed, 2009.

CHOPIN, A. Los manuals escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. In: **Historia de la educación** – Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca, nº19, 2000.

DAVIES, Nicholas. Livro Didático: Apoio ao professor ou vilão do ensino de História? In: **II Encontro Perspectivas do Ensino de história**. São Paulo: FEUSP, 1996.

DEITOS, R. A. Os organismos internacionais e a política educacional brasileira. IN: XAVIER, M. E. S. P. **Questões de Educação Escolar**. Campinas: Alínea, 2007.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 127 – 153

DIEHL, Astor Antônio e MACHADO, Ironita P. **Apontamentos para uma didática da História**. Passo Fundo: Clío, 2001.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In: Wittrock, M.C. (Ed.), Handbook of research on teaching. (3rd. ed.) New York : Macmillan Publishing Co., 1986.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Trad. Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho, profissionalidade e escola no discurso dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 293f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. UFRGS, 2006, Porto Alegre.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. 2ª Ed., 1ª Reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

KINCHELOE, Joe L. e BERRY, Kathleen S.. **Pesquisa em educação**. Conceituando a bricolagem. Porto Alegre, Artmed, 2007.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica**. Do projeto à implementação. Porto Alegre, Artmed, 2008.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL Jacques. **A História nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa**. Fundamentos e práticas. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MICELI, Paulo Celso. Uma pedagogia da História?, in: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOZZI, Ivo. **Memória y formación histórica: la memoria em la clase de historia. Memória histórica y educacion**. Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e História. Grão, 2007.

MORAES, R. e LIMA, V. 2002. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos (orgs.)**. Porto Alegre, EDUPUCRS.

MORAES, Roques; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roques; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PAGÉS, J. **El lugar de la memoria em la enseñanza de la historia. Memória histórica y educacion**. Didactica de las Ciências Sociales, Geografía e História. Grão, 2007.

PENIN, S.T.S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papyrus, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª Ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POUPART, Jean e outros. **A Pesquisa Qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. 2 ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 - 16, jul. - dez. 2006.

_____. Razão histórica. **Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martin. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007b.

_____. História viva. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martin. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007b.

_____. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje historico. Una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral**. Proposta Educativa. Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério).

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. **Construindo a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado: cultura e ensino de história**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DESENVOLVIMENTO HUMANO: ABORDAGENS HISTÓRICO-

CULTURAIS, 1., 1999, São Paulo. Caderno de resumos. São Paulo: Universidade São Marcos, 1999. p. 47.

_____. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos.** S.P.: Contexto, 1995.

SILVA, Marcos. **História – O prazer em Ensino e Pesquisa.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SIMAN, Lana Mara de Castro. (Org.) **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. **Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective.** International Journal of Social Research Methodology, v. 6, n. 1, 2003.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar.** Epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

- PROFESSORES -

Informações gerais:

Gênero/sexo: () Feminino () Masculino

Idade: ____anos

Tempo de trabalho: ____anos

Horas semanais trabalhadas: ____ horas

Em qual Instituição de Ensino Superior realizaste tua graduação em História?

Após a graduação, ingressaste em algum curso de pós-graduação ou formação continuada? Em qual (ou quais) instituição (instituições)?

Descreva: _____

Praticas, atualmente, alguma atividade de pesquisa? () Sim () Não

Descreva: _____

Questões:

Baseada em tuas memórias, como justificas as escolhas que te levaram a ser professor/professora de História? _____

Qual acreditas ser a(s) finalidade(s) do ensino da História? _____

Quais as principais referências (pessoais ou teóricas) que norteiam tua prática em sala de aula? _____

De que forma a História é apresentada por ti aos estudantes? Que recursos e metodologias adotas? Qual relação há, em tuas aulas, entre os estudantes e o conhecimento histórico? _____

Como avalias tuas práticas em sala de aula? Julga-as adequadas e bem aceitas pelos estudantes? _____

Considerando aquilo que acreditas ser a finalidade do ensino da História, quais expectativas tens a respeito dos teus estudantes? O que esperas deles para que consideres tuas práticas bem sucedidas? _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2**- ESTUDANTES -**

Nome: _____ Turma: _____ Idade: _____

1. O que é História?
2. Para que serve a História?
3. Por que estudamos a História?
4. Interessas-te pelos acontecimentos do passado? Por quê?
5. Quem faz a História?
6. Que vestígios do passado foram deixados para que pudéssemos conhecer a História?
7. O que estamos deixando para que, no futuro, possa-se entender a nossa sociedade?
8. A História é única e imutável? Ou pode-se aceitar várias versões sobre um mesmo acontecimento?

APÊNDICE C – Roteiro para trabalho com fonte oral

ATIVIDADE DE PESQUISA REALIZADA EM DUPLAS

Instruções

- Façam um pequeno levantamento dos conhecidos de vocês que tenham vivido o período da chamada Ditadura Militar e que se recordem dos Festivais de música.
- Escolham uma dessas pessoas e apliquem um questionário sobre a temática.
- A partir das respostas obtidas, produzam um texto.
- Antes das perguntas, não se esqueçam de pegar os dados pessoais do entrevistado, como o nome, a idade, a profissão, onde moravam na época da ditadura e etc.. Saber desses dados nos permite entender muitas das opiniões dadas e fatos relatados.

Sugestões de perguntas

- Qual a principal lembrança que tens dos Festivais? Lembras em que ano foi?
- Como e onde acompanhavas os Festivais? Sabes dizer se a população da época tinha, em sua maioria, acesso ao rádio e/ou a TV?
- Quais artistas lembras de teres visto se apresentando nos Festivais? Lembras de algum ganhador?
- Qual música mais te marcou nos Festivais que acompanhaste?
- Quais eram os principais temas das canções?
- Havia algum outro movimento artístico ou programação que tenha te marcado no período?
- Em que momento da História do Brasil aconteceram os Festivais?
- Como era a vida naquela época?
- Que participação política a população tinha de fato?
- Havia completa liberdade de expressão durante os Festivais? Havia algum assunto proibido?
- Como os órgãos de censura agiam durante os Festivais?
- Hoje, fala-se muito sobre a violência e a repressão acontecida naquele período. Na época, a população “comum” sabia do que acontecia? As torturas, os desaparecimentos e as mortes eram faladas, ainda que discretamente?
- E fora do Brasil, o que lembras de estar ocorrendo? Fale de algum fato marcante ocorrido pelo mundo aproximadamente na mesma época.