



Patrícia Teixeira de Sá

**CONHECIMENTO HISTÓRICO E MÍDIA EM
UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

TESE DE DOUTORADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da PUC-Rio como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Ciências Humanas – Educação

Orientadora: Prof^a. Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro
Abril de 2016



Patrícia Teixeira de Sá

**CONHECIMENTO HISTÓRICO E MÍDIA EM
UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Magda Pischetola

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Patrícia Coelho da Costa

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Helenice Aparecida Bastos Rocha

UERJ

Prof^o. Fernando de Araújo Penna

UFF

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 08 abril de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Patrícia Teixeira de Sá

Mestre em Educação (2006) pela PUC-Rio. Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2002) e Especialização em Educação a Distância pela PUC-Minas (2012). Atuou como professora de História na Educação Básica (2003-2011) e na formação inicial e continuada de professores (2012-2016). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM) desde 2013.

Ficha Catalográfica

Sá, Patrícia Teixeira de

Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro / Patrícia Teixeira de Sá; orientadora: Rosália Maria Duarte. – 2016.

197 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação Básica. 3. Conhecimento Histórico Escolar. 4. Mídia. 5. Ensino de História. 6. Aprendizagem Histórica. I. Duarte, Rosália Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Agradecimentos

À FAPERJ, ao CNPq e à CAPES, as concessões das bolsas de estudo, imprescindíveis para a realização dessa tese.

À querida orientadora Rosália Maria Duarte e sua capacidade de conjugar palavras desafiadoras e delicadeza. Agradeço a disponibilidade, a atenção e a parceria.

Aos professores Helenice Rocha, Fernando Penna, Patrícia Coelho e Magda Pischetola, por aceitarem integrar a Banca Examinadora.

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio. À professora Zena Eisenberg, a interlocução ao longo do primeiro ano do doutorado e a oportunidade de realizar o estágio docente em um de seus cursos. Aos professores Ralph Bannell e André Freixo, a leitura e as contribuições no primeiro exame de qualificação.

Às professoras participantes da pesquisa, a abertura e a disponibilidade para compartilhar suas experiências, a gentileza de me permitir assistir às suas aulas, a confiança em meu trabalho e a amizade. Aos estudantes, a convivência e a disposição em colaborar nos questionários e entrevistas.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia. Sem as reuniões das tardes de segunda-feira, essa tese não teria sido possível.

Ao meu filho Francisco, por entender minhas ausências e respeitar momentos de estudo e concentração. Deixo a promessa de recuperar o tempo do “brincar livre”.

À minha família, o amor, o apoio, a torcida, a compreensão. Um agradecimento especial para meus pais, que me ofereceram, de inúmeras maneiras, suporte para realizar esse trabalho.

A Mariana Teixeira de Sá, a colaboração importantíssima na tabulação dos questionários.

A Denise Faith Brown, o abstract e a amizade.

A Rubén, a escuta e a poesia.

Resumo

Sá, Patrícia Teixeira de Sá; Duarte, Rosália Maria. **Conhecimento histórico e mídia em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2016. 197p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A tese tem o propósito de discutir a construção do conhecimento histórico escolar, no contexto de midiaticização. Um dos centros de atenção do estudo foi a análise de interações discursivas e de atividades de ensino, para pensar a respeito da aprendizagem histórica. Outro espectro de questões está relacionado mais precisamente aos atravessamentos entre a lógica da mídia e a lógica do conhecimento histórico escolar. Como se apresentam, em meio às narrativas históricas escolares, as narrativas midiáticas? Quais seriam as visões dos estudantes sobre a História ensinada? E sobre a História nas mídias? Foram realizadas observações de aulas de história em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, aplicados questionários e realizadas entrevistas em grupos com estudantes. O corpus documental da pesquisa está composto 1.381 minutos de audiogravações de aulas, notas de campo, 93 questionários respondidos e 20 estudantes entrevistados. Os dados foram analisados com auxílio do software Atlas TI nas tarefas de armazenar, categorizar e estabelecer referências cruzadas no material empírico. Os conceitos de formação histórica, cultura histórica, multiletramento, midiaticização e linguagens sociais foram articulados nas análises das seguintes categorias criadas: conceito histórico, diálogo professor-aluno, relações com o presente, negociação, mídia, tecnologia, produção de vídeo, uso do livro didático e visões da história ensinada. A pesquisa apontou a valorização pelos estudantes das interações discursivas para a promoção de aprendizagens históricas significativas e visões críticas das formas de aprender induzidas pela escola, centradas na palavra escrita. A mídia esteve presente nas aulas de história observadas e viabilizou uma flexibilização de narrativas históricas unidirecionais. Os estudantes, apesar de afirmarem que as mídias alimentam seus imaginários históricos, não conferem alto grau de confiabilidade nas narrativas midiáticas, valorizando a palavra escrita impressa e a fala do professor.

Palavras-chave

Educação Básica; Conhecimento Histórico Escolar; Mídia; Ensino de História; Aprendizagem Histórica

Abstract

Sá, Patrícia Teixeira de Sá; Duarte, Rosália Maria (Advisor). **Historical knowledge and media in a public school in the Municipality of Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2016. 197p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The thesis discusses the construction of historical knowledge in schools in the context of media coverage. One of the main objectives of the study was to analyse dialogues and educational activities, with regards to historical learning. Another spectrum is related more specifically to the joining of media logic and the logic of school historical knowledge. Is the historical learning, as promoted in the school, affected by the context of the media coverage? Among the school historical narratives, how do the media narratives present themselves? What are the students' views on the history being taught? What about history in media? History lessons were observed in three 9th grade classes in a public school in the Municipality of Rio de Janeiro, with questionnaires and group interviews with students. The research documents are composed of 1381 minutes of audio class recordings, field notes, 93 questionnaires and 20 student interviews. Data was analyzed using the Atlas T software for the tasks of storing, categorizing and establishing cross-references of the empirical material. The concepts of historical formation, historical culture, multiple literacies, mediatization and social languages were articulated in the analysis of the following categories created: historical concept, teacher-student dialogue, relations with the present, negotiation, media, technology, video production, use of textbooks and views of history taught. The study showed students' appreciation of interactive discussions for the promotion of significant historical learning. It also showed critical views of the ways of learning induced by the school centered on the written word. The media was present in the history lessons observed and enabled more flexible one-way historical narratives. Despite claiming that the media feeds their historical imagination, the students do not confer a high degree of reliability in media narratives, valuing the printed word and the teacher's word.

Keywords

Basic Education; Educational History Knowledge; Media; History Teaching; History Learning

Sumário

1. Apresentação	10
2. Introdução.....	12
2.1. Propósitos da pesquisa	17
2.2. Leituras norteadoras.....	18
2.2.1. Conhecimento Histórico Escolar	18
2.2.2. Cultura histórica e formação histórica	24
2.2.3. Multiletramento	32
3. Metodologia e campo empírico	38
3.1. Inquietações e decisões	38
3.2. Por que um estudo qualitativo?	40
3.3. Preparação do trabalho de campo.....	41
3.4. Fase exploratória: teste de metodologia	43
3.5. Estudo sistemático	45
3.5.1. Situação de contato com a professora Joana	45
3.5.2. Corpus documental da pesquisa	46
4. Conhecimento histórico na sala de aula	52
4.1. O contexto da pesquisa	52
4.1.1. A escola e situações de contato	54
4.1.2. Os estudantes	57
4.2. Da observação da sala de aula à análise: produção de sinopses, seleção de fragmentos e categorização	68
4.3. Em torno da construção do conceito de anarquismo na aula de história.....	70
4.4. Negociações e apostas em torno da construção do conhecimento histórico escolar	82
5. Mídias, práticas pedagógicas e conhecimento histórico escolar	99
5.1. Algumas práticas em torno da História	99
5.2. “É história real?": o filme “Guerra de Canudos” na aula de história.....	105
5.3. “O Eduardo Paes está conseguindo humilhar o Pereira Passos”: fotografia na exposição oral da professora <i>Joana</i>	122
5.4. “Se tivesse uma prova do samba, eu iria tirar dez! ”	131
5.4.1. Negociações em torno do gênero musical pagode: a mediação de conceitos históricos	132

5.4.2. Narrativa audiovisual, escrita escolar e aprendizagem histórica.....	134
6. “A História é uma matéria delicada”: visões da História ensinada entre estudantes da Educação Básica.....	139
6.1. As entrevistas	139
6.2. Formas de aprender induzidas pela escola.....	140
6.3. Elogio e reivindicação da intersubjetividade autêntica	143
6.4. Precarização do Ensino	147
6.5. “Não tendo apologia, é uma boa história”	149
6.6. Audiovisual, palavra impressa e palavra do professor	155
6.7. A formação histórica pelo ponto de vista dos estudantes.....	160
6.7.1. “A História é uma matéria delicada”	160
6.7.2. A História ensina formas de pensar	166
7. Considerações finais.....	170
8. Referências bibliográficas	175
9. Anexos.....	183

1. Apresentação

Essa tese tem o propósito de abordar a construção do conhecimento histórico na contemporaneidade. Como historiadora e professora de história há 14 anos, a aprendizagem e o ensino de história estão na base das minhas preocupações profissionais. No mestrado em Educação na PUC-Rio, realizei um estudo comparativo entre os processos de socialização profissional de professores de história de duas gerações (1970 – 2000), quando entrei em contato com o campo do ensino de história como área de pesquisa notadamente em expansão.

Ao fim do mestrado, imersa em um cotidiano intenso como professora em três escolas – federal, estadual e privada -, tive a oportunidade de trabalhar com diversos tipos de públicos e com variados recursos didáticos, ao mesmo tempo em que buscava interlocução e fundamentação para aquelas experiências. No tempo em que estive na sala de aula, como professora na Educação Básica (2003-2011), persegui, sempre que possível, uma prática experimental, movida por uma grande inquietação sobre as formas de sensibilizar jovens estudantes para o conhecimento histórico.

Quando iniciei o doutorado em Educação, tinha claro que gostaria de estudar o ensino de história e as diversas linguagens na sala de aula. Nas disciplinas de fundamentação, tomei contato com uma bibliografia sobre desenvolvimento humano, cognição e aprendizagem, a partir da perspectiva da psicologia, que me fez pensar sobre quais seriam as especificidades da aprendizagem histórica e se historiadores e professores de história não teriam contribuições nesse sentido. Buscava, também, cursos que abordassem mídias, tecnologias e educação. Ao mesmo tempo em que realizava essas leituras, frequentava as reuniões do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM), coordenado pela professora Rosália Maria Duarte, orientadora dessa tese. As discussões ao longo das reuniões do grupo me ofereceram amplo suporte para atualizar-me em estudos sobre mídias e linguagens e para a construção dos instrumentos dessa investigação. Meu interesse se voltou, especialmente, para as práticas e visões sobre a construção do conhecimento histórico de professores e estudantes em ação, no pleno

andamento de suas atividades, conjugado a uma preocupação de fundo: se há e como ocorre a interação desses agentes com as mídias na aula de história.

Um dos pressupostos desse estudo é a afirmação bastante aceita e discutida nos meios acadêmicos de que as ideias sobre a história não se constroem apenas na escola, mas resultam de longo processo de socialização, estruturado em um conjunto de relações com diferentes linguagens, produtos culturais, instituições e espaços formativos. Outro pressuposto diz respeito ao fato bastante manifesto de que a produção da memória contemporânea tem um ancoramento bem forte nas mídias e no audiovisual, mas que tal influência não resulta, necessariamente, em maior capacidade de construção narrativa sobre o passado. Como consequência desses dois, proponho uma análise baseada na ideia de que as formas de aprender que levam à construção do conhecimento histórico estão fortemente influenciadas pelos mecanismos de produção de memória na contemporaneidade, altamente desafiados pelo contexto de midiatização, e pelo conjunto de interações dos sujeitos – com a família, a escola e o contexto social -, e procuro trazer para a discussão atravessamentos e estranhamentos entre escola, mídia e sociedade.

2. Introdução

Inquietações em torno da influência das mídias e de produtos culturais sobre as interpretações históricas na sociedade atual estão presentes nos debates de muitos estudiosos preocupados com a História Pública¹. O campo de pesquisas em torno dos diferentes modos de relação com o tempo ou de promoção de usos públicos do passado tem se ampliado consideravelmente. Muitos pesquisadores reconhecem um cenário de *boom memorial* e grande interesse público sobre o passado, demonstrado pela *onda patrimonial*, produções midiáticas com temáticas históricas (revistas, filmes, novelas e livros de divulgação histórica), lutas em torno do *dever de memória* (memórias das vítimas de ditaduras, de genocídios, da exploração escravista moderna etc) e autobiografias como *best sellers* (HUYSEN, 2000; POULOT, 2009; CHOAY, 2006; CATROGA, 2001; SARLO, 2007; ALMEIDA e ROVAI, 2011; GONÇALVES et al, 2012; VARELLA et al, 2012; ROCHA et al, 2009).

Em meio à proliferação de estudos sobre o valor da história e da memória, há aqueles destinados a pensar a relação entre o ensino de história e outros usos do passado. O ensino de história, como espaço de debate público sobre a história, pode proporcionar discussões sobre o tempo presente e as múltiplas estratégias de leitura do passado. O espaço escolar possui condições específicas de construção do conhecimento histórico, influenciadas pelas perspectivas de professores e alunos sobre o mundo, pela arquitetura escolar, pelas opções didáticas dos professores, por estrangimentos curriculares e por debates político-culturais.

Miranda (2012, 2013) apontou uma série injunções colocadas por cenários historicamente novos que engendram novas relações com o tempo e têm impacto sobre a aprendizagem histórica. Segundo a pesquisadora, as experiências do efêmero e da simultaneidade, típicas da socialização das gerações atuais se constituem em dificuldades para aqueles interessados em programar uma ação didática na direção da ampliação da consciência temporal da criança ou do jovem. Evocando o conceito de *efeito zapping*, da obra de Beatriz Sarlo (2006), Miranda comenta que ao mesmo tempo em que a internet possibilita um grande volume de informações, em uma convergência de mídias, a modalidade de acesso ao conhecimento toma formas velozes e superficiais estranhas às gerações

¹ História pública pode ser definida como “aquela que se produz no espaço social mais amplo que o da academia, voltada para o público em geral ou segmentos desse público, como o escolar” (MAGALHÃES et al., 2014, p.9)

precedentes. Em que medida essa diferente relação com o conhecimento e com o novo constitui uma dificuldade para a compreensão dos processos históricos? Como professores e estudantes da educação básica realizam a tarefa de conhecer a história em um contexto midiático? No processo de construção do conhecimento histórico escolar, quais materiais, procedimentos, demandas, políticas, dificuldades, soluções, encaminhamentos podem ser encontrados?

Segundo Hjarvard (2012), mídia, na sociedade contemporânea, não pode ser considerada como algo separado das instituições culturais e sociais. Para o autor, família e escola são ainda as instâncias mais importantes para a socialização das novas gerações, mas estão, ambas, midiáticas, isto é, atravessadas pela onipresença das mídias na vida cotidiana. É preciso procurar entender as maneiras pelas quais as instituições sociais e processos culturais mudaram de caráter, função e estrutura em resposta a essa onipresença. É notável que os meios de comunicação sejam usados e percebidos de forma a afetar as interações entre as pessoas e as interações entre as instituições e as pessoas. Para o autor, esse aspecto justifica a definição de mediação como:

“processo pelo qual a sociedade, em um grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica. Esse processo é caracterizado por uma dualidade em que os meios de comunicação passaram a estar integrados às operações de outras instituições sociais ao mesmo tempo em que também adquiriram o status de instituições sociais em pleno direito. Como consequência, a interação social – dentro das respectivas instituições, entre instituições e na sociedade em geral – acontece através dos meios de comunicação. O termo lógica da mídia refere-se ao modus operandi institucional, estético e tecnológico dos meios, incluindo as maneiras pelas quais eles distribuem recursos materiais e simbólicos e funcionam com a ajuda de regras formais e informais (2012, pp.64-65)”.

Sodré (2006) afirma que, na sociedade contemporânea, existe uma tendência à virtualização das relações humanas e define mediação como “ordem de mediações socialmente realizadas – um tipo particular de mediação, portanto, a que poderíamos chamar de tecnomediações – caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica da realidade sensível, denominada *medium*” (p.20). O conceito de mediação se diferencia do conceito de mediação, o segundo (mediações simbólicas) é um pressuposto de toda e qualquer cultura. A mediação social exacerbada qualifica o fenômeno da mediação, “com espaço próprio e relativamente autônomo em face das formas interativas presentes nas mediações tradicionais” (p.22). O problema da hibridização de múltiplas instituições com organizações de mídia, para Sodré, é fundamental para investigar a influência ou o poder da mídia na construção da realidade social e como “estruturadora ou reestruturadora de percepções e cognições” (p.23).

Diante disso, algumas questões podem ser formuladas em relação ao problema da aprendizagem histórica em uma sociedade altamente midiaticizada. Existem interações com produtos midiáticos como prática pedagógica na instituição escolar? A lógica da mídia atravessa o espaço escolar? Na produção do conhecimento histórico escolar, quais relações são estabelecidas entre as diversas instâncias da leitura sobre o passado? História como ciência, história como disciplina escolar, meios de comunicação e Estado disputam espaço nos objetivos e procedimentos da interpretação histórica. Na escola, essas diferentes lógicas se apresentam e entram em disputa. Como essas instâncias “conversam” no meio escolar? Como se coloca, no espaço do ensino de história na escola, a tensão advinda das diferentes leituras sobre o passado possíveis?

No século XIX, a literatura oferecia modelos de “visualização do passado”, em um movimento simultâneo à institucionalização da disciplina História. No século XX, constituiu-se outro cenário de representação:

“Todo o século foi filmado, por amadores, jornalistas, correspondentes de guerra, espões. Discursos políticos, invasões, fluxos de refugiados, expedições a países distantes, lutas do século, declarações de escritores famosos – tudo foi registrado e mais ou menos bem preservado. Uma ampla e confusa memória, de fronteiras mal definidas, aqui e ali desmembrada e perdida. É uma memória-monstro, que já propõe vastos problemas de ajustamento, utilização e, acima de tudo, de interpretação” (CARRIÈRE, 1995, p.136). ”

Hobsbawm (1995) observou que se Akira Kurosawa, Lucchino Visconti ou Sergei Eisenstein “houvessem desejado criar à maneira de Flaubert, Courbet ou mesmo Dickens, nenhum deles teria ido muito longe” (p.501). O historiador inglês afirmou que a centralidade do cinema (e seus derivados tevê e vídeo), no século XX, transformou não apenas “o modelo do artista criativo individual” em um cenário de criação “mais cooperativa que individual, mais tecnológica que manual”, mas também a maneira como as pessoas percebem a realidade e apreciam obras de criação:

Isso não se dava pelos atos de adoração e prece seculares em nome dos quais os museus, galerias, salas de concerto e teatros públicos, tão típicos da civilização burguesa do século XIX, supriam as igrejas. O turismo, que agora enchia tais estabelecimentos mais de estrangeiros que de locais, e a educação foram os últimos bastiões desse tipo de consumo de arte. O número dos que passavam por essas experiências era, claro, muito maior do que antes, mas mesmo a maioria dos que, após abrirem caminho no cotovelo até poderem ver de perto a *Primavera* na Uffizi de Florença, ficavam em pasmo silêncio, ou dos que se comoviam quando liam Shakespeare como parte do currículo de prova, geralmente vivia num universo de percepção diferente, multiforme e variegado. As impressões dos sentidos, e mesmo as ideias, podiam alcança-los simultaneamente de todos os lados – através da combinação de manchetes e fotos, texto e publicidade na página de um jornal, o som no fone de ouvido enquanto vasculhava a página, através da justaposição de imagem, voz, impressão e som -, tudo, com quase toda a certeza, absorvido periféricamente, a menos que, por um momento, alguma coisa concentrasse a atenção (idem, p. 501-502)

De acordo com Hobsbawm (idem), a experiência estética é quase inevitável na contemporaneidade. As referências audiovisuais advindas dos diferentes meios – tevê, cinema, internet - constituem a base da memória contemporânea. Moss (2009) chama a atenção para o problema da tendência moderna de representar visualmente a existência. O historiador canadense argumenta que é necessário encontrar ferramentas conceituais para lidar com a influência dos meios de comunicação sobre a construção de conhecimento e sobre o passado e que é possível produzir conhecimento histórico substantivo com apoio de tecnologias, até o ponto em que cinema e salas de aula podem se equiparar em termos de “visualização” do passado (idem).

A relação com o conhecimento histórico está fortemente atravessada por uma imbricada rede de produções midiáticas, cada vez mais acessíveis, cotidianamente, por meio de dispositivos tecnológicos móveis conectados à internet. É bastante comum, nos dias de hoje, que se consulte um site de busca para “auxiliar” a memória ou que se comente um assunto pautado ou com apoio de argumentos que circulam nas mídias. Procuo apurar se professores de história demonstram sensibilidade para esse aspecto e se introduzem em suas aulas referências às mídias a fim de estimular o interesse dos estudantes pela história e ampliar oportunidades de aprendizagem histórica significativa.

A pesquisadora Helenice Rocha, em estudo publicado em 2014, relatou a experiência de três professoras da educação básica em relação ao uso didático de produtos culturais na aula de história. Com intenção didática de evocar o passado e produzir efeito de realidade, as professoras investigadas lançam mão de diferentes linguagens para efeitos diversos, como aproximação, verossimilhança, presentificação e ampliação do repertório cultural dos estudantes. Rocha ressalta que, apesar da atenção que os alunos conferem à exploração dessas linguagens, somente a busca da “produção de presença” não garante a aprendizagem.

Conceitos e relações estabelecidas pela historiografia podem auxiliar uma compreensão da experiência humana do tempo de modo a produzir narrativas consistentes sobre o passado, o presente e o futuro. Miranda (2012) analisa o problema da construção das noções de permanência e de continuidade, no contexto da midiatização, e defende que o desafio central da aprendizagem histórica é promover a dilatação da consciência temporal através de uma perspectiva pertinente de duração. Para que isso ocorra, as operações cognitivas que possibilitam posicionamentos pertinentes e plausíveis das relações entre

passado, presente e futuro envolvem pensamento abstrato e estabelecimento de relações entre os diversos elementos de uma determinada cultura:

Isso significa dizer que aprender história, nesse caso, envolve não apenas refletir sobre aquilo que se projeta como resquício humano de outro tempo, mas também proceder à categorização e ao agrupamento conceitual desse tempo passado. A historiografia constitui, então, um elemento intercessor central, pois cabe a ela, a cada momento, produzir e rever tais categorias e agrupamentos (2012, p.246).

O modo como se estabelece a relação entre o passado e presente move mecanismos da formação identitária dos sujeitos. As relações com a história e com a memória – e as próprias relações com o tempo – são aspectos da vida em sociedade dos quais não se pode escapar. São constitutivos da própria experiência humana, embora sejam tão variadas as formas de se relacionar com o passado. Da mesma forma, é possível observar que a mobilização da informação histórica está baseada em objetivos e procedimentos diversos, a depender do produtor da interpretação histórica e do receptor a que se direciona.

Dentro da concepção de cultura histórica como um “sistema sócio-comunicativo de interpretação, objetivação e uso público do passado” (COSTA, 2009), há agentes especialmente interessados em produzir leituras sobre o passado, os denominados “configuradores de cultura histórica”, como os profissionais da história (historiadores e professores de história), os meios de comunicação e o Estado. No entanto, além do contato com essas leituras, em maior ou menor grau, as pessoas tomam contato com uma série de outras referências que apresentam relações com o tempo vivido, no traçado urbano e seus monumentos e arquitetura, na arte, na família e nos meios culturais de referência.

Com a intensificação das trocas culturais, possibilitada pelo aumento da velocidade do intercâmbio de informações dos tempos digitais, podemos afirmar também que as relações com o tempo vivido frequentemente se expandem para além do meio cultural de referência, colocando as pessoas em contato e em confronto com outras formas de viver e pensar. De modo que é possível dizer que o ensino de história enfrenta o problema da alteridade, isto é, o confronto entre nosso presente e os presentes vividos por outros grupos culturais, em outros tempos/espacos. Essa dimensão traz mais questões para a história a ser ensinada nas escolas. Como professores e estudantes se posicionam diante do intenso fluxo de informações na contemporaneidade? Qual é o papel do ensino de história na escola nesse contexto?

2.1. Propósitos da pesquisa

Afirmações amplas e genéricas sobre a influência das mídias na construção do conhecimento histórico estão presentes nos discursos de professores, acadêmicos e nos debates cotidianos sobre a educação. Professores e pesquisadores frequentemente falam sobre a sedução que as linguagens audiovisuais e as mídias digitais exercem sobre as gerações mais jovens, a *expertise* desses jovens em matéria de tecnologia e sobre o descompasso das instituições escolares frente a essa realidade. Entretanto, a recorrência de colocações desse tipo não está acompanhada de equivalente número de estudos que abordem empiricamente essas questões, em contextos específicos.

A presente tese se insere em um quadro de reflexões sobre a construção de conhecimento histórico na escola e envolve preocupações em torno da tensão entre a lógica da escola e a lógica da comunicação contemporânea. Como se constroem leituras sobre o passado no atual contexto social altamente midiático? O que fazem a escola e o professor de História nesse contexto? O que faz e pensa o aluno nesse contexto? Essas questões, apenas iniciais, moveram o esforço de pesquisa na direção de problematizar a construção do conhecimento histórico escolar em sociedades midiáticas. Partindo de um estudo empírico, procuro, nessa tese, apresentar um painel de leituras, conceitos e questões sobre essa problemática.

Defendo uma abordagem a partir do campo educacional que proporcione debates teórico-metodológicos pertinentes ao campo do ensino de história. A aula de história ocorre em meio a diálogos, negociações, construções conceituais, narrativas originais de professores e alunos, em diversificadas situações de ensino. Um dos centros de atenção dessa tese será a análise de interações discursivas e atividades de ensino, para pensar a respeito da aprendizagem histórica. Outro espectro de questões está relacionado mais precisamente aos atravessamentos entre a lógica da mídia e a lógica do conhecimento histórico escolar. A formação histórica, tal como promovida na escola, está afetada pelo contexto da midiática? Como se apresentam, em meio às narrativas históricas escolares, as narrativas midiáticas? Quais seriam as visões dos estudantes sobre a História ensinada? E sobre a História nas mídias?

Objetivos:

- Descrever e analisar situações de aprendizagem histórica em uma escola pública de Educação Básica
- Descrever e analisar práticas pedagógicas que envolvam mídias e construção de conhecimento histórico na escola
- Conhecer e discutir as visões de estudantes da educação básica a respeito da história ensinada

Ao longo do desenvolvimento das análises, busco qualificar duas hipóteses principais:

HIPÓTESE 1: A mobilização de narrativas históricas na sala de aula está afetada por uma tensão entre as demandas do conhecimento histórico escolar e a lógica da mídia.

HIPÓTESE 2: No contexto de midiatização, a formação histórica está intrinsecamente ligada a uma formação multiletrada.

2.2. Leituras norteadoras

2.2.1. Conhecimento Histórico Escolar

Nesse item, busco apresentar trabalhos que considero norteadores para uma discussão a respeito do conceito de “conhecimento histórico escolar”. Certamente, já podemos considerar este um debate bastante consolidado, colocado, com propriedade, por diversos pesquisadores do campo educacional e da História. Apresentarei alguns estudos oferecem pistas para a análise da construção do conhecimento histórico na escola para, posteriormente, refletir se esse processo está ou não tensionado pelos efeitos do contexto de midiatização.

A indagação sobre os processos de constituição do conhecimento histórico tornou-se tema importante de debate, no campo da História, desde a década de 1970 no Brasil, quando se iniciou o questionamento da separação existente entre o saber e o fazer, isto é, a fragmentação entre a atividade universitária de pesquisa e ensino e o trabalho do professor na escola, este último como aquele que reproduzia o conhecimento produzido na universidade para estudantes na escola básica. Segundo Abud (2001), nos anos de 1970, esse era um problema que afetava a disciplina de História de maneira contundente, pois o processo de

dissolução disciplinar colocado pela instituição da área de Estudos Sociais não indicava para o campo das Ciências Humanas e Sociais, no currículo escolar, um estatuto epistemológico específico, configurando para a escola um papel de instância transmissora de um conhecimento já produzido em outro espaço. A abertura política e o processo de redemocratização possibilitaram a ampliação desse debate em outras e novas bases (BITTENCOURT, 1998). O foco lançado sobre a questão curricular, no contexto de reformas na Educação Básica entre os anos de 1980 e de 1990 – posteriormente enriquecido por renovadas referências teóricas sobre o conhecimento escolar, saber docente e narrativa histórica – abriu possibilidades de compreensão sobre a natureza do conhecimento produzido na escola e inaugurou uma fase muito expressiva de pesquisas no campo do ensino de História.

As relações entre conhecimento histórico de referência e conhecimento escolar se transformaram em temática frequente em debates na formação inicial e continuada de professores e em congressos, seminários e simpósios. Diversos estudos oferecem parâmetros de análise sobre a natureza do conhecimento histórico escolar, que se insere nos jogos de linguagem, sociais e políticos, para além de suas funções cognitivas. De acordo com Abud (2005), uma abordagem fecunda para a construção do conhecimento histórico escolar deve levar em conta interações entre o conhecimento histórico acadêmico, injunções da cultura escolar e representações sobre o ensino por professores e estudantes.

Monteiro (2001, 2002, 2007) trouxe significativas contribuições ao debate sobre conhecimento histórico escolar ao articular, no âmbito de sua tese de doutorado, referências teóricas em torno das categorias de “saber escolar” e “saber docente”. O ponto de partida foi o questionamento do paradigma da racionalidade técnica, em que se buscava a “eficácia através do controle científico da prática educacional” e atribuía ao professor um papel de transmissão do conhecimento científico por meio da “competência técnica”, que se traduzia na diluição, adequação e, eventualmente, distorção do saber científico para estudantes da escola básica. A pesquisadora critica a acepção, pois configuraria um raciocínio que

nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas (2001, p.122)

Assim, recorrendo à categoria de “saber docente”, Monteiro (idem) defendeu a ênfase no estudo das relações dos professores com os saberes que mobilizam para tornar possível a aprendizagem na escola e os próprios saberes que ensinam; relações mediadas por saberes práticos que se apresentam, sob essa ótica, como saberes constituintes de sua identidade e competência profissionais. Foram mobilizados pela autora diversos estudos que buscaram enfrentar a complexidade e a especificidade do saber elaborado no exercício do trabalho docente e suas relações com os processos de socialização e desenvolvimento profissionais².

Articulada a esses estudos, Monteiro propõe operar com a categoria “conhecimento escolar”, constituída a partir de pesquisas sobre as relações entre escola e cultura e estudos sobre currículo. Os processos de seleção e organização do conhecimento escolar foram trabalhados por diversas correntes de pensamento desde os anos de 1970³ e ofereceram suporte a análises sobre a especificidade desse conhecimento, que possui relação com o conhecimento de referência mas que não são constituídos por meio de “critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico (LOPES apud MONTEIRO, 2001, p.126).

² ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação* nº 4, Dossiê: “Interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 41-61; LÜDKE, M. “Socialização profissional de professores: As instituições formadoras”. Relatório de pesquisa, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1998; MOREIRA, A.F.B., LOPES, A.C. e MACEDO, E. “Socialização profissional de professores: As instituições formadoras”. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998; PERRENOUD, P. . *Enseigner: Agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur, 1996; SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 1986, p. 4-14; TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. TARDIF, M. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999 (mimeo).

³ CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação* nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 177-229; CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995; DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd’hui*. Paris: ESF Editeur, 1995; FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993; GOODSON, I. *Currículo: Teoria e história*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1995; ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires: Enjeux sociaux des contenus d’enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires, 1990; CAILLOT, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In: RAISKY, C. e CAILLOT, M. (edit.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*. Paris: De Boeck, 1996; LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999; YOUNG, M. *Knowledge and Control*. New Directions for the Sociology of Education. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

A pesquisa de Gabriel (2003) propôs um minucioso debate epistemológico acerca do conhecimento histórico escolar voltando-se ao conceito de “transposição didática” de Chevallard (apud GABRIEL, 2003) e pensando a especificidade do “objeto de ensino chamado História”. Segundo a autora, uma das potencialidades desse conceito para o campo da História seria o reconhecimento das diferenças e possíveis articulações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Desnaturaliza-se o conhecimento histórico produzido na escola, que passa a ser considerado em sua especificidade, com função social e cognitiva distinta, mas relacionada ao conhecimento de referência. Desvenda-se, argumenta Carmem Gabriel, o funcionamento didático que estrutura a construção desse conhecimento, evidenciando regras, razões e constrangimentos com que operam professores em sua prática cotidiana.

Penna (2013) também investigou a relação entre o regime escolar do conhecimento histórico e o regime acadêmico. O pesquisador trabalhou na hipótese de que “a explicação histórica no ensino de história não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia” (idem, p.02). Os saberes articulados na explicação histórica, nessa perspectiva, se situam em um “lugar de fronteira” (MONTEIRO e PENNA, 2011), o que implica abordar o ensino de história na relação entre educação e história. A pesquisa de Penna aprofundou a articulação entre narrativa histórica e a teoria da argumentação, dando contornos ao conceito de “operação historiográfica escolar”⁴. Essas discussões permitiram ao autor enfrentar a difícil discussão em torno da legitimidade dos saberes e afirmar que o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico possuem diferentes registros de acordo com seu lugar de produção, não têm os mesmos objetivos e as mesmas regras, mas estão ambos dentro do campo do conhecimento histórico.

Bittencourt afirma que a disciplina História, em sua vertente escolar, “visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”, diferentemente da disciplina acadêmica, cujo objetivo é formar um profissional (apud CAIMI, 2009, p.66). A História escolar precisa ser questionada em relação às suas finalidades nos processos formativos de estudantes da Educação Básica. O problema da compreensão dos estudantes, como componente da construção

⁴ Penna propôs uma articulação bastante densa entre referências do campo da História e Narrativa, um estudo aprofundado do conceito de “transposição didática” e leituras cuidadosas de autores do campo da retórica e teoria da argumentação.

do conhecimento histórico escolar, está presente na argumentação de alguns pesquisadores, dentre os quais destacarei Lauthier (2011) e Rocha (2006)

Rocha (2006), com uma pesquisa de inspiração etnográfica baseada em observações e registros de interações e atividades ocorridas na aula de história, abordou o problema das relações de ensino – tendo como eixo central a interação entre a palavra professor, a palavra do estudante e o conhecimento histórico -, enfatizando o trabalho do professor e seus investimentos para promover a compreensão do conhecimento histórico pelos estudantes. Rocha afirma que o debate entre conhecimento histórico escolar e acadêmico acontece também na linguagem e se debruça sobre a “trama de atos, atividades e experiências, rotineiras na sua maior parte” que denomina de “circuito da aula” (idem, p.182). Na referida pesquisa, foram realizados mapeamentos de diversos “circuitos da aula” de História no Ensino Fundamental, em duas escolas (uma pública e uma particular) e analisadas as alternâncias entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Os trânsitos entre linguagem do cotidiano e linguagem de estrutura analítica evidenciam o “delicado lugar da linguagem no ensino de História” (idem, p.353), trazendo para o debate o valor de figuras de linguagem, tais como metáfora, metonímia, sinédoque e ironia para enfrentar o problema da compreensão dos estudantes a respeito do conhecimento histórico⁵. A pesquisadora ressalta relevantes ações de linguagem do professor voltadas para a compreensão do conhecimento histórico pelo aluno, tais como: o tom da aula, a organização do circuito de atividades; a articulação da linguagem que estrutura o conhecimento histórico; as estratégias de argumentação; as -relações entre vida cotidiana e conhecimento histórico escolar.

Lauthier (2011) propõe a análise da construção do conhecimento escolar em sua dimensão de circulação de saberes e como um “contrato de comunicação”. Para a autora francesa, a análise dos saberes escolares – nem inteiramente científicos, nem completamente profanos – deve levar em conta as expectativas dos estudantes e as representações destes sobre a situação didática. Esses saberes escolares, embora construídos no espaço fechado e ritualizado da sala de aula e relacionados ao conhecimento acadêmico, são sensíveis a diversas influências políticas e sociais, vindas das referências culturais dos estudantes e professores, de políticas públicas e dos meios de comunicação. Lauthier (idem) argumenta sobre a existência de uma compreensão fenomenológica amplamente

⁵ O estilo narrativo dos professores investigados na pesquisa supracitada variou. Alguns professores adotavam mais o estilo figurativo (factual), enquanto em outros predominava o temático (abordagem conceitual ou processual).

compartilhada quando se trata de conhecer o passado, baseada em uma compreensão narrativa e em determinado conhecimento do mundo vivido. A autora enfatiza a importância dos esquemas de pensamento da memória social nos processos de conceitualizar o passado, que influenciam fenômenos de adesão ou de rejeição às explicações e análises realizadas nas aulas e incidem sobre processos de seleção das informações. A passagem do “pensamento natural” para um pensamento mais formal não é linear, sendo realizada por idas e voltas, ancoradas numa memória social. A personalização, o recurso à intriga, a empatia, a interpretação figurativa, as metáforas e analogias são recursos utilizados tanto por estudantes da escola básica como por historiadores e professores de História para representar o passado, com diferenças de graus de sofisticação. Apesar do impacto positivo de atividades voltadas explicitamente para “procedimentos de história”, o controle do raciocínio analógico nunca é atingido definitivamente: “os alunos melhor preparados retornam a analogias espontâneas, produzindo-as até mesmo em maior quantidade do que os outros e as intercalam com analogias controladas” (ibidem, p.49). Como pistas para observar e propiciar esse pensamento mais formal, são listadas nesse estudo: 1) o grau de domínio das formas de linguagem que permitem representar um conceito; 2) a imagem de si enquanto aluno (sentimento ou não de pertença à História); 3) as esperas ligadas ao contrato didático.

Zavala (2014) defende uma desarticulação do esquema binário que coloca em lados opostos a história ensinada e a história investigada. A pesquisadora uruguaia sugere outra maneira de compreender a relação entre o que está nos livros de História e aquilo que se ensina nas aulas de História, colocando ênfase nas formas pelas quais distintos professores lêem, compreendem e interpretam o conteúdo da História escrita e o transformam em uma História essencialmente falada, na sala de aula, direcionada para estudantes da escola básica. A ideia do professor como leitor tem o pressuposto de que este é

“un agente activo em la construccion de sentido para el texto que esta leyendo. En principio, el objetivo es mostrar que la Historia investigada —en realidad historiografia— es siempre un objeto leído y no un libro en el estante, y por lo tanto las consideraciones en torno del lugar del lector como agente de la comprensión del texto nos son menores en tanto a mi manera de ver ponen en crisis la pertinencia de un esquema dual Historia investigada/Historia enseñada” (idem, p.26)

A principal consequência dessa abordagem é reconhecer que, para além da questão sobre o que é ensinado na escola básica – se é “o mesmo”, “o outro” ou “o análogo” à historiografia –, o discurso do professor é um texto próprio, que organiza elementos tomados de diversos livros e experiências de leitura da

História que abordem o tema de sua aula, assim como também é resultado de sua experiência como ouvinte de aulas e conferências sobre o assunto (idem, p.30).

Acrescento a importância de se considerar o professor também como partícipe de uma cultura histórica e midiática, que pode influenciar sua maneira de selecionar e organizar atividades de ensino visando a aprendizagem de seus alunos. Proponho, nessa tese, uma contribuição ao problema da construção do conhecimento histórico na sala de aula, procurando apurar a possibilidade dessa modalidade de conhecimento estar afetado pelo contexto de midiaticização. As atividades, exposições orais, diálogos e relações entre professora, estudantes e conhecimento histórico estão atravessadas pela lógica da mídia? Quais tensões podem ser identificadas? Com quais leituras sobre o passado opera a professora em questão?

2.2.2. Cultura histórica e formação histórica

A reflexão sobre as práticas de leitura do passado abrange preocupações com as motivações e interesses envolvidos na produção da leitura do passado, os meios articulados para tal produção e o problema da recepção do “produto” sobre a história (COSTA, 2009). Cabem, então, questionamentos sobre as operações práticas e cognitivas que influenciam a construção da orientação temporal de homens em sociedade. A indagação sobre o processo de elaboração social da experiência histórica e seu uso no presente está marcada por práticas sociais de interpretação e de reprodução da história. A cultura histórica, segundo Costa (2009), oferece um “húmus” de conhecimento e de interpretação sobre o passado que configura a consciência histórica do sujeito. O conceito de “cultura histórica”, formulado na tradição da historiografia germânica, pode contribuir para objetivar o debate sobre a memória coletiva e oferecer a historiadores um caminho para analisar as múltiplas relações que as sociedades estabelecem com o seu passado. Costa define o conceito de cultura histórica como “el conjunto de recursos de prácticas sociales a través de las cuales los miembros de una comunidad interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado” (2009, p.277).

Jörn Rüsen afirmou que história é cultura situada no tempo e parte da práxis vital do homem. A história significa o passado interpretado e trazido ao presente, mas nem toda memória é especificamente histórica. Para o historiador alemão, como procedimento da consciência histórica, a rememoração histórica possui particularidades, um modo específico de acontecer. O ato de lembrar

é analisado, nessa perspectiva, como o ato de dar sentido à experiência do tempo e cumpre a função prática de orientar um sujeito em direção ao tempo, sendo a cultura histórica, portanto, “la memoria histórica (ejercida en y por la conciencia histórica), que se señala al sujeto una orientación temporal a su praxis vital, encuanto ofrece una direccionalidad para la actuación y una autocompensión de sí mismo” (2009, p.12). A rememoração histórica pode ser entendida como uma operação mental do sujeito recordante, na forma de uma atualização ou de uma representação do passado. Diante da impossibilidade de acessar “o passado enquanto passado”, é imperativo re-apresentá-lo, torná-lo presente através de estratégias retóricas, estéticas e políticas em articulação com procedimentos cognitivos de apreensão e de interpretação do passado. Rüsen apresenta três dimensões da cultura histórica que podem tornar operacional a análise do conceito: estética, política e cognitiva.

A dimensão estética da cultura histórica precisa ser indagada tanto em criações artísticas como em obras que pretendem serem portadoras genuínas de discursos históricos – historiografia e materiais didáticos, por exemplo. É pertinente questionar as maneiras pelas quais uma rememoração histórica se faz compreensível. Como se dá vivacidade⁶ ao passado, de modo a possibilitar a superação da distância entre a irrealidade do passado e a realidade avassaladora do presente? Para Rüsen, essa questão não possui solução sem uma atenção à qualidade estética das representações históricas do passado. As obras históricas – artísticas ou não – possuem mais ou menos capacidade de orientar a percepção sensitiva, mais ou menos força criativa e imaginativa para poder cumprir sua função prática. Para o autor, os critérios, procedimentos e forças da estética não têm apenas a função específica de tornar mais ou menos intensa da experiência de interpretar o passado. Há aspectos que extrapolam as atividades específicas da cognição histórica e da intenção política. As imagens do histórico no campo da comunicação visual, os monumentos e outros símbolos de memória desde o âmbito privado e cotidiano até a esfera do público e intencionalmente projetado possuem uma dimensão estética construtora de sentido que configura a consciência histórica mesma. Nessa dimensão, ensaia-se a contemplação sensitiva constitutiva do ato rememorativo da consciência histórica.

⁶Vivo significa: operativo nas orientações culturais da práxis vital atual. A imaginação histórica não faz do passado algo irreal, um castelo etéreo sem conteúdo de experiência, sem um núcleo do real, uma mera ficção do que “realmente aconteceu”; mas o atualiza e o realiza justamente com as forças da consciência, que atribuem a algo passado – ausente – a força de algo realmente presente” (RÜSEN, 2009, p.17, tradução minha).

O aspecto político da cultura histórica baseia-se no fato de que a dominação necessita de uma forma de produção de consenso e de legitimidade para se efetivar. No campo político, é frequente a adoção de “símbolos carregados de ressonâncias históricas” (RÜSEN, 2009, p.18). A memória histórica possui essa função genuína de legitimação política, sedimenta o domínio político mentalmente, até o mais profundo sentido da práxis do sujeito, sua identidade individual e social. Além da configuração identitária, a dimensão política da cultura histórica influencia as relações interpessoais, onde sujeitos constroem visões de si e pretensões de reconhecimento pelo outro. Esse confronto resultante da intersubjetividade é também, para Rüsen, uma relação de domínio e atrelada à dimensão política da cultura histórica. A construção da legitimidade das ações está fortemente ancorada em argumentos provenientes da rememoração histórica, sem que isso signifique que produção do consentimento seja facilmente forçada ou esteja descolada da crítica.

Na cultura histórica, a dimensão cognitiva pode ser discutida em torno do trabalho das ciências históricas. A história como ciência e sua regulação metodológica marcam formas de percepção, de experiência, de interpretação e de orientação e possuem um estatuto próprio – operações metódicas como garantias de validade da rememoração histórica. Historiadores e professores de história são difusores de práticas específicas de interpretação do passado. Diferentemente dos discursos políticos e memoriais, a historiografia se pauta na discussão das rupturas e das permanências entre tempos e formas de viver, considerando também como objeto de reflexão sistemática o modo de se lidar com o passado, a distância entre o investigador e o grupo investigado, através de exercícios de crítica documental.

O conceito de cultura histórica pode proporcionar uma visão mais profunda e aguda sobre as atividades humanas que ordenam fenômenos históricos. Embora seja problemática a tentativa de “medir” e de “criticar” os resultados das práticas de instituição de sentido histórico – ou mesmo de verificar o conteúdo da aprendizagem histórica - é válido afirmar que a cultura histórica é a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que algumas dimensões da mentalidade humana não são objetivadas e refletidas em “produtos” na cultura histórica. É preciso reconhecer um âmbito do comportamento humano marcado por “predisposições inconscientes e preconscious” que também possuem um passado, ou seja, emoções e atos aparentemente inusitados que possuem relação com a memória

histórica, embora não sejam necessariamente resultados das operações mentais da consciência histórica (idem, p.4).

Sendo a experiência de elaboração histórica forjada dentro de práticas sociais de interpretação do passado e através de atos e narrativas de rememoração histórica, Costa afirma que a consciência histórica do sujeito se nutre dentro de “um sistema sócio-comunicativo de interpretação, objetivação e uso público do passado” (idem, p.277-278) e sugere uma análise dessa “rede sócio-comunicativa”. Como toda ação comunicativa, a cultura histórica também possui um emissor, uma mensagem, um meio e um receptor. A análise sistemática desses quatro fatores seria, para o historiador espanhol, a chave para o entendimento do funcionamento da cultura histórica de determinada sociedade.

Costa denomina de “configuradores da cultura histórica”, os agentes especialmente ativos na difusão de determinadas leituras do passado. Convém questionar os motivos que levam determinados agentes a elaborarem discursos sobre a história e os projetarem no espaço público. O Estado, os profissionais de história e os meios de comunicação de massa destacam-se na análise de Costa sobre os difusores de cultura histórica. O autor propõe uma reflexão sobre motivações políticas de dirigentes sociais que promovem uma noção concreta de comunidade, de modo a difundirem uma consciência identitária que se transformará em atitudes políticas. Nesse debate, a questão da relação entre a divulgação de discursos sobre a memória e a configuração identitária se coloca, o que não significa que o Estado seja capaz de monopolizar a consciência histórica dos cidadãos. Discursos dissonantes, subterrâneos e, eventualmente, silenciados circulam e desgastam a memória institucional, podendo até mesmo erigir novos marcos político-culturais. Costa também ressalta o papel dos profissionais da história na configuração de representações sociais do passado. A escola, a universidade e os professores de história também são influentes na modelagem da cultura histórica. Nesses casos, “se trata de una lectura del pasado menos existencial y más cognitiva, más científica y menos identitaria, más orientada al contenido del pasado en sí mismo que a su uso en el presente” (2009, p.279). Costa afirma que a história como ciência configuraria “de distinto modo y a distinto nível” a consciência histórica dos cidadãos, mesmo admitindo-se que seja problemática a separação nítida entre a memória e a história.

Outra forma de apreender os mecanismos da cultura histórica é analisar os meios que possibilitam a interação da sociedade com a história em diversos formatos – discursivos, visuais, espaciais. Entre os meios textuais, Costa destaca os livros didáticos que são oferecidos a público específico, em processo de

formação e em ambiente institucional específico, podendo provocar grande impacto sobre o desenvolvimento da consciência histórica. Muitas vezes, porém, são programas televisivos, romances históricos, cinema e conteúdos na internet que operam na construção de imaginários históricos de forma bastante contundente e oferecem subsídios para o imaginário sobre o passado. Também os espaços urbanos e a dinâmica das comemorações públicas exercem influência nas representações sobre o passado e, frequentemente, catalisam discussões e polêmicas sobre diferentes visões do passado.

Na cultura histórica, representações do passado são comunicadas por agentes e meios e, para uma análise global do processo, é imprescindível interrogar quais visões interagem e se discutem no jogo discursivo. Qual é o conteúdo da mensagem e de que forma é apresentada a narrativa? Em que contexto surge o enunciado? Quais são os objetivos e tensões apresentados na estrutura narrativa? É possível que algumas narrativas só sejam compreensíveis como resposta ou corroboração em relação a outras narrativas. Costa ressalta a importância de situar as mensagens veiculadas em contextos de disputa pela validade da melhor interpretação. O contexto está conformado pela estrutura mesma da cultura histórica (emissores, meios e posição dos receptores), mas também por condicionantes sociais, econômicos e culturais de onde partem esses discursos.

A rigor, todos os indivíduos são produtores e receptores de cultura histórica. Nascermos, crescermos e somos socializados em meio a um conjunto de discursos de memória e de práticas de difusão de interpretação sobre o passado. Interagimos com essas representações e práticas, formulamos nossas visões, concretizamos ações a partir dessas visões, em graus variados de intensidade. O estudo da recepção se justifica na medida em que podemos perceber, na experiência concreta, muitas vezes a distância entre a intenção do emissor e a interpretação do receptor. Novas leituras e diversos usos são estabelecidos pelos grupos sociais e, em termos metodológicos, é válido distinguir, contrastar e discutir os objetivos dos enunciadores e as formas de recepção da cultura histórica.

Essas considerações podem ser desdobradas para o estudo dos mecanismos operados no ambiente escolar para a promoção de aprendizagem histórica. Entre os promotores de cultura histórica, estão os professores de história, com suas intenções e procedimentos didáticos e o Estado, através de políticas educacionais e curriculares. Entre os artefatos da cultura histórica estão os materiais didáticos, os produtos midiáticos, os dispositivos tecnológicos, o espaço escolar. De outro lado, estão os estudantes, as referências culturais da

infância e da juventude, o exercício da condição de aluno. Quais problemas podem ser levantados a respeito da aprendizagem histórica e da ação didática do professor?

O conceito de formação histórica, tal como compreende o historiador alemão Jörn Rüsen (2010a), envolve um conjunto de processos de aprendizagem em que a ‘história’ é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. Se admitirmos que as condições do ensino escolar de história são claramente distintas daquelas efetuadas na universidade e que o desenvolvimento da consciência histórica de estudantes da educação básica tende a tomar contornos específicos, é válido afirmar que a teoria da história e a didática possuem direções e interesses cognitivos diferentes.

Rüsen afirma que a externalização e a funcionarização da didática é fruto de uma visão reducionista da ciência por parte de historiadores que consideram como fatores determinantes da cognição em história apenas os procedimentos de pesquisa⁷. Para Rüsen, no processo cognitivo da história, os procedimentos da comunicação dos sujeitos participantes possuem centralidade para a obtenção da orientação da vida prática e para a força da identidade. A didática da história teria um papel nesse processo, ao explicitar os pontos de vista e as estratégias para a reflexão sobre a história.

A categoria da formação articula as competências com níveis cognitivos e, inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos às dimensões de uso prático (...). ‘Formação’ significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao **saber**, à **práxis** e à **subjetividade** (RÜSEN, 2010b, p.95, grifos meus).

Rüsen afirma que “operações da consciência histórica ou outras maneiras de ocupar-se da história podem ser distinguidas, ponderadas e ordenadas segundo intensidades diversas de aprendizado” (2010b, p.105). Essa é uma questão crucial para o ensino de História: quais são os critérios de validade e de qualidade para a aprendizagem histórica? Acrescento: como professores de

⁷ Para um debate a respeito do desenvolvimento das críticas à didática como disciplina externa aos estudos históricos, no contexto alemão, ver FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese de Doutorado, Curitiba, UFPR, 2012. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, Fronza fez pesquisas teóricas em Portugal e na Alemanha e apresentou, no capítulo 2 da tese, uma contextualização bem consistente do desenvolvimento da teoria da consciência histórica em relação aos processos de ensinar e aprender história e da constituição de uma tendência oposta à instrumentalização pedagógica para a didática da história. As operações mentais da consciência histórica, nessa discussão, seriam o ponto de partida e o ponto de chegada do aprendizado histórico e tema fundamental para a didática da história.

história e estudantes da educação básica percebem e se mobilizam para a leitura do passado?

Nessa perspectiva, parece fundamental ao ensino de história a promoção da capacidade de posicionamento de modo pertinente e fundamentado em relação ao passado, ao presente e ao futuro. Essas questões podem ser trabalhadas a partir dos pressupostos da “cognição histórica situada”. Segundo Schmidt (apud FRONZA, 2012), a cognição histórica situada está baseada em três princípios. Em primeiro lugar, a ideia de que a aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na experiência da interpretação histórica; o segundo princípio sustenta que existe uma vinculação entre aprendizagem histórica e narrativa; o terceiro é que a finalidade da aprendizagem histórica é a formação da consciência histórica. A formação histórica de um sujeito depende, então, de operações que desenvolvam a sua capacidade de construir determinada narrativa de instituição de sentido histórico.

Outra maneira de conceber a formação histórica está relacionada ao conceito de *Bildung*⁸. Segundo Guimarães (2009), o conceito possui uma dimensão de formação para exigências da tradição humanista e seus valores⁹ e sugere uma relação com o que é geral por oposição à formação voltada para competências técnicas específicas¹⁰. A formação histórica, nessa perspectiva, se

⁸ “A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*)”. (BERMAN apud SUAREZ, 2005, p.192)

⁹ “O conceito de *Bildung* – que traduzimos como formação – recebeu sua cunhagem aproximadamente de 1770 a 1830, e na história da filosofia, literatura e pedagogia aparece articulado aos movimentos do iluminismo tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo” (MÖLLMANN, 2011, p.17). A partir do século XVIII, do ponto de vista filosófico, a *Bildung* é associada a conceitos-chaves como: liberdade, emancipação, autonomia, razão, autodeterminação, maioridade, auto-atividade. “Razão, capacidade de autodeterminação, liberdade do pensar e do agir, o sujeito apenas as adquire em processos de apreensão e discussão com uma interioridade, que, por primeiro, não provém dele mesmo, mas da objetivação da atividade cultural humana até então no sentido mais amplo da palavra, objetivação de atividades, cujas possibilidades de autodeterminação humana, de desenvolvimento da razão humana, de liberdade humana ou também de seu contrário tomaram forma. São conquistas civilizatórias de satisfação das necessidades, conhecimentos sobre a natureza e o mundo humano, constituições políticas e ações, ordens morais, sistemas normativos e agir moral, formas de vida sociais, produtos estéticos, isto é, obras de arte, interpretações de sentido da existência humana nas filosofias, religiões e visões de mundo” (KLAFKI, 2007 apud MÖLLMANN, 2011, p.23).

¹⁰ “A razão que é idealizada na *Bildung* é uma razão que liberta o homem para uma existência no mundo na qual esse homem domina a si e ao mundo, baseado unicamente nessa razão (...) A principal preocupação contemporânea não é mais a da constituição de um sujeito autônomo, mas sim sua relação funcional e racional com o conhecimento como capital privado (WIMMER, 2003). Há um paradoxo, porque o sujeito separado do conhecimento parece, por um lado, absolutamente autônomo, porque o conhecimento perdeu seu significado confiável, e por outro lado, esse sujeito é

opõe à tecnização do passado, portanto não se resume à história “científica”, focada em sua vertente metodológica. O autor afirma que o conceito tem implicações para a reflexão sobre a escrita da história e defende uma história inscrita no campo artístico, no sentido de criação, com preocupação voltada para sua apresentação tendo em vista o seu público. Nesse sentido, não se trata apenas de aprendizagem de conteúdos, mas da construção de um conjunto de competências que permitiriam a elaboração incessante da relação com o passado, presente e futuro.

O conceito de formação também pode ser explorado a partir de uma perspectiva marxista. Segundo Mézáros, “o capital não tem, e não pode ter, a consciência do tempo histórico” (2007, p.26). A contabilidade do tempo pelo capital – desumanizadora porque reifica os indivíduos – precisa aniquilar a história para se efetivar. O *sociometabolismo* do capital manipula e degrada o tempo como uma condição para promover sua contínua auto-expansão. Para alimentar seu próprio ciclo de reprodução, o capital precisa encobrir as várias dimensões do tempo que entrem em conflito com a dimensão relativa ao trabalho excedente explorado (tempo de trabalho necessário).

A alienação do trabalho está na raiz de todas as formas subsequentes de alienação, com consequências diretas para a formação de um “horizonte temporal inevitavelmente truncado dos indivíduos controlados de maneira fetichista em sua vida cotidiana” (MÉSZÁROS, 2008, p.111). As mediações de segunda ordem (Estado, mercado e trabalho subordinado ao capital) se interpõem entre os indivíduos de tal forma que “são assumidas como mediações de primeira ordem ontologicamente insubstituíveis” (MÉSZÁROS, 2007, p.41). Internalizado através de um longo processo de doutrinação pelo capital, o tempo de trabalho necessário apresenta-se naturalizado, como o único tempo válido e produtivo dentro da lógica do sistema do capital. Para a construção de uma ordem social alternativa, é necessária a superação radical do “abuso do tempo cometido pelo capital” que nega o desenvolvimento e a realização do poder de autodeterminação dos indivíduos (2007, p.243). O *uso criativo do tempo* está baseado na tarefa produtiva relevante, capaz de configurar a autossatisfação criativa e oferecer sentido à

absolutamente regido por conhecimento, do qual deve se apropriar para ser bem sucedido socialmente. É um processo de transformação da educação em bem econômico, em que esta é reduzida a uma mera competência técnica. O conhecimento é avaliado pela sua aplicabilidade sob determinadas circunstâncias. Qual conhecimento deve ser adquirido, os padrões dos quais depende sua seleção, não se devem às capacidades de juízo do sujeito ou ao tipo de conhecimento, mas sim à função socialmente imposta referente à aplicabilidade para a vida e o trabalho desse conhecimento. Nessa perspectiva, Bildung se reduz ao saber do “como” saber”. (MÖOLMAN, 2011, pp.47-49)

própria vida como indivíduo social particular e autônomo. Portanto, para Mészáros, a construção progressiva do *uso criativo do tempo* depende da “transcendência positiva da autoalienação do trabalho”, realizável através da combinação de tarefas imediatas e estratégias globais de superação da subordinação estrutural do trabalho ao capital. Nesse ponto, o desafio da formação se apresenta, ligando trabalho e educação, educação e transformação. Mészáros baseia-se na relação dialética entre o tempo dos indivíduos e o tempo da humanidade para a construção de valores “muito além do horizonte imediato restritivo dos próprios indivíduos particulares” (2007, p.35). O reconhecimento e o aprofundamento da inter-relação entre indivíduos e humanidade seriam condições para o desenvolvimento de um sistema de valor humanamente significativo.

Um ponto em comum nas três acepções do conceito é a importância da categoria futuro. Na primeira (Rüsen), sobressai a perspectiva da importância da formação histórica para a orientação para a vida prática. Na segunda (*bildung*), fica mais evidente o sentido humanitário e o aperfeiçoamento das capacidades humanas. Na terceira (Mészáros), há o pressuposto da transformação social.

Nesse estudo, aposto na riqueza dos conceitos de cultura histórica e de formação histórica para explicitar algumas tensões que atravessam a construção de narrativas históricas por professores e estudantes.

2.2.3. Multiletramento

Informações visuais, em suportes digitais, através de tecnologias que se renovam em curtos períodos de tempo trazem novas problemáticas para a educação e demandam de professores e formuladores de políticas públicas soluções. Uma das formas de abordar o tão propalado tema do impacto das TIC na vida social e na educação é a reflexão a respeito do multiletramento. Existiria uma demanda por um novo tipo de alfabetização na contemporaneidade? Muitos educadores e políticos já se convenceram de que a noção de alfabetização está ampliada e concordam que existe alguma coisa a mais que deveria ser proporcionada às futuras gerações. Gutiérrez e Tyner (2012) apresentam uma série de termos que já foram utilizados para denominar o que seria esse “algo mais”.¹¹ Os autores resgatam a noção de “alfabetização midiática e informacional”,

11 Segundo os autores, diversos termos já foram cunhados para designar a preparação para a sociedade digital: Multialfabetizaciones (Multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2000; Jenkins et al., 2006; Cope & Kalantzis, 2009; Robinson, 2010); Alfabetización multimedia (Multimedia Literacy) (The New Media Consortium, 2005); Nuevas alfabetizaciones (New Literacies) (Jenkins & al., 2006; Dussel, 2010); Alfabetización mediática e informacional (Media and Information Literacy)

termo cunhado pela UNESCO em 2008, pois ao integrar os enfoques da mídia e do tratamento da informação, trata a alfabetização como um conjunto de destrezas, competências e atitudes que crianças, jovens e cidadãos precisam desenvolver. Gutiérrez e Tyner criticam tanto a redução da educação midiática ao desenvolvimento da competência digital, quanto a redução da competência digital à sua dimensão mais tecnológica e instrumental. Para os autores, a alfabetização – na educação básica – deveria ser midiática, digital e multimodal, com características, não necessariamente novas, bem próximas da ideia de “alfabetização funcional” - no sentido dado pela UNESCO, em 1970, em que pessoas alfabetizadas tenham capacidade de realizar todas as atividades necessárias para o funcionamento eficaz de seu grupo e comunidade e que possam continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e de seu grupo.

Soares (1998) afirma que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p.72). Devido à natureza heterogênea dos conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, a autora enfatiza a dificuldade para formular uma definição de letramento, seja em sua dimensão individual, com foco no atributo pessoal, seja em sua dimensão social – letramento visto como um fenômeno cultural.

Rojo (2009) considera que vale a pena insistir na distinção entre alfabetização e letramento. A alfabetização (letramentos escolares e acadêmicos) valoriza capacidades e competências escolares de leitura e escrita, enquanto o termo letramento, em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural engloba práticas sociais de linguagem valorizadas ou não.

Street (2014), em oposição ao enfoque autônomo do letramento - o que Rojo denominou de alfabetização -, propõe um modelo ideológico que “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entende-los como encapsulados em todos culturais e estruturas de poder” (p.172). O autor emprega o termo “práticas letradas” para referir-se a “comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou da escrita”. O termo alcançaria não só “eventos de letramento”, mas também situações que integram o letramento, “modelos populares desses eventos e

UNESCO (2008: 6), Educación para la alfabetización mediática (Media Literacy Education) (Alliance of Civilizations: www.aocmedialiteracy.org).

preconcepções ideológicas que os sustentam” (p.174). Street considera frutífero o conceito de “práticas comunicativas”, formulado por Grillo que inclui

“as atividades sociais por meio das quais se produz linguagem ou comunicação, o modo como essas atividades se encaixam em instituições, ambientes ou domínios que, por seu turno, estão implicados em outros processos sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos e as ideologias, que podem ser linguísticas ou outras, que guiam processos de produção comunicativa” (GRILLO apud STREET, 2014, p.174)

Street defende uma abordagem que exija uma atenção mais ampla ao problema da relação entre oralidade e letramento, na interface entre teorias linguísticas e antropológicas, com uso de método etnográfico. Tanto a oralidade quanto a escrita possuem aspectos paralinguísticos pelos quais o significado se expressa e merecem atenção de pesquisadores do letramento¹². A perspectiva antropológica é capaz de evidenciar a influência do contexto cultural sobre o papel social da escrita. Para o autor, o reconhecimento da heterogeneidade de práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua

“implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS¹³ não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre ‘quais letramentos’ são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência” (2003 apud ROJO, 2009, p. 109).

Rojo (2009) indica a necessidade de repensar letramentos dominantes, em especial letramentos escolares, para uma educação contemporânea. Algumas mudanças no cenário da comunicação e da circulação da informação são apontadas como desafios para esse repensar: a) “a intensificação e diversificação da circulação da informação”; b) “a diminuição das distâncias espaciais”; c) “a diminuição das distâncias temporais (ou a contração do tempo) ”; d) “a multissemiótica ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para a leitura” (pp.105-106). Para a autora, a escola precisa parar de ignorar os letramentos das culturas locais e investir na relação desses com letramentos valorizados, universais e institucionais (noção de multiletramento). Para tal, uma educação linguística contemporânea precisa levar em conta letramentos multissemióticos, que

¹² “A escrita tem meios secundários para comunicar significados, além daqueles literalmente transcritos no papel. Papel elegante, texto datilografado e um envelope limpo e multicolorido são sinais de respeito para com o destinatário bem como de elevação do prestígio da mensagem. Por outro lado, se o autor deseja mostrar desrespeito, pode escrever a mensagem com tinta vermelha (um insulto)” (BLEDSOE & ROBEY apud STREET, 2014, p.181)

¹³ NEL / NLS: Novos Estudos do Letramento.

“ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música e outras semioses que não somente a escrita” (p.107).

“Neste sentido, o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardião, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas sociais. Neste sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota sem sua língua” (idem, p.115).

No cotidiano de grande parte da população mundial, o acesso à internet e a habilidade para lidar com artefatos tecnológicos, nos domicílios e nas escolas, cresceram significativamente nos últimos anos, como apontam diversas pesquisas de grande porte como, por exemplo, as investigações realizadas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC)¹⁴. Especificamente em relação à educação¹⁵, as pesquisas apontam crescimento do uso pelos estudantes da internet na escola, mas com fraca mediação dos professores, que tendem a adotar prioritariamente aulas expositivas e materiais impressos.

O mundo da tecnologia é cambiante, seu ritmo é acentuadamente veloz, estamos diante de uma temática difícil de domar. Cada novidade carrega tantas expectativas quanto torna mais complexas a apreensão e a reflexão sobre os usos e os significados que surgem/surgirão na interação com as máquinas ou dispositivos eletrônicos.

Não basta conectar-se a um dispositivo eletrônico ou acessar a internet. Livingstone (2011) relativiza a tão apregoada facilidade “natural” com a qual as crianças e jovens contemporâneos lidam com os computadores e com a internet, trazendo elementos para desmontar o “mito do ciberkid”¹⁶. A autora afirma que a internet provoca continuamente novas e específicas demandas para os seus usuários e conclui, a partir de um trabalho empírico, que nem todas as crianças investigadas dominam integralmente a gramática específica das TIC. Livingstone apresenta os resultados de pesquisas transnacionais, realizadas em 25 países europeus, e de uma pesquisa etnográfica realizada, no Reino Unido, com três crianças. A pesquisadora teve contato com as crianças pela primeira vez em 1999, retornou às suas residências em 2003 e constatou que cada criança desenvolve

¹⁴ No site do CETIC estão disponíveis resultados de pesquisas realizadas em diversos âmbitos da vida social: TIC Domicílios e Usuários; TIC Empresas; TIC Crianças; TIC Kids Online; TIC Educação; TIC Provedores. Disponível em <http://www.cetic.br/pesquisas-indicadores.htm>.

¹⁵ TIC Educação 2010, 2012, 2013. www.cetic.br/educacao/

¹⁶ Termo emprestado de Buckingham para questionar o determinismo tecnológico na qualificação das crianças e jovens.

uma especialidade valorizada – em termos da *literacia na internet* –, mas parece estar mais preocupada em fazer a interface funcionar do que fazer um uso criativo e crítico que a internet pode proporcionar.

A autora propõe alguns parâmetros para a definição do que seria a *literacia na internet*. Baseia-se em Raymond Williams, que recuperou o surgimento do termo “literacy” na língua inglesa, não a partir da habilidade de decodificar letras e números, mas da literatura. O termo reunia, nesse sentido, “de uma vez só o adjetivo relativo a ter discernimento e conhecimento de acordo com ‘modelos de aprendizagem formais’ e a denominação dada a uma estrutura textual com valor estético nacionalmente reconhecido” (LIVINGSTONE, 2011, p. 20). Livingstone estabelece três dimensões para se pensar a *literacia na internet*. Primeiramente, *literacia na internet* tem continuidades claras em relação às demais formas comunicativas e linguagens (audiovisual, impresso, interpessoal, digital). Mas a internet coloca outros desafios, desde o acesso ao *hardware* até competências mais complexas de interpretação e avaliação de conteúdos e serviços nos textos e na tecnologia. Em segundo lugar, *literacia na internet* é uma forma de conhecimento que estabelece conexões entre a habilidade individual e as práticas sociais que são possibilitadas – ou impedidas – de se realizarem, em função de recursos econômicos, sociais e culturais. Em terceiro lugar, envolve diversas competências reguladas socialmente, englobando tanto o que é considerado como norma quanto aquilo que é considerado como transgressão.

Outras aproximações são propostas por Livingstone na perspectiva de estabelecer contornos para a discussão sobre a *literacia na internet*. A autora recupera alguns trabalhos que propõem a *literacia nas mídias* como “a habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formatos” (AUFDERHEIDE apud LIVINGSTONE, 2011, p. 21). E outros que tratam da *literacia na informação*, campo que se concentra na computação, na telecomunicação e nas tecnologias da informação e que desenvolve estudos na área do processamento da informação, teorizando sobre capacidades de “identificar, apontar, avaliar, organizar e criar efetivamente, usar e comunicar informações a respeito de questões e problemas disponíveis” (p.22).

Como a internet pode ser considerada como um ponto de encontro de diversas mídias, tecnologias e espaços de mediação, a pesquisadora defende a convergência da *literacia nas mídias* e da *literacia na informação* com o objetivo de compreender o que já sabem as crianças e os jovens sobre a internet e aquilo que ainda precisam aprender, para além da mera ação de *usar a internet*. Em suma, os desafios colocados pela *literacia na internet* envolvem questões de

acesso (*hardware, software*, conteúdo e serviços) e questões associadas à avaliação de análise crítica dos conteúdos.

Outra pesquisa focalizou a relação de jovens com as mídias e as tecnologias em cinco países (Egito, Índia, Finlândia, Argentina e Quênia). Tayie, Pathak-Shelat e Hirsjarvi (2012) utilizaram as “agendas midiáticas” de 175 jovens argentinos, 100 egípcios, 160 indianos, 144 finlandeses e 48 quenianos. Seus objetivos foram identificar os mecanismos de busca da informação por esses jovens. No primeiro semestre de 2010, foi solicitado que descrevem suas atividades midiáticas, incluindo meios de comunicação convencionais e mídias digitais. As agendas midiáticas mostraram como os jovens possuem modos de participação em todas as mídias e competências culturais entre pares proporcionadas pelo acesso precoce às mídias e às redes sociais que os coloca em um mundo de convergência midiática (JENKINS, 2009). Mas os autores relatam algumas variações culturais: na Índia e no Egito, sobressaem percepções dos jovens sobre a projeção negativa de seus países no cenário internacional e, na Finlândia, mais desconfiança a respeito do que os meios de comunicação de massa mostram. Em todos os países pesquisados, a internet e os celulares são os principais recursos para buscar a informação. Entre os usos mais comuns estão chats, busca de informações e realização de *downloads*. Mas a maior atividade é a interação *online* entre pares. Os jovens pesquisados relataram emoções associadas ao uso e consumo dos meios de comunicação, sentem necessidade de estar permanentemente conectados, para se comunicarem com os amigos, para busca de informação e entretenimento. Nenhum jovem apontou a importância de ser crítico ou criativo. O estudo pretendeu contribuir para o desenho de políticas de alfabetização midiática e informacional, ao sublinhar que, a depender do contexto cultural, é necessário um específico tipo de alfabetização crítica da mídia.

Levando em conta resultados de pesquisas empíricas que mostram que não estão generalizados os usos críticos e criativos da internet por crianças e jovens, a questão do multiletramento ganha evidência e pode nos indicar caminhos para a reflexão sobre os desafios da formação histórica na contemporaneidade.

3. Metodologia e campo empírico

A metodologia construída para essa investigação foi estruturada em duas fases de produção de dados: uma fase de teste da metodologia, de caráter exploratório e outra de estudo sistemático, de base qualitativa, que envolveu procedimentos diferenciados. A primeira fase consistiu no teste da metodologia em uma escola privada, no primeiro semestre de 2014, com o objetivo de construir, aplicar, testar e avaliar instrumentos de pesquisa e elaborar o cronograma do estudo principal. A segunda fase, de caráter descritivo-analítica, foi realizada em uma escola pública municipal, de julho a dezembro de 2014. Apresento, nesse capítulo, um panorama da primeira fase e uma descrição mais detalhada da segunda fase, procurando explicitar e justificar as decisões e soluções criadas para o desenvolvimento do estudo principal. Apresento também os procedimentos adotados na análise do material empírico.

3.1. Inquietações e decisões

A imensa variedade de práticas de leitura e interpretação do passado nos coloca em sério dilema sobre a abordagem mais apropriada para o problema. São muitas as formas de perceber e de narrar o passado, envolvendo sujeitos e instituições, influenciadas por condições objetivas da existência material e por intenções e projetos resultantes do jogo social. O estudo da aprendizagem histórica está atravessado pelo campo movediço de concepções sobre a história e suas relações com a memória. Por isso, é importante ressaltar que concepções e discursos sobre o passado não se constituem somente em ambientes formais de aprendizagem, como a escola e a universidade. No contexto de uma sociedade altamente midiaticizada, cabe questionar até que ponto os livros didáticos, as propostas dos professores de história e as teorizações de historiadores alcançam o público de maneira a influenciar suas interpretações e seu imaginário sobre o passado. Como produzir dados empíricos que possam contribuir para o debate sobre a construção de conhecimento histórico?

A impossibilidade de escapar da percepção da relação entre passado, presente e futuro – seja qual for o grau, a consistência ou a plausibilidade dessa relação -, coloca a considerável dificuldade de “agarrar” esse movimento na perspectiva de um estudo sistemático. O pesquisador não pode ficar indiferente à diversidade de apropriações subjetivas das condições sociais de produção de

leitura sobre o passado. Pessoas interagem com vários tipos de práticas de leitura do passado, no contato com familiares e amigos, na escola, nas mídias, nos espaços urbanos etc. Ao mesmo tempo em que a experiência e o fazer cotidiano oferecem sentido à existência social das pessoas, essa existência está influenciada, ou mesmo condicionada, por uma série de elementos construídos historicamente.

No caso dessa pesquisa, buscou-se focalizar o contexto escolar e as práticas de leitura e de produção de sentido sobre o passado que ali circulam. Os enunciados e atividades propostas pela professora participante da pesquisa e as relações estabelecidas com as mídias nas aulas de história foram elementos considerados importantes para inferências e argumentos sobre como as pessoas se relacionam e constroem conhecimento histórico na instituição escolar.

Como produzir evidências sobre o específico processo social de interpretação do passado na escola? Como captar a fluida relação das pessoas com o passado? Nesse estudo, optei pela abordagem qualitativa de pesquisa, que me permitiu realizar um estudo em profundidade de fatores que influenciam a aprendizagem histórica em uma determinada escola. Para tanto, foi necessário adotar diferentes procedimentos.

Observações e gravações de aulas de história, registros dos materiais didáticos adotados e de atividades propostas, uso de questionários e realização de entrevistas foram estratégias combinadas para uma interpretação do problema. Em notas de campo, registrei observações sobre o contexto onde se desenvolveram atividades em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, propostas pela professora de história. As aulas foram audiogravadas e os materiais adotados registrados. Os estudantes responderam a um questionário autoaplicável, que procurou apurar suas relações com a história como disciplina e suas práticas de busca de informações históricas na escola e fora dela. Foram também realizadas entrevistas com estudantes, em grupos de voluntários, nas quais puderam expressar suas experiências com a história como disciplina escolar, suas percepções sobre a história representada nas mídias, as suas concepções sobre o conceito de história e seus processos cognitivos.

A professora concedeu uma entrevista relacionada aos objetivos da pesquisa. Ao longo desse capítulo, procurarei descrever os procedimentos metodológicos adotados e expor as justificativas e critérios para as decisões tomadas.

3.2. Por que um estudo qualitativo?

A produção de evidências sobre os processos sociais na perspectiva qualitativa permite o trabalho com as atribuições de sentido dos sujeitos sobre suas atividades, muitas vezes, enquanto as realizam cotidianamente. Sua particular relevância está ligada à possibilidade de enfrentar, através de estudo sistemático, a “pluralização das esferas da vida” e construir interpretações sensíveis à diversidade de ambientes, culturas, estilos e formas de viver. (FLICK, 2009, p.20).

Um considerável número de obras sobre metodologia de pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; BAUER e GASKELL, 2008; BECKER, 2007; LÜDKE e ANDRÉ, 1986, entre outros) mostra que esta é, atualmente, uma perspectiva bastante consolidada, que gera enorme interesse por pesquisadores da área da Educação. Quais são as vantagens e os limites dessa perspectiva? Para quais tipos de problemas se aplica? O que justifica a sua escolha?

Em direção crítica às concepções sociais deterministas, a pesquisa qualitativa possui a vantagem de conjugar movimentos subjetivos e objetivos dos sujeitos em sociedade. Essa abordagem reúne um grande volume de dados contextuais sobre uma pessoa ou grupos sociais e, muito frequentemente, uma riqueza de detalhes que pode explicitar diferentes atribuições de sentido sobre uma mesma atividade ou situação social, permitindo aquilo que o sociólogo Howard Becker recomendou como a fuga do “pensamento convencional”, uma necessidade para aqueles interessados em produção de conhecimento sistemático sobre problemas sociais (2007, p.24).

Nesse sentido, para um movimento de análise das múltiplas interrelações entre aspectos de uma trama social específica, a riqueza dos dados contextuais e o volume de registros de ações e atividades são uma necessidade para os objetivos de uma pesquisa qualitativa. Por outro lado, diante da impossibilidade de “agarrar tudo”, torna-se também necessário um constante esforço de posicionamento e reflexão do pesquisador em relação aos seus problemas de pesquisa e em relação aos dados que encontra. Desde a formulação inicial do problema, seguida de confrontos representados pelo primeiro contato com o campo e reformulação de problemas de pesquisa, até o tratamento analítico sistemático dos dados, a questão da condição da produção do dado deve estar claramente explicitada, como forma de conferir o máximo de transparência ao estudo, um compromisso ético e metodológico para validar estudos desse tipo.

Portanto, aqui, faço a opção de apresentar os processos decisórios para a construção do corpus documental dessa pesquisa. Insisti, mesmo sabendo que era impossível, em produzir um registro sistemático, que incluísse o maior volume possível de informações sobre aspectos que poderiam estar relacionados à construção do conhecimento histórico na escola, com base das discussões sobre a pesquisa qualitativa e sobre a metodologia de análise de conteúdo.

3.3. Preparação do trabalho de campo

O projeto de pesquisa previa um estudo em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Por que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro? A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui a maior rede pública municipal de ensino da América Latina, com 1.075 escolas, 252 creches públicas em horário integral, 118 Espaços de Desenvolvimento Infantil e outras 168 creches conveniadas. Com aproximadamente 42 mil professores, a SME/RJ atende a 683.449 alunos. A partir de dados divulgados em agosto de 2013, sabe-se que são 236.134 alunos matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental, atendidos por 21.445 professores das diversas áreas disciplinares. Estimo que aproximadamente quatro mil professores de História estejam atuando hoje nessa rede.

Como escolher, nesse universo de escolas, aquela em que iria se desenvolver o estudo principal da tese? Optamos por uma escolha intencional, não representativa, definida à luz dos objetivos do estudo. Assim, a escolha da escola se deu a partir de um conjunto de critérios que viabilizassem a produção de dados e a discussão do problema da construção do conhecimento histórico na escola. Por se tratar de um estudo em profundidade, a colaboração de professores e estudantes, em pleno andamento de suas atividades, seria uma condição básica para a pesquisa. O processo de construção de dados empíricos foi realizado em duas escolas (uma privada e outra pública), que possuíam turmas regulares de 9º ano do ensino fundamental, apresentavam boas condições estruturais para a realização do trabalho pedagógico e eram consideradas pelos professores e demais profissionais como instituições com “bom clima” de trabalho.

A decisão por fazer o teste da metodologia em uma escola privada teve relação com o tempo necessário para a elaboração de todos os procedimentos exigidos para a realização de pesquisa em escolas municipais da rede de ensino do Rio de Janeiro. Era preciso, antes de tudo, submeter o projeto à avaliação dos Comitês de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Depois do parecer positivo da PUC-Rio, realizei o teste da metodologia na escola privada, enquanto tramitava o processo de aprovação na SME-RJ.

Obtive autorização pelos comitês para realizar a pesquisa, mas os desafios éticos do trabalho de observação não cessaram. Tive um convívio intenso com professores, estudantes e gestores da educação pública e não foram poucas as vezes em que me vi diante de situações conflituosas do cotidiano escolar. Procurei registrar sistematicamente em caderno de campo os acontecimentos presenciados e a minha posição enquanto pesquisadora. Diante da quantidade e da variedade de acontecimentos no ambiente escolar, procurei conciliar um olhar atento aos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que lançava registros de elementos contextuais. Essa variação do olhar não foi uma tarefa simples. Tentei ao máximo registrar o meu processo de tomada de decisões e as perspectivas a partir das quais estavam sendo observados os fenômenos.

Em fevereiro de 2014, comecei a procura por professores de história que atuassem no 9º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. Nessa etapa da escolarização, espera-se que os estudantes tenham passado por algumas experiências pedagógicas relacionadas ao conhecimento histórico e que a escolarização esteja interferindo de algum modo nas suas narrativas sobre o passado. Por ter realizado meus estudos em história e atuado profissionalmente como professora de história da Educação Básica por dez anos na cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana, possuo extensa rede de contatos de professores e de instituições escolares. A forma de aproximação com escolas com esses perfis se deu através de sondagens e conversas informais com outros professores de história que atuam na cidade do Rio de Janeiro.

Duas professoras aceitaram colaborar com a pesquisa. Uma delas trabalhava com duas turmas de 9º ano em uma instituição privada localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Nessa escola, foi desenvolvido o teste de metodologia, com objetivo de construir e avaliar os instrumentos da pesquisa (realizado entre os meses de maio e julho de 2014). A outra professora atuava em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, onde foi desenvolvido o estudo sistemático, já com instrumentos revisados, entre os meses de agosto e novembro de 2014. A escolha da professora para o estudo principal se deu em função de ser uma profissional com alta qualificação (possui mestrado e doutorado em história e pós-doutorado em educação), que trabalha há mais de cinco anos na educação pública e demonstrou lidar bem com as dificuldades do ofício, muitas vezes até fazendo

declarações públicas de afeição e preocupação com seus alunos, através de redes sociais.

Na escola privada, as negociações foram travadas via e-mail, ao longo de dois meses, com a professora de história e com o coordenador do Ensino Fundamental. Tivemos uma reunião para apresentação do projeto e me foi solicitada uma contrapartida para que eu desenvolvesse a pesquisa na escola. Eu aceitei e me propus a divulgar os resultados do estudo e realizar uma atividade de formação continuada com os professores de história da instituição.

3.4. Fase exploratória: teste de metodologia

O teste da metodologia foi realizado entre maio e julho de 2014, em uma escola privada localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Foram observadas oito horas/aulas – entre as quais quatro foram audiogravadas -, realizado o teste do protocolo de observação e elaborados e aplicados um questionário para estudantes e um roteiro de entrevista para a professora. Cada instrumento criado foi discutido com a professora Rosália Duarte, orientadora dessa tese, e com os membros do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.

Na avaliação desses procedimentos, considerei que o protocolo de observação não foi eficaz. O tempo e a dinâmica das aulas não permitiram a marcação de itens tal como havia pensado de início. No entanto, de alguma forma, a construção e o teste do protocolo orientaram a observação das aulas em relação às questões da pesquisa. Considerando que não é possível dar conta da totalidade dos acontecimentos dentro de uma sala de aula, essa estratégia permitiu uma maior clareza do que eu estava buscando, evidenciou a necessidade de não estender a observação para todas as direções e, ao mesmo tempo, não enrijecer o olhar. Deixei de lado o protocolo e comecei uma escrita mais livre em caderno de campo. Foi um exercício interessante de posicionamento e autocrítica enquanto pesquisadora, pois eu procurava, objetivamente, minimizar os riscos de encaixe da realidade no esquema preestabelecido do projeto através de registros no caderno de campo feitos durante e nas horas seguintes à observação. Foi importante usar essa estratégia, geralmente eu me sentava em um café próximo à escola e concluía o registro do dia.

O questionário-teste foi aplicado na turma observada. As questões tinham por objetivo apurar junto aos estudantes como se relacionam com a disciplina história e como se mobilizam para aprender sobre o passado. Foram propostos 38 quesitos, divididos em três partes: I) Você, a história e a escola; II) Você e a

internet; III) Você e sua família. Além das questões objetivas, propus as seguintes questões abertas:

- “Você, em alguma ocasião, já conseguiu entender melhor alguma situação da atualidade recorrendo ao conhecimento histórico? Em caso afirmativo, conte-nos essa experiência”.
- “Algum professor(a) em especial favoreceu a sua aprendizagem em história? Em caso afirmativo, você poderia descrever o que esse professor fazia (faz) que colaborou(a) com essa aprendizagem, que recursos ele usava(usa), como ele explicava(explica) a matéria, que trabalhos dava(dá) etc?”.

Ao analisar as respostas ao questionário, verifiquei que os estudantes não tiveram disposição para responder às questões abertas, já que as respostas se mostravam reduzidas e/ou lacunares. Para solucionar esse problema, criei um roteiro de entrevista para estudantes que quisessem participar da etapa seguinte da pesquisa. Para o estudo principal, planejei a realização de entrevistas semi-estruturadas em grupos de estudantes (duplas ou trios) para reforçar, na pesquisa, as suas percepções a respeito dos processos cognitivos que envolvem a aprendizagem histórica.

A entrevista-teste foi realizada com a professora regente da turma, em sua casa, com duração de uma hora e trinta e sete minutos. As questões versavam sobre escolha profissional e formação, sobre rotinas de trabalho, práticas de ensino, uso de TIC e sobre a história e o ensino em geral.

Considero que, nessa etapa, eu possuía muitas questões e pouca nitidez da viabilidade empírica da pesquisa. Para o estudo-piloto, minha carta de intenções era apenas inicial, apesar de ter trabalhado em um esquema conceitual prévio, envolvendo conceitos de cultura histórica, consciência histórica e literacia histórica, percebi a necessidade de viabilizar que o contexto da pesquisa informasse os caminhos mais promissores para o debate.

A expectativa que havia criado para as observações foi demasiada. Pensava conseguir de alguma maneira captar a dinâmica das interações e as formas de recepção dos estudantes em relação ao que ocorria nas aulas de história. Mas, diante do número de interações e de sua complexidade, a observação exclusiva se mostrou extremamente frágil. O teste da metodologia me mostrou isso. No entanto, não quis abandonar a ideia de trazer as percepções dos estudantes, razão pela qual formulei um questionário e, posteriormente, no estudo principal, efetuei entrevistas em grupos de estudantes que quiseram colaborar. Dessa forma, tentei minimizar o risco que a observação “pura” traz de construir

um ponto de vista muito restrito, ou seja, de serem considerados pontos de discussões a partir quase exclusivamente do entendimento do pesquisador. Vale lembrar que esse trabalho não é de cunho antropológico, não me propus a fazer uma etnografia das práticas escolares. Trata-se de um estudo empírico, que procura dialogar com conceitos e pesquisas relacionadas à problemática.

A partir da fase exploratória da pesquisa, as questões da pesquisa foram sensivelmente modificadas. Na análise do pequeno, mas muito rico material coletado, visualizei a possibilidade de colocar a ênfase na experiência dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento histórico escolar, através das observações sobre enunciados da professora, linguagens adotadas, apropriações do livro didático, de conceitos históricos e de produtos midiáticos.

O teste da metodologia me permitiu perceber a inadequação do meu protocolo de observação, os pontos fracos do questionário e a necessidade de reforçar as falas dos estudantes em relação às suas percepções e práticas sobre a construção do conhecimento histórico escolar.

3.5. Estudo sistemático

3.5.1. Situação de contato com a professora Joana

Joana¹⁷ atua como professora de História no sistema público de ensino na cidade do Rio de Janeiro desde o ano de 2007. É uma professora que possui um longo e rico processo de formação, com atuação em pesquisa desde a graduação em História na Universidade Federal Fluminense, passando por um mestrado em História na Unicamp, doutorado em História novamente na Universidade Federal Fluminense e, no momento da realização da pesquisa, fazia um pós-doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A professora atuava nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, em escolas distantes do seu local de residência. Na Rede Municipal de Ensino, integrava a 9ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro, que compreende os bairros de Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Santíssimo e Senador Augusto Vasconcelos. Na Rede Estadual de Ensino, ela trabalhava na cidade de Nova Iguaçu, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Ao longo do ano de 2014, obteve uma licença sem vencimentos da Secretaria Estadual de Educação para realizar seus estudos de pós-doutoramento. Dessa forma, as três

¹⁷ Nome fictício.

turmas em que atuava na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro representavam a totalidade de seus alunos naquele ano.

Joana conta que suas melhores aulas, geralmente, envolvem conteúdos que abordam lutas por direitos e escravidão - já foram seus temas de pesquisa - em que consegue “se dominar melhor”, trazer mais variedade de materiais e “fazer o papel político”. Temas como Revolução Industrial e Revolução Francesa ela também considera interessantes, pois viabilizam uma abordagem para a realidade.

Há muitos anos conheço Joana. Somos contemporâneas na graduação em História na Universidade Federal Fluminense. Após o término da formação inicial, não estivemos em contato frequente. Ao longo do ano de 2013, quando eu estava em processo de escolha da escola e das turmas a acompanhar, eu me deparei com um grande volume de publicações no seu perfil em uma rede social da sua própria atuação na greve da educação pública daquele ano. Além disso, também eram frequentes publicações de atividades realizadas junto aos alunos e comentários sobre sua prática cotidiana. Quando a reencontrei pessoalmente, em fevereiro de 2014, contei que estava à procura de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino, para realizar o trabalho de campo da pesquisa. Eu tinha em mente que a escola em questão deveria ter boas condições estruturais e que o/a professor/a deveria sentir que consegue realizar o seu trabalho, fazer a aula acontecer, apesar de todas as dificuldades inerentes ao trabalho docente e à situação atual de precarização da educação pública. Para minha surpresa, ela mesma se encaixava nos critérios iniciais e trabalhava em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Desde esse primeiro contato até a entrada em sala de aula foram cinco meses de negociações, com a direção de sua escola, com a Coordenadoria de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e com Comitês de Ética da PUC-Rio e da Secretaria de Educação Municipal. E mais uma greve de professores no meio do processo.

3.5.2. Corpus documental da pesquisa

Obtive o parecer positivo da Secretaria Municipal de Educação em meados de julho de 2014. A partir de então, entrei em contato com a professora selecionada e com a direção da escola em que atuava para agendar o início do trabalho de campo. No dia sete de agosto daquele ano, iniciei as observações das aulas da professora em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Ao longo de três meses de trabalho de campo, foram dezesseis visitas à escola, em que

foram audiogravadas aulas, realizados registros de observações em caderno de campo, aplicados questionários e realizadas entrevistas com estudantes e professora.

Os textos, avaliações e outros materiais propostos pela professora também foram armazenados em arquivos digitais. Um dos projetos realizados consistia em uma produção de vídeo pelos alunos e professora. Para essa atividade, utilizei uma câmera de vídeo para registrar o desenvolvimento da produção, totalizando 25 minutos de gravação, distribuídos em 34 arquivos de vídeo.

Os estudantes das três turmas responderam aos questionários propostos, totalizando 93 questionários respondidos (35 da turma 1, 31 da turma 2 e 27 da turma 3). O questionário (em anexo) estava estruturado em três partes. A primeira parte - "Você e a história" - reuniu um conjunto de questões sobre as relações dos estudantes com a história. Abrindo o questionário, foi proposta uma série de definições de história para que os estudantes marcassem o quanto concordavam ou discordavam das afirmativas¹⁸. As questões foram extraídas do questionário do projeto "Youth and History", coordenado por Bodo Von Borries nos anos de 1990, em que participaram 33 mil jovens europeus¹⁹. Na sequência, vinham questões que procuravam apurar as estratégias adotadas pelos estudantes para aprender história dentro e fora da escola. O segundo bloco de questões, que denominei como "Você e a internet", foi inspirado nas pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC). Selecionei e adaptei algumas questões para os objetivos dessa pesquisa. "Você e sua família" foi a terceira parte do questionário, com 8 questões sobre o perfil sócio-econômico dos colaboradores. Para essa última parte, extraí e adaptei questões do Exame Nacional do Ensino Médio de 2013.

¹⁸ Enunciados sobre o conceito de História para serem avaliados pelos estudantes que deveriam responder o quanto concordavam ou discordavam, em sete níveis (desde "discordo totalmente" até "concordo totalmente"). São eles:

1. Uma matéria da escola e nada mais.
2. Uma fonte de coisas que estimula minha imaginação.
3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.
4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.
5. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.
6. Um amontoado de crueldades e desgraças.
7. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História

¹⁹ Trata-se da pesquisa "Youth and History" (ver tese Fronza, p.80 e p.86). Não tive acesso ao questionário da referida pesquisa, mas exclusivamente a essas questões através da dissertação de mestrado de Bonete, que também utilizou as questões para abordar as ideias de estudantes sobre a dimensões práticas do conhecimento histórico. Ver: BONETE, W. **Ensino de História, Consciência Histórica e Educação de Jovens e Adultos**. Londrina, Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, 2013 (Dissertação de Mestrado).

Os estudantes não apresentaram dificuldades em responder os questionários, que continham 70 quesitos ao total. A professora e eu auxiliamos a compreensão dos enunciados e as dúvidas sobre a forma de marcar as opções. Além disso, os alunos são constantemente submetidos a avaliações externas da Secretaria de Educação, o que pode ter relação com o fato de não apresentarem maiores problemas para responder questões objetivas.

Na etapa final, os estudantes foram convidados a conversar sobre o tema da pesquisa. Foram realizadas entrevistas em grupos de alunos voluntários, totalizando 32 participantes, em 195 minutos de gravações:

- Turma 1: 55 minutos de entrevistas gravadas / dois grupos com três alunos cada (total de seis alunos)
- Turma 2: 113 minutos de entrevistas gravadas / quatro grupos com três alunos + um grupo com quatro + uma dupla (total de vinte alunos)
- Turma 3: 27 minutos de entrevistas gravadas / dois grupos com três alunos cada (total de seis alunos)

Nas entrevistas com os alunos, procurei estimulá-los a falar sobre como acreditam que se aprende história e a descrever algumas de suas práticas de pesquisa e estudo sobre temas da história, abordando também suas relações com as mídias. Ao final das entrevistas, perguntei a eles sobre suas definições de história e se consideravam que a história tinha alguma utilidade para as suas vidas. As entrevistas foram gravadas em locais tranquilos – sala de leitura ou auditório – na escola, no horário da aula de história. Acredito que a minha presença na escola, por três meses, facilitou o processo da entrevista com os alunos, que falaram de maneira descontraída e amigável.

Uma questão forte surgida durante o trabalho de campo foi a tensão entre a experiência concreta e a normatividade, frequente no campo educacional. Ou seja, a tensão entre as situações que estão se desenhando no campo e aquilo que desejaríamos que ocorresse. O que o pesquisador acredita que deveria acontecer, muitas vezes não está presente. Por isso, defendo uma abordagem que permita uma visão do processo de leitura do passado na escola, tocado por injunções da cultura escolar (espaço, currículo e interações); pelas intenções, enunciados e atividades produzidas por parte de professores (sua formação acadêmica, gostos pessoais e experiência profissional); pelas apropriações, percepções e demandas dos estudantes.

Finalizada a fase da produção de material empírico, seguiu-se um período de sistematização dos dados. Devido ao grande volume de dados que compõe o

corpus documental dessa pesquisa, fiz a opção de adotar o software Atlas TI para auxiliar nas tarefas de armazenar, categorizar e estabelecer referências cruzadas no material empírico. O software auxilia na busca de “padrões significativos dos fatos” e na comparação de diferentes partes do corpus documental, proporcionando condições para uma comparação intensa e cuidadosa, além de contribuir para o processo de categorização e permitir diversas formas de rerepresentação dos dados segundo categorias analíticas (KELLE apud BAUER & GASKELL, 2008).

As notas de campo feitas em caderno foram digitalizadas e incorporadas ao banco de dados do programa, junto com os arquivos de áudio das aulas, das entrevistas com estudantes e professores e os materiais adotados e/produzidos pela professora. O software aceita arquivos em diversos formatos, o que facilita a análise dos arquivos de áudio, vídeo, imagens e textos.

A análise dos dados ocorreu em três etapas: 1) escuta, categorização e tematização das aulas audiogravadas; 2) análise descritiva dos questionários; 3) transcrição e análise das entrevistas.

A primeira etapa foi a escuta e categorização das gravações das aulas. Na medida em que fazia a primeira escuta, produzia sinopses escritas de cada aula. Nas sinopses, procurei registrar o circuito didático de cada aula, ou seja, o tipo de atividade realizada, o tempo dispendido para cada atividade, ocorrências especiais e, eventualmente, diálogos entre professora e os estudantes. Também nas sinopses, sinalizei trechos com bom áudio para transcrição e fiz pequenos resumos dos conteúdos abordados e conceitos trabalhados. A seguir, foi efetuada a categorização das sinopses das aulas. Em relação aos objetivos da pesquisa, cheguei às seguintes unidades de análise:

a) Conceito histórico (63 códigos)

Categoria criada para caracterizar momentos em que há um direcionamento da aula para o trabalho específico de construção de conceitos-chave para o conhecimento histórico²⁰. Geralmente, nesses momentos, a fala da professora é preponderante. O conteúdo dos enunciados varia entre explicação de *conceitos substantivos*, explicação de *conceitos meta-históricos*²¹ e *relações com o presente*. Dentro da

²⁰ Vale registrar, antecipadamente à apresentação dos dados, que o estilo pedagógico da professora incorpora constantemente discussões em torno de conceitos pertinentes à temática abordada.

²¹ Por conceitos substantivos, Peter Lee entende a construção de uma imagem do passado que permita uma compreensão substantiva coerente do passado (conteúdo histórico). O conhecimento de como sabemos - uma compreensão da disciplina história - refere-se aos conceitos meta-históricos

categoria conceito histórico, foi sinalizada a unidade de análise “uso do livro didático” (5 códigos) para situações explícitas de uso desse material ou referência para explicações e esclarecimentos sobre a matéria. E, ainda, a categoria “relações com o presente” (16 códigos) sinalizou as conexões entre os conceitos históricos e o tempo presente.

b) Negociação (61 códigos)

Consiste em vários tipos de interação verbal, ocupando a maior parte do tempo de aula. São momentos em que a professora e os estudantes “negociam” as atividades e o planejamento da aula. São negociações de vários tipos: para buscar cooperação, para motivar, para disciplinar (enquadrar na lógica escolar). Marquei, dentro dessa categoria, a subcategoria de Justificativa Explícita (9 códigos), para caracterizar o investimento da professora em convencer ou orientar explicitamente a realização de uma tarefa.

c) Diálogo professor/aluno (40 códigos)

Períodos de debate, dúvidas e comentários dos alunos em relação à matéria. É bem evidente o choque de linguagens, a linguagem predominantemente formal professora e o estilo informal dos alunos. Muitas vezes, é um diálogo errático, aparentemente caótico. Envolve também o esforço da professora de desenvolver conceitos e narrativas da tradição da historiografia, apropriado aos objetivos e contextos escolares, constituindo o conhecimento histórico escolar.

d) Mídia (46 códigos)

Categoria aplicada a momentos em que é mobilizada alguma referência à mídia para a compreensão histórica. Tipos de mobilização: por iniciativa dos alunos, por iniciativa da professora, exibição, análise, exploração estética, produção.

e) Relação com a tecnologia (16 códigos)

Verificou-se grande presença de dispositivos tecnológicos e muitos esforços para resolução de impasses técnicos. O uso instrumental ficou

ou ideias de segunda ordem, que envolve conhecimento acerca da natureza da mudança que rege as conexões como significado e sentido para o presente.

mais evidente do que o uso pedagógico. Estudantes fazem extensivo uso de celulares – proibido pela escola – para comunicação pessoal.

f) Produção de vídeo (20 códigos)

Momentos específicos de produção de vídeo para apresentação em semana cultural. Roteiro e produção por iniciativa da professora e edição de alunos. A gravação do vídeo ocorreu dentro da escola e a edição em uma lan house.

g) Visões da história ensinada (12 códigos)

Depoimentos dos estudantes sobre a construção do conhecimento histórico na escola e relações com a história fora da escola.

Essas categorias serão retomadas nos capítulos em que apresento a análise dos dados.

4. Conhecimento histórico na sala de aula

Este capítulo apresenta o contexto da realização do trabalho de campo, uma descrição do *corpus* produzido a partir das observações de aulas de história e uma análise em torno da construção do conhecimento histórico no contexto observado. Pretendo expor e discutir, fundamentalmente, a partir da escuta e análise das gravações de aulas e de notas de campo, uma seleção de enunciados relacionados à construção do conhecimento histórico escolar e de atividades propostas pela professora, além de fatores contextuais que influenciaram a aprendizagem histórica na escola.

4.1. O contexto da pesquisa

Mesmo que tenhamos perfeita clareza de que nosso olhar é direcionado por um conjunto de experiências sociais, afetivas e intelectuais prévias, é possível que a opção que agora faço de apresentar os dados das observações em um texto descritivo denso possa melhor atender ao meu objetivo de contextualizar o trabalho realizado pela professora de história nas turmas em que foram produzidos os dados. Não está aqui uma descrição neutra, a interpretação está presente, associada ao meu esforço para apresentar um relato fiel, tanto quanto possível, da imersão no espaço frequentado por estudantes, professora e pesquisadora, entre agosto e outubro de 2014. Não pretendi separar discussão teórica e análise empírica. Os conceitos e parâmetros teóricos foram trabalhados concomitantemente à apresentação dos dados produzidos em trabalho de campo.

O trabalho de produção sistemática de dados se iniciou no dia sete de agosto de 2014. Durante três meses, acompanhei três horas/aula semanais em cada uma das três turmas observadas, em dezesseis visitas à escola. O registro do áudio foi realizado através de um gravador digital colocado sobre a mesa da professora. Eventualmente, a gravação captou falas e comentários dos estudantes, mas a voz predominante e clara nos arquivos de áudio é da professora. Para análise, estão arquivados 1.381 minutos de aulas gravadas – 276 minutos na turma 1, 520 minutos na turma 2 e 585 minutos na turma 3.

A turma I foi bastante afetada pelos calendários de avaliações, as provas eram sempre aplicadas nos últimos tempos do turno, coincidindo com as aulas de história nessa turma. As notas de observações das aulas foram escritas no

decorrer das mesmas, durante as quais me sentava em diversos pontos da sala de aula – onde houvesse lugar disponível, mas preferencialmente, no fundo para obter uma visão mais ampla dos acontecimentos –, nos intervalos das aulas escrevia notas de contexto da escola e, muitas vezes, ao final do dia registrava uma impressão geral das atividades realizadas e algumas ideias que surgiam em relação às questões da pesquisa. Nas notas escritas das aulas, procurei registrar falas e atitudes dos estudantes diante das propostas didáticas da professora, buscando abarcar a heterogeneidade de vozes e atitudes no ambiente da sala de aula.

Todos os arquivos de áudio e notas de observação foram transferidos para o software Atlas TI. Elaborei, para cada aula gravada, uma sinopse contendo as principais informações sobre o “circuito da aula”²². Procurei registrar o tempo destinado ao trabalho específico com temas da história e marcar os momentos em que a professora ou os estudantes efetuaram alguma análise de conteúdos midiáticos, livros didáticos ou outros materiais propostos. Além desses, estão registrados nas sinopses outros momentos que considerei que influenciam e/ou interferem na construção do conhecimento histórico escolar, tais como interrupções externas por parte da direção, de outros professores, de estudantes, da inspetora etc., demandas diversas dos estudantes, estratégias da professora para gerir o fluxo de interações e manter a disciplina na sala de aula e acontecimentos decorrentes de exigências colocadas pela concretização calendário de avaliações (internas e externas). Nas situações em que há enunciados bem elaborados e com boa qualidade de áudio, sinalizei a necessidade de transcrição para análise mais detalhada.

Howard Becker, no livro “Segredos e truques de pesquisa”, defendeu a descrição como um caminho de apresentação dos dados, pois tem a possibilidade de levar ao leitor os elementos da trama social que está sendo investigada (BECKER, 2007). Diz ele que “tudo tem de acontecer em algum lugar” e este lugar precisa constar no relato da pesquisa.

Qual foi o caminho que me levou a entrar nessa escola dentro do universo de 1.457 unidades escolares municipais espalhadas por 160 bairros na cidade do Rio de Janeiro? Certamente, colocar os pés na escola como pesquisadora em educação foi resultado de um longuíssimo percurso burocrático, de uma série de decisões metodológicas, com exigências organizativas e éticas consideráveis.

²² Termo utilizado por Rocha (2006), em sua tese de doutoramento, para designar a “trama de atos, atividades ou experiências rotineiras” que se desenvolve no horário escolar.

4.1.1. A escola e situações de contato

Em um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro está localizada a escola em que foi realizado o estudo principal deste trabalho. O bairro possui 64.649 habitantes e faz parte da 18ª Região Administrativa da cidade, que compreende Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Santíssimo e Senador Vasconcelos. Ao total, essa zona administrativa possui 542.068 habitantes segundo o Censo 2010. A escola está situada em uma localidade bastante integrada ao bairro de Campo Grande, o mais populoso da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma região com alguns pontos de fronteira aberta, de alto contingente populacional e média densidade demográfica, localizada há cerca de quarenta quilômetros do centro da cidade. A região possui considerável oferta de serviços, com Índice de Desenvolvimento Humano em crescimento. Segundo o Censo 2010, são 120.049 domicílios onde residem 328.370 habitantes.

No entorno da escola, predominam domicílios modestos. A região possui poucos estabelecimentos comerciais, geralmente destinados às necessidades locais como minimercados, padarias, restaurantes e bares de pequeno porte. Próximo à escola, há cerca de dez minutos caminhando, encontra-se uma estação de trens vindos da Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro. O tempo estimado de viagem de trem entre a estação Central e esta é de uma hora e meia. Do lado oposto à estação, a aproximadamente três minutos caminhando a partir da escola, há uma estação do *BRT (Bus Rapid Transit, Transporte Rápido por Ônibus)*, um projeto da prefeitura do Rio de Janeiro de implantação de corredores expressos, recentemente implementado, por onde passam ônibus que estabelecem ligações entre os bairros de Santa Cruz e Barra da Tijuca (Transoeste).

A escola oferece o segundo segmento do Ensino Fundamental e atende a 565 estudantes entre o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental. Sua estrutura física reúne pequenas construções interligadas em três níveis em um terreno inclinado para o alto. No primeiro plano, está o portão de entrada, com acesso através de alguns poucos degraus de escada na parte frontal e um pequeno espaço utilizado como estacionamento na lateral esquerda. Ao entrar, passando por um segundo portão, avista-se, do lado direito, o refeitório e a cozinha e, do lado esquerdo, um conjunto de salas para trabalho administrativo (secretaria e direção), banheiro, sala de professores, copa e depósito. No segundo plano, estão sete salas de aula e banheiros para os estudantes. No terceiro plano, encontra-se uma quadra de

esportes coberta e um prédio anexo, onde funcionam sala de leitura, auditório e banheiros.

As salas de aula estão equipadas com projetor multimídia, ar condicionado e quadro branco. São aproximadamente 40 estudantes ocupando cada sala de aula. O teto das salas é de material sintético, tipo *pvc*, através do qual sons, vozes e ruídos passam facilmente. Há um sistema de som com autofalantes, geralmente utilizado pela direção, coordenação e inspeção para diversos tipos de recados – convocação de professores e estudantes para conversas na administração, informações sobre merenda, chamadas disciplinares, objetos perdidos etc.

Um primeiro ponto a se considerar são os diferentes caminhos percorridos por cada sujeito integrante desse estudo até chegar à escola. Antes do início da pesquisa, a professora me contou que saía de casa antes das seis horas da manhã e tomava dois transportes públicos (metrô e trem), em um percurso com uma duração de duas horas aproximadamente entre a sua casa e a escola. No momento em que comecei a realizar as observações, propus que fôssemos no meu carro, saindo do bairro de Copacabana às seis e trinta da manhã. Levávamos aproximadamente uma hora e meia até chegarmos à escola, um tempo para algumas conversas informais e, para a professora, em muitas ocasiões, tempo de organização e preparação de aulas. Desde o primeiro dia, eu tinha consciência e clareza de que o trabalho de pesquisa já se iniciava ali, os temas das conversas variavam muito, mas quando se tratavam de decisões a serem tomadas pela professora em relação ao seu trabalho, eu permanecia neutra, para não interferir no desenho e no andamento de suas atividades. Entre os outros professores e funcionários da escola, observei que a maior parte reside relativamente próximo ao local de trabalho, em Campo Grande, Santa Cruz e adjacências.

Assim, é possível dizer que, além de percorrer grande distância física – cerca de sessenta quilômetros – da minha casa até cruzar o portão da escola, eu representava ali uma estranha, que fazia doutorado e estava querendo estudar o ensino de história. Portanto, havia muitos motivos para que eu também estivesse simbolicamente muito distante daquele contexto. Entretanto, não foi a sensação que experimentei nos dias em que estive lá. Por dez anos, também trabalhei como professora em um bairro distante de minha casa, na educação básica, no sistema público de ensino, o que o torna, de certo modo, familiar. Além disso, a recepção foi muito amistosa por parte dos professores, notava-se uma boa interação existente entre um grupo do qual a professora colaboradora fazia parte e, mais rápido do que esperava, fui integrada à equipe como uma pesquisadora, sem grandes constrangimentos ou desconfianças. Por outro lado, percebi que meu

comportamento e minha postura eram alvos de observações e avaliações constantes entre as pessoas do ambiente e procurei me posicionar como alguém que tinha um interesse de pesquisa, sem intenção de estabelecer julgamentos sobre modos de trabalhar, mas interessada em compreender como o conhecimento histórico era construído naquele lugar. Muitas vezes, em conversas informais que ocorriam nos intervalos de aula e nos almoços, os professores compartilhavam suas experiências e impressões sobre o trabalho que realizavam e eu também fazia comentários sobre a minha experiência pessoal.

Considero que minha presença na sala de aula não causou constrangimentos aos estudantes. Eles se referiam a mim como professora, na maior parte dos contatos diretos que travamos. Chegava à sala, colocava o gravador sobre a mesa da professora e me sentava no lugar que estivesse disponível no momento. O estranhamento em relação ao equipamento foi apenas inicial, vindo a se tornar corriqueiro depois de alguns encontros. Sempre que houve necessidade, repeti a todos que estava fazendo um estudo sobre a relação de estudantes e professores com o conhecimento histórico na escola e não estava interessada em investigar o desempenho ou avaliar posturas e atitudes deles na sala de aula.

As turmas observadas possuíam carga horária de três horas/aula - de 50 minutos cada - semanais de história. As turmas I e II pertenciam ao turno da manhã e a turma III, ao turno da tarde, todas elas regidas pela professora *Joana* (nome fictício). Essas turmas representam a totalidade dos estudantes que frequentam o 9º ano do Ensino Fundamental matriculados na escola investigada - 41 alunos na turma I, 43 na turma II e 42 na turma III, segundo a lista de chamada da professora. Segundo *Joana*, a turma III é mais agitada e dispersa em comparação com as turmas I e II. A turma III havia recebido livros didáticos de história diferentes dos recebidos pelas outras turmas, com abordagem diferente do conteúdo e distante do seu planejamento para a série, o que trazia a necessidade, segundo a professora, de escrever longos textos no quadro branco para cópia. Não registrei nenhuma disparidade de idade entre os estudantes de todas as turmas observadas, que estão dentro do que se denomina “adequação idade/série”.

Os estudantes passavam a maior parte do tempo de aula sentados. Havia mesas e cadeiras para todos, mas algumas possuíam sinais de deterioração no limite de não serem mais adequadas para o uso. Àqueles que chegavam atrasados, restavam os móveis em piores condições. Os estudantes, quase na totalidade das aulas observadas, dispunham suas mesas e cadeiras de modo a

estarem perto uns dos outros por grupos de afinidade. Geralmente não se notavam fileiras de carteiras, o mais comum foi a organização por duplas ou trios de estudantes realizando suas atividades entre conversas em torno de diversas temáticas relacionadas ou não com as propostas da professora. A exceção ficou por conta dos dias de realização de provas, em que os estudantes, nos minutos anteriores ao início dos exames, organizavam, de maneira autônoma, as carteiras em cinco ou seis fileiras e se sentavam “individualmente”.

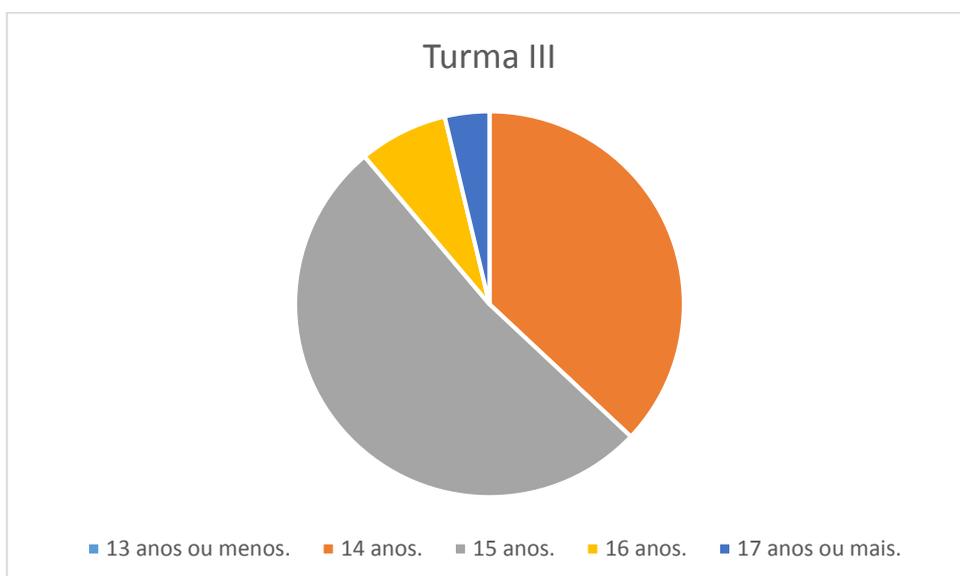
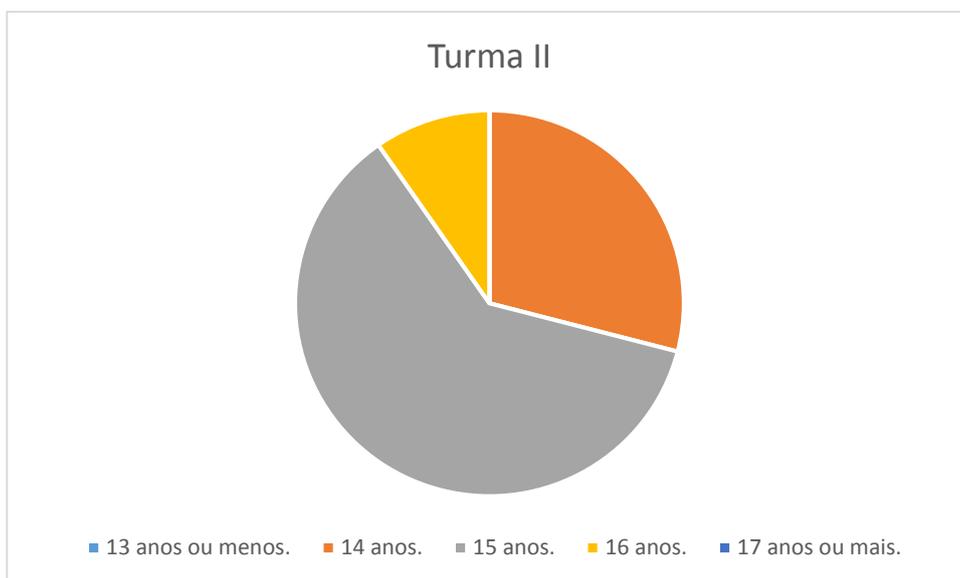
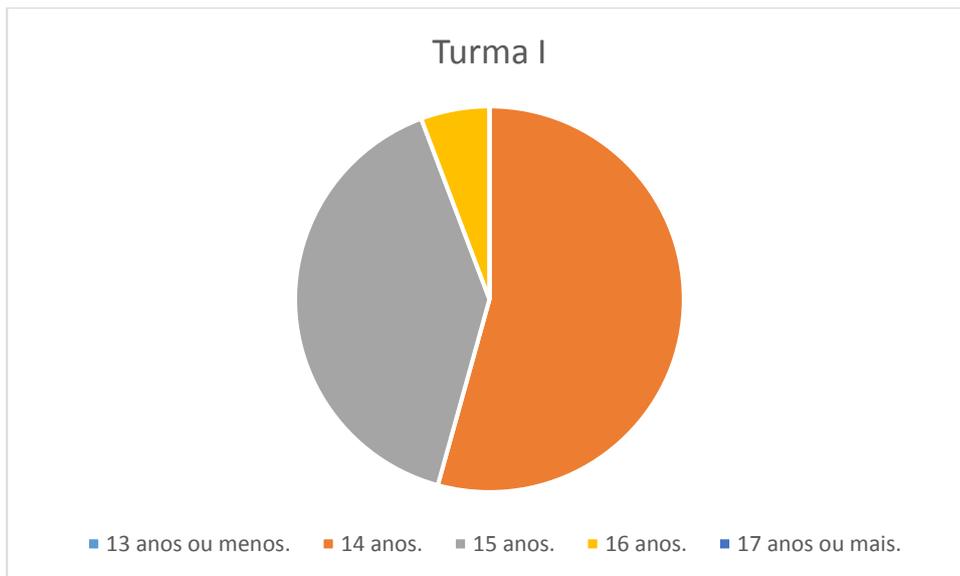
A professora utilizava mais o espaço à frente de todos, entre sua mesa e o quadro branco. Dali foi proferida a maior parte dos seus enunciados, daquele ponto ela observava a turma e fazia a gestão das interações na sala de aula. O posicionamento do gravador digital, sobre a mesa da professora, resultou no registro de boa qualidade dos enunciados proferidos por ela e sua dinâmica de trabalho na sala de aula. Não foi possível gravar com qualidade as intervenções dos alunos durante as aulas. Procurei registrar no caderno de campo algumas delas. O gravador registrou poucas.

4.1.2. Os estudantes

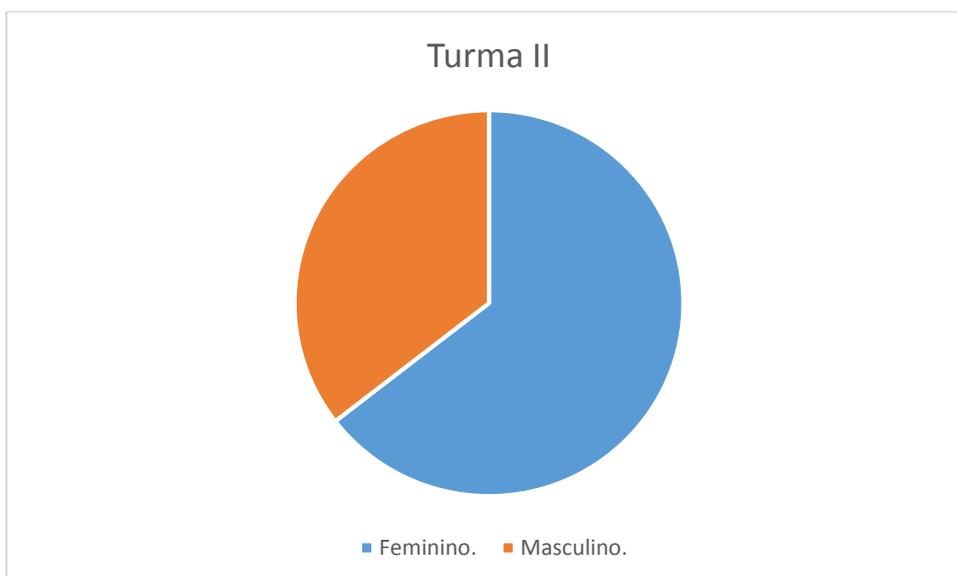
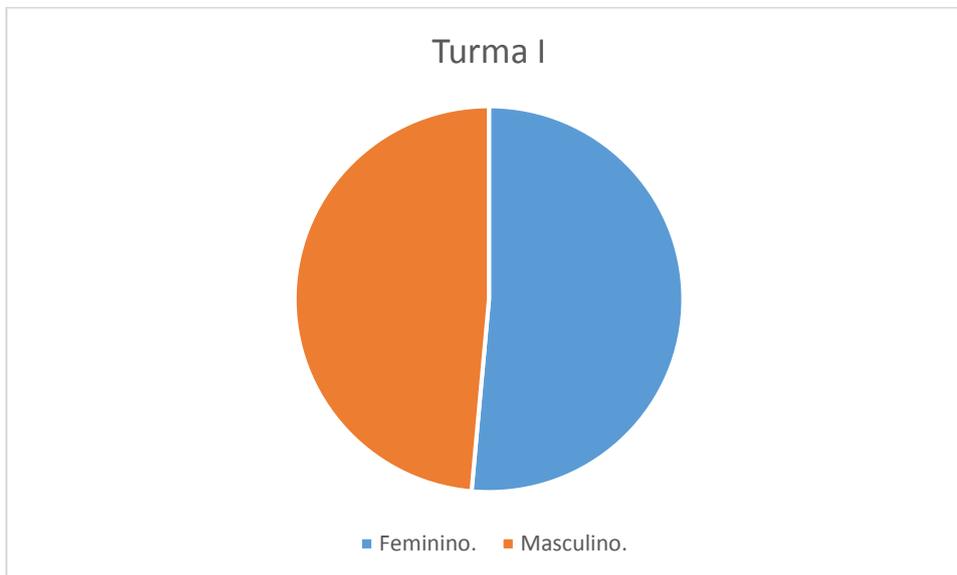
Os estudantes das três turmas investigadas responderam a questionários autoaplicáveis propostos, totalizando 93 questionários respondidos (35 da turma 1, 31 da turma 2 e 27 da turma 3). A professora disponibilizou uma hora/aula, 45 minutos, em cada turma para que os estudantes respondessem aos questionários autoaplicáveis.

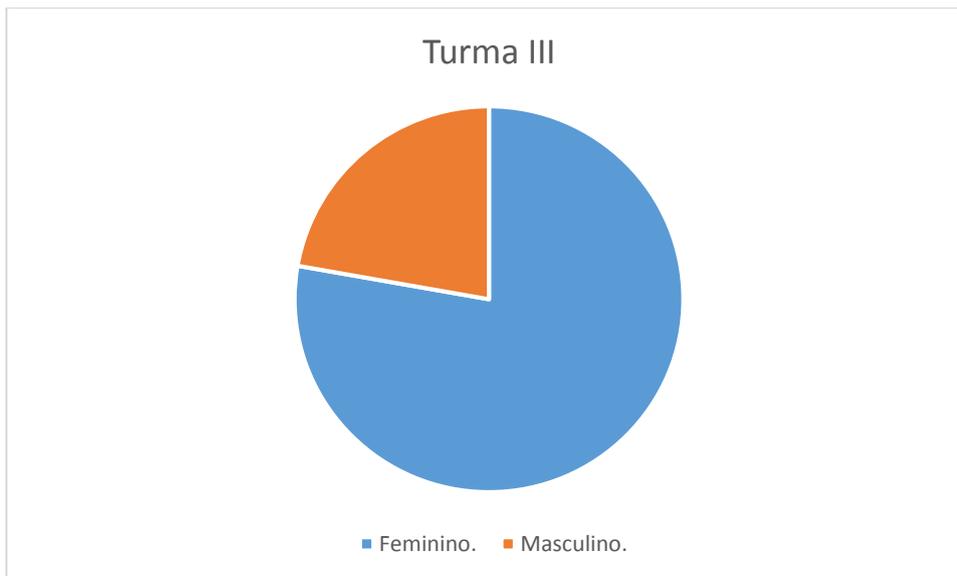
A faixa etária dos estudantes respondentes é de 14 a 15 anos, conforme gráficos²³ a seguir:

²³ Todos os gráficos foram produzidos por mim, por meio do programa Microsoft Excel, após tabulação dos questionários autoaplicáveis respondidos pelos estudantes.

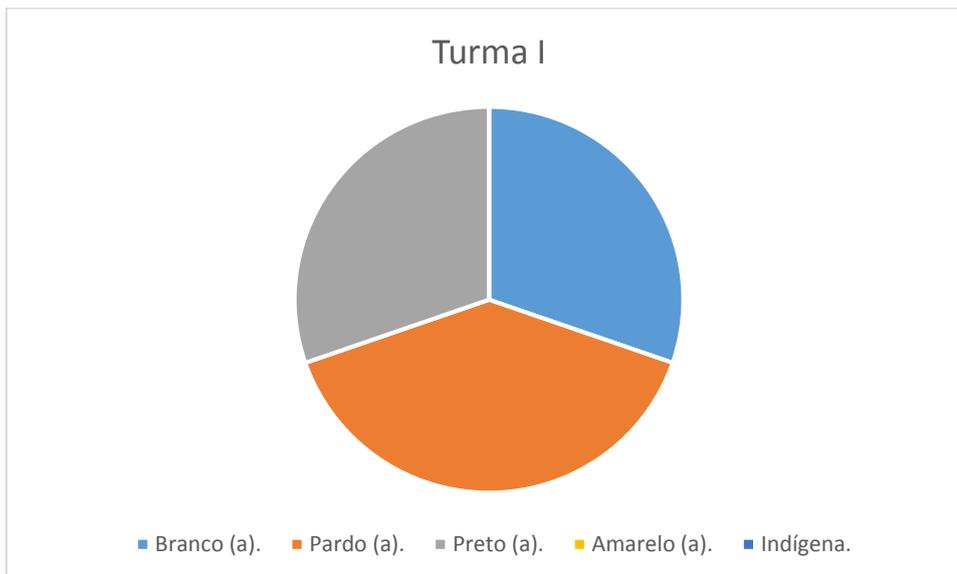


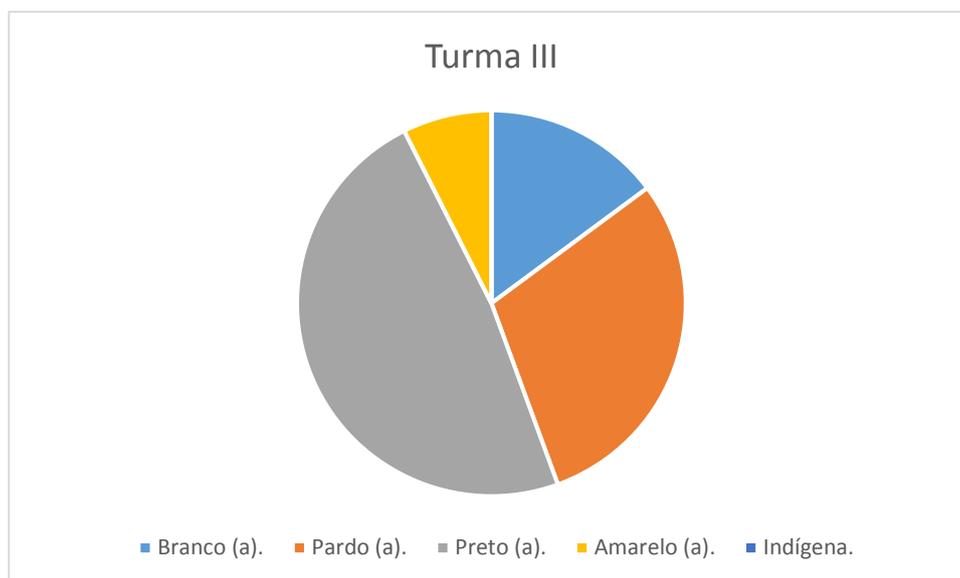
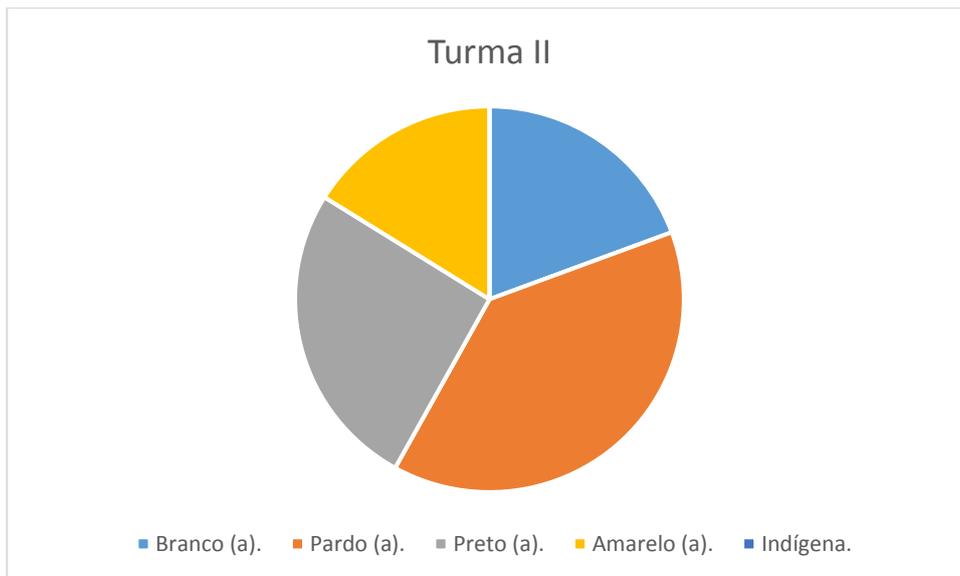
Percebe-se uma porcentagem maior de estudantes do sexo feminino que responderam aos questionários, com destaque para a turma III, com quase 78% de respondentes do sexo feminino.



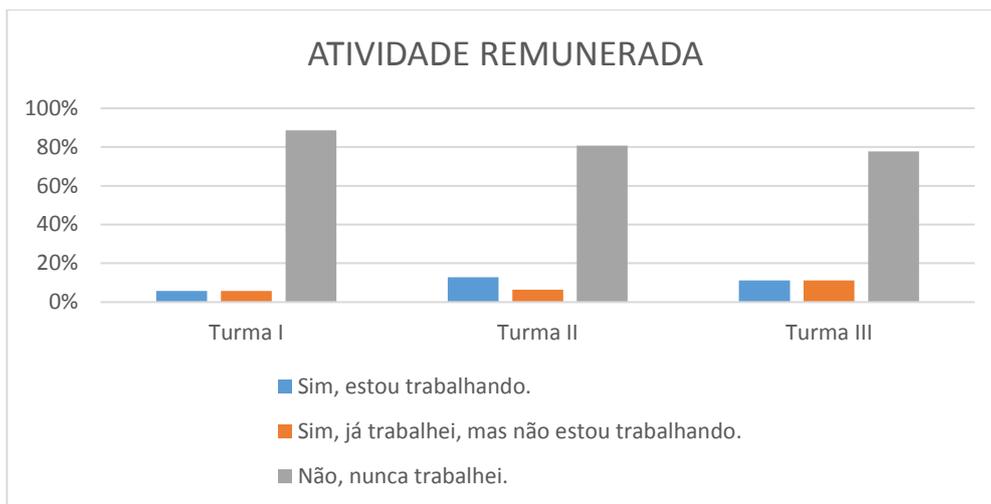


Em relação à autodeclaração de cor, raça ou etnia, a maior parte dos estudantes se considera parda ou negra, conforme representação gráfica abaixo:

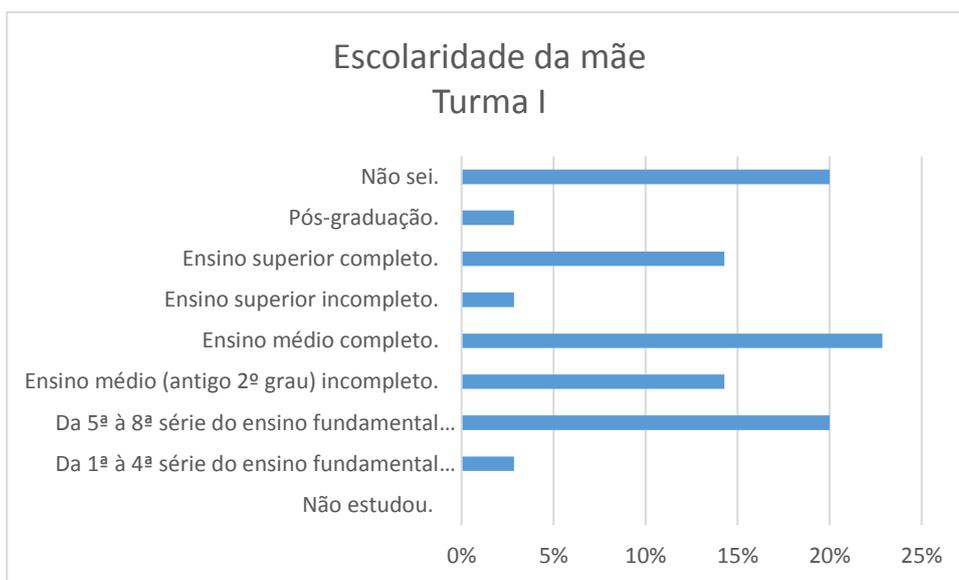


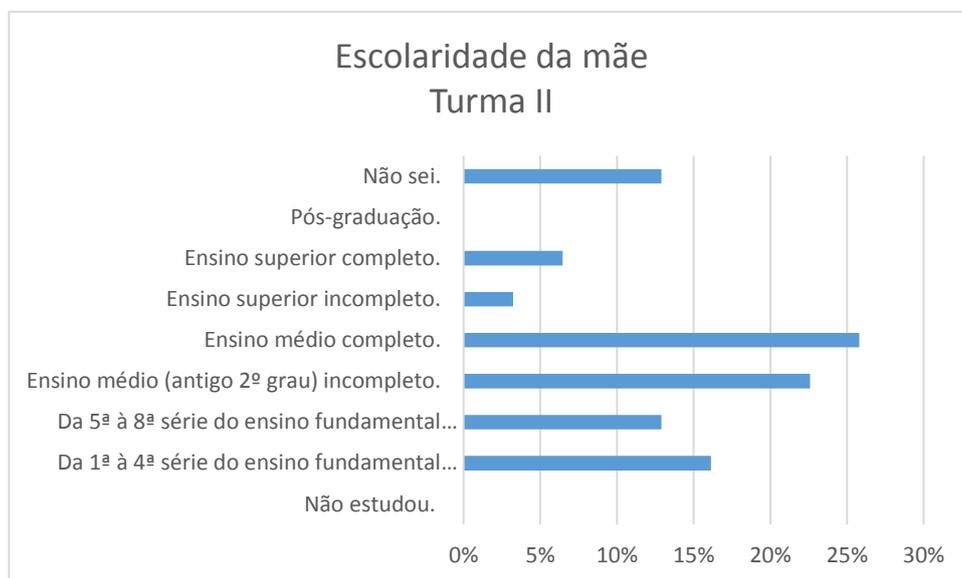
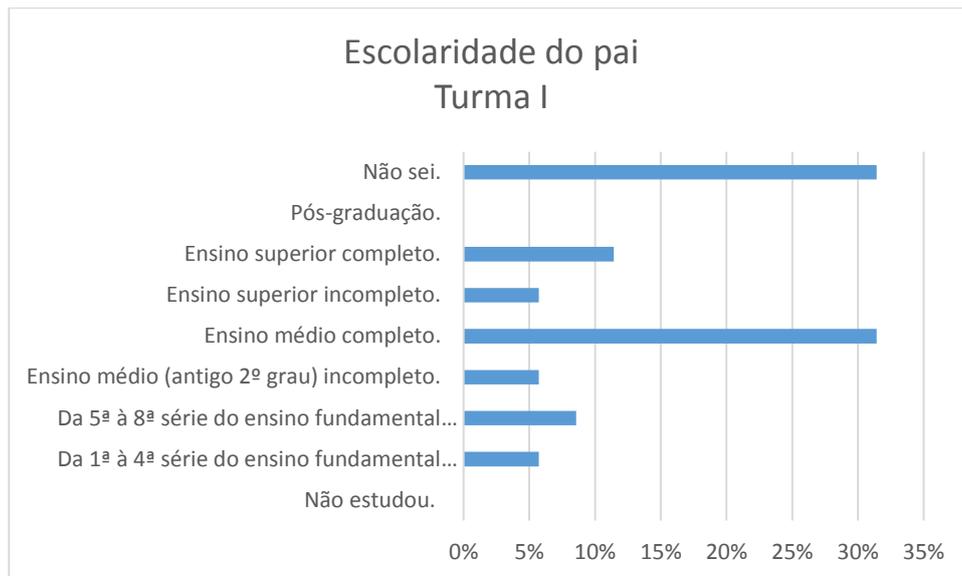


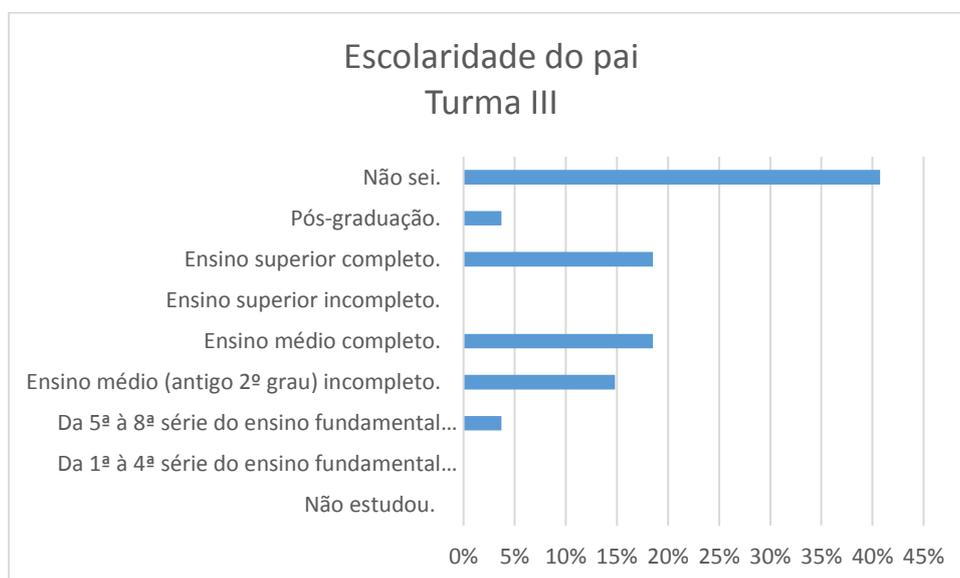
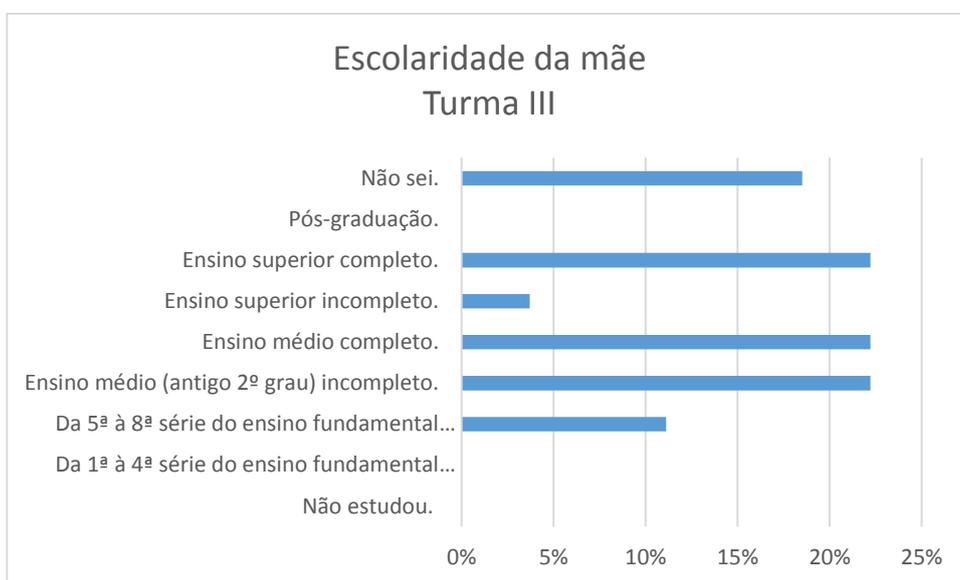
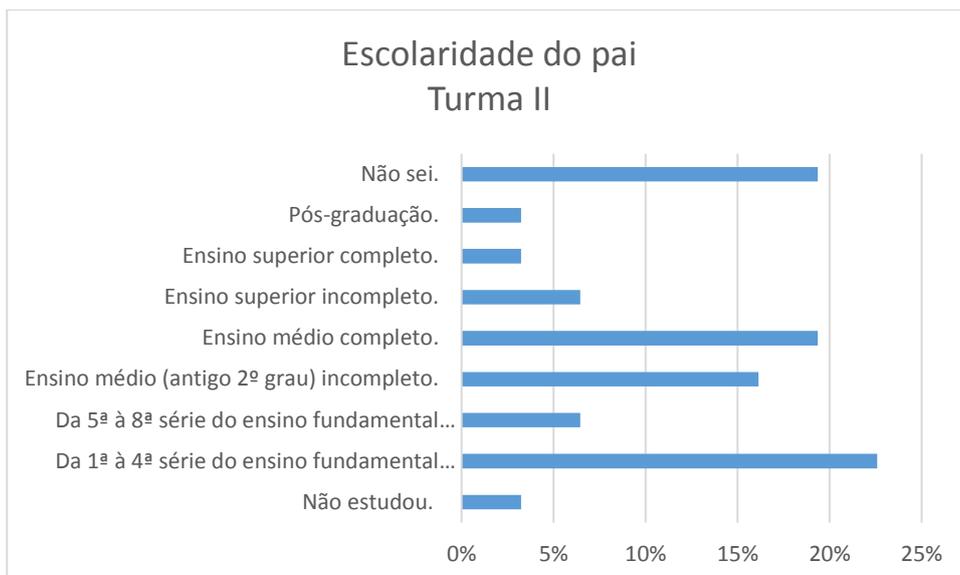
A partir dos questionários respondidos, verificamos que os estudantes, em sua maior parte, têm possibilidade de se dedicarem integralmente aos estudos. Cerca de 80% dos respondentes declaram que nunca exerceram atividades remuneradas.



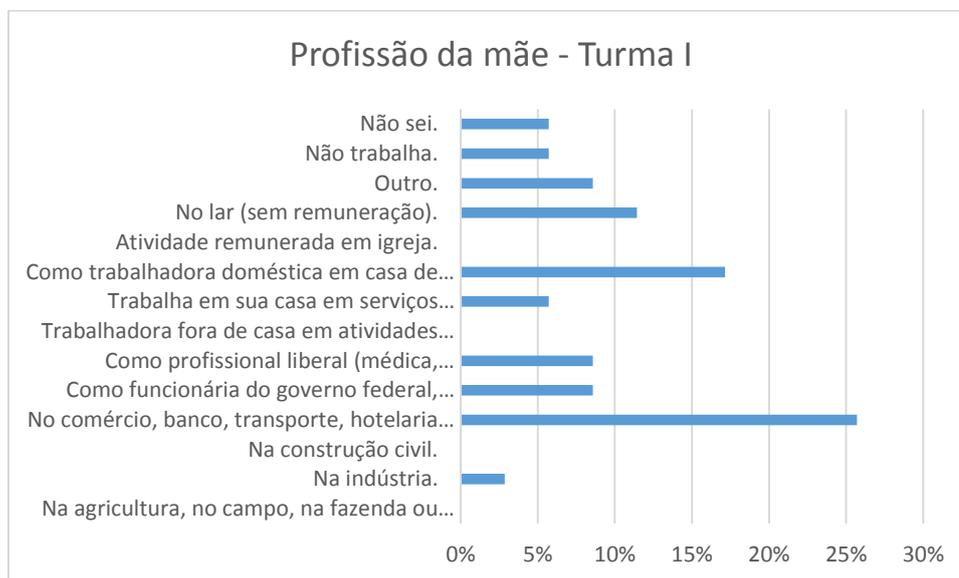
Em relação à escolaridade dos pais, há uma concentração de respostas nos itens “Ensino Médio completo” e “Ensino Médio incompleto”. Nota-se uma considerável proporção de estudantes que desconhecem a escolaridade do pai, chegando a 41% na turma III.







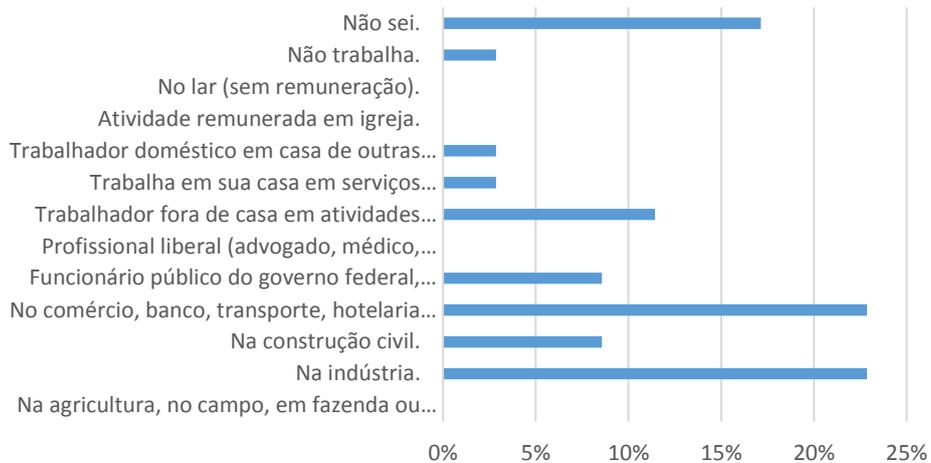
Ainda com relação aos pais, as profissões²⁴ mais frequentes estão vinculadas ao setor de serviços (comércio, banco, transporte, hotelaria etc), indústria, construção civil e trabalho doméstico em casa de outras pessoas.



²⁴ As profissões listadas foram extraídas do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio, ano de 2013. Acrescentei o item “Atividade remunerada em igreja”, por uma demanda surgida durante o teste do instrumento. Como a descrição dos itens é longa, optei por um formato de gráfico que não apresenta integralmente o texto. Explicito aqui os itens da questão:

- a) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- b) Na indústria.
- c) Na construção civil.
- d) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- e) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- f) Como profissional liberal (médica, advogada, dentista, etc), professora ou técnica de nível superior.
- g) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- h) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
- i) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- j) Atividade remunerada em igreja.
- k) No lar (sem remuneração).
- l) Outro.
- m) Não trabalha.
- n) Não sei.

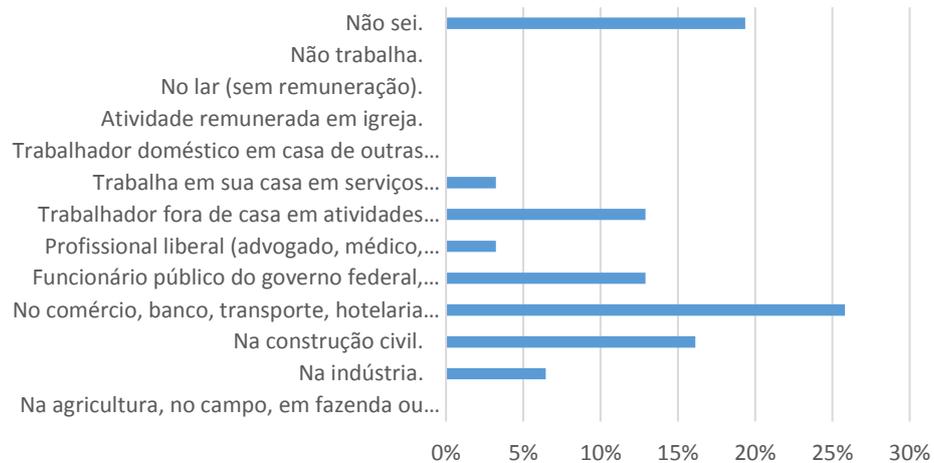
Profissão do pai - Turma I



Profissão da mãe - Turma II

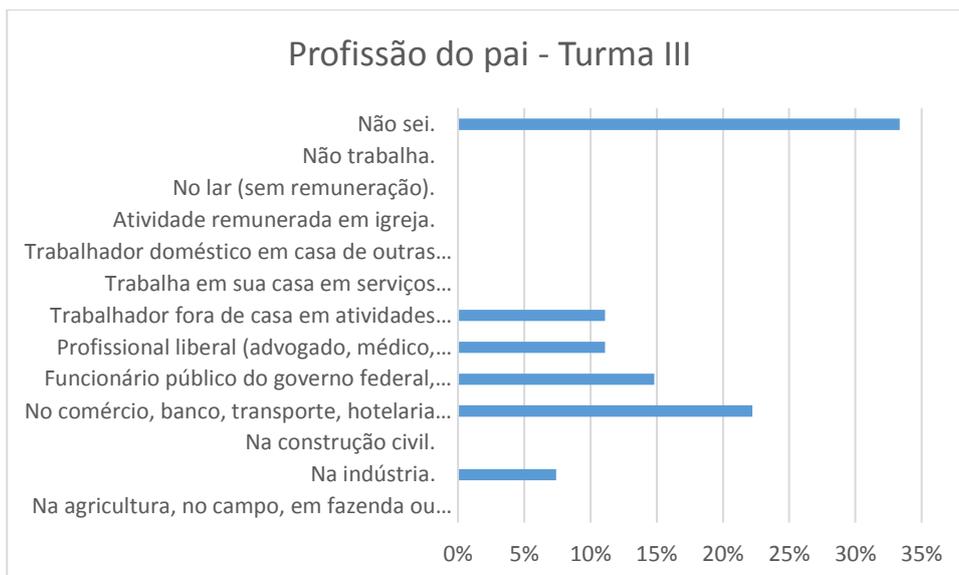


Profissão do pai - Turma II



Profissão da mãe - Turma III





Diante dos dados vinculados ao perfil dos alunos participantes da pesquisa, é possível dizer que se trata de um público com homogeneidade de idade (14 / 15 anos), em sua maioria autodeclarado como pardo ou negro, filhos de trabalhadores do setor de serviços, indústria, construção civil ou trabalho doméstico na casa de outras pessoas, com escolaridade concentrada no Ensino Médio. Esses dados, mesmo não seguindo todos os critérios e procedimentos de classificação econômica realizados por pesquisas estatísticas especializadas, nos permitem inferir que estamos lidando com estudantes pertencentes às classes C e D.

4.2. Da observação da sala de aula à análise: produção de sinopses, seleção de fragmentos e categorização

A primeira análise do conteúdo das aulas gravadas resultou em uma categorização temática das sinopses de aulas produzidas, vinculada aos objetivos da pesquisa. Foram criadas as categorias de conceito histórico, diálogo professor-aluno, relação com o presente, negociação, justificativa explícita, uso do livro didático, mídia, relação com tecnologia, produção de vídeo e visões da história ensinada.

Trabalhei de modo associado com as categorias de **conceito histórico**, **diálogo professor-aluno e relação com o presente**, pois todas se referem ao movimento direcionado à construção de conhecimento sobre o passado e sobre o presente, ocasionalmente interpelado e desafiado pelos alunos. Foram 63 unidades de análise categorizadas dentro de conceito histórico, entre as quais 16

apontavam para “relações com o presente” e 40 para “diálogo professor-aluno” sobre a matéria.

A categoria mídia frequentemente aparece associada à ocorrência da categoria conceito histórico. Considerei, nas sinopses das aulas, os momentos em que os estudantes mobilizavam argumentos em torno de produtos culturais e midiáticos, propostas pedagógicas da professora envolvendo uso de mídia e análises dos usos e funções das mídias na sociedade (no passado e no presente).

Já as categorias de negociação e justificativa explícita se referem ao conjunto de resoluções e encaminhamentos típicos da lógica escolar de controle do tempo e do espaço. Os movimentos no sentido da negociação e das justificativas ocupam a maior parte do tempo das aulas de história observadas e constituem 70 unidades de análise do corpus da pesquisa.

A relação observada com a tecnologia indica um uso instrumental e com muitas dificuldades técnicas. O projetor multimídia está instalado e em funcionamento em todas as salas de aula, no entanto não havia um funcionário específico para auxiliar nas demandas técnicas. Era frequente, por parte da professora, a busca de cooperação de colegas e estudantes.

Ocorreu, em uma das turmas, a gravação de um vídeo, por iniciativa da professora, como atividade para uma mostra cultural sobre gêneros musicais. Nessa atividade, a ser discutida no capítulo 4, os alunos foram confrontados com uma série de tarefas envolvendo tecnologia. A gravação do vídeo se deu na escola, inicialmente na sala de aula. Na sequência, dados os limites da sala de aula para a tarefa, ocupou-se um espaço mais amplo, o auditório da escola. A edição foi realizada por duas alunas, fora da escola, em uma *lan house*. Categorizei como “produção de vídeo”, todos os movimentos que se configuraram em torno do debate do roteiro, produção, edição e exibição do vídeo. Em diversos momentos, a produção de vídeo se cruza com o desenvolvimento de conceitos históricos, já que a professora fez a opção de propor um trabalho sobre o pagode a partir da construção de uma narrativa histórica audiovisual, levando os estudantes a uma série de discussões sobre a história da escravidão, do samba e do contexto pós-abolicionista.

A partir desses procedimentos, obtive uma primeira visão geral dos dados produzidos através da observação e audiogravação das aulas. Em seguida, realizei uma leitura exaustiva das sinopses, notas de campo e registros em vídeo da gravação do vídeo na escola. Resultou que algumas sinopses foram sensivelmente expandidas, com transcrições mais extensas e pormenorizadas de

alguns fragmentos de aulas considerados significativos para analisar a construção do conhecimento histórico naquele contexto.

No próximo item, volto a minha atenção ao desenvolvimento do conceito de anarquismo a partir de apresentação de uma seleção de fragmentos de aulas que servirão como base para um primeiro movimento de análise em torno da construção do conhecimento histórico na aula de história. A construção do conceito de anarquismo foi o objetivo central da professora nas aulas selecionadas e foi desenvolvido nas três turmas simultaneamente, razão pela qual considerei bastante rico o material que se produziu a partir dessas aulas.

4.3. Em torno da construção do conceito de anarquismo na aula de história

Após vinte minutos de negociações com a turma I, *Joana* iniciou a atividade programada para a aula sobre movimento operário no início do século XX no Brasil. O tema da aula era a influência do ideário anarquista no movimento operário no período. A professora justifica a exploração da temática por se tratar da corrente ideológica que mais influenciou o movimento operário no período estudado. Momentos antes do início da aula, quando estávamos a caminho da escola no meu carro, em um percurso com duração de uma hora e trinta minutos, a professora selecionava frases de autores vinculados ao anarquismo utilizando seu *tablet* conectado à internet. O trecho abaixo evidencia uma parte do trabalho direcionado ao conceito de anarquismo naquele dia.

PROF: Gente, vamos lá? Nas últimas aulas, nós falamos um pouco sobre movimento operário no Rio de Janeiro. Nós falamos um pouco sobre as condições de vida dos trabalhadores, vimos que esses trabalhadores se organizaram na luta por melhores condições de vida, na luta por direitos. E a gente vai começar hoje a discutir um pouco sobre quais ideias, sobre quais teorias, sobre quais filosofias políticas influenciaram... [interrompe a fala, um aluno está mexendo em papéis] O que é isso? É lixo? Então, gente, vamos lá! Hoje a gente vai começar a falar sobre quais ideias influenciaram o movimento operário no Brasil. Então, eu trouxe algumas frases para a gente discutir. Porque essas frases traduzem um pouco, tá, um pouco, do pensamento de uma dessas ideias. Então, vamos ler. A primeira frase é de um escritor russo, chamado Liev Tolstoi, um escritor até bastante conhecido, autor de livros como *Anna Karenina*, *Guerra e Paz*.

Um aluno interrompe:

- Professora linda, o que está escrito na segunda linha?

PROF: Aonde? Há? Aqui? Der, do verbo dar. Então, gente, vamos ler a primeira. "A verdade é que o Estado é uma conspiração desenhada não somente para explorar, mas acima de tudo para corromper seus cidadãos". Estado aqui, gente, não é estado do Rio de Janeiro, estado de São Paulo, estado de Minas.

[Alunos balbuciam: 'poder', 'política']

PROF: Estado como uma instância de poder, governo de uma maneira geral. Essa instituição, essa forma de poder...

- Poder de modo geral, né? [aluno]

PROF: É, é. Governo, poder. Então, "a verdade é que o Estado é uma conspiração desenhada não somente para explorar, mas acima de tudo para corromper os cidadãos". Segunda frase. As duas outras frases, gente! [professora se irrita com o barulho das conversas paralelas na sala] é do mesmo cara, chamado Mikhail Bakunin, que é também um russo, um filósofo russo, pensador, um filósofo russo: 'Se você pegar o mais ardente dos revolucionários e der poder a ele, dentro de um ano, ele será pior do que o próprio czar'. Czar, vocês sabem o que é? É tipo um rei da Rússia, tá? Na Rússia, o rei, o governante máximo era chamado de czar. Agora vocês já sabem. [Alunos comentam - áudio incompreensível]. E a outra também do Bakunin: "Não acredito nas constituições nem nas leis, necessitamos de algo diferente, inspiração, vida, um mundo sem leis, portanto, livre". Gostou mais da última? Por quê?

- Tocou meu coração [aluna]

[aluno comenta, no fundo da sala, a fala da colega: 'Para ela tudo é poesia, ela está apaixonada']

PROF: Tocou seu coração?

Alunos dizem que já conheciam a segunda frase.

PROF: Então, gente, essa segunda, ela lembra uma frase de um pensamento iluminista que a gente estudou o ano passado.

- Jean Jacques Rousseau? [aluno]

PROF: Não sei se é o Rousseau, acho que é o Rousseau mesmo, que fala do poder, que dividiu o poder em três.

- Montesquieu. [aluno]

PROF: Lembra que a gente estudou que aquele cara, aquele pensador iluminista que criou a separação dos poderes e aí ele fez isso baseado na ideia de que sempre que uma pessoa tenha o poder, a tendência vai ser que essa pessoa abuse desse poder? Então essa frase até lembra um pouco isso. Só que o pensamento iluminista e o pensamento anarquista não necessariamente têm a ver... Mas vamos lá!

[Aluna comenta – áudio incompreensível]

PROF: Só que essa aqui é mais emocionante né? O mundo sem leis. Viva a liberdade! (...) O mundo sem leis, portanto livre. Então, gente, essas três frases dão um pouco de uma ideia, pelo menos a principal delas, que influenciou o movimento operário no Brasil, nesse período que a gente está estudando, que é a virada do XIX, principalmente o início do século XX. Alguém consegue imaginar que ideia é essa? Essas frases sintetizam, elas são parte, elas representam uma ideia, que é uma ideologia, uma filosofia política que influenciou o movimento operário no início do século XX, no final do XIX, início do XX. Alguém consegue imaginar que ideia é essa? Quem falou? Isso! Anarquismo.

[Alunos aplaudem]

PROF: Exatamente, a ideia anarquista. Vocês já ouviram falar...

A explicação é interrompida pela entrada da diretora da escola na sala de aula que começa a falar sobre assuntos relacionados à manutenção da sala e à merenda na escola. A diretora descreve os procedimentos necessários para realizar reparos na iluminação da sala, pergunta se faltam mesas e cadeiras, justifica o problema na oferta da merenda escolar. Estudantes perguntam se haverá o retorno do recreio²⁵. Ela afirma que permanecerão assistindo a todas as

²⁵ Por decisão da administração da escola, os estudantes assistiam a todas as aulas seguidas, sem intervalo para recreio. Os horários dos professores, de modo geral, foram programados de modo a permitir um intervalo em cada turno, através de "janelas" (aulas vagas). No primeiro mês do trabalho

aulas seguidamente, sem intervalos e que a merenda será servida ao final do turno, para as turmas da manhã e no início do turno, para as turmas da tarde. A diretora se retira da sala, após sete minutos de conversação. A professora retoma a aula, mostrando preocupação com o pouco tempo que lhe resta para o desenvolvimento de seu plano:

PROF: Então, como o Wagner bem lembrou, essas frases são ideias anarquistas. Nosso tempo já praticamente acabou, então, nós vamos falar mais especificamente sobre isso na aula de amanhã. Mas de qualquer maneira, a pergunta que eu tenho para vocês é se vocês já ouviram falar do anarquismo.

[alguns dizem que já]

PROF: Para quem já ouviu falar, o que vem na cabeça de vocês quando vocês escutam essa palavra anarquismo?

Aluna: Tem a ver também com... ai, meu deus!

Aluno: Vem da monarquia

PROF: Monarquia?

Aluna: Não! A gente viu o ano passado. Ai meu deus!

PROF: Gente, vamos lá? Não vem nada na cabeça de vocês?

Aluno: É guerra

Aluno: Monarquia

Aluno: Anarquia

PROF: Vem de anarquia, mas anarquia seria o quê?

Aluno: Opressão

- PROF: Opressão? Mas anarquia te remete à opressão?

Aluno: Mais ou menos

PROF: Gente, não é monarquia, é anarquia.

Alunos: Guerra. Manifestação. Revolução Industrial. Aquelas guerras lá da Rio Branco

PROF: As guerras da Rio Branco! Atuais?

Aluno: É!

PROF: Gente, olha só. Eu perguntei isso, porque é muito comum, na outra turma várias pessoas falaram isso, e realmente é muito comum existir associação entre anarquismo e bagunça, quebra-quebra como você mesmo falou. Quando as pessoas falam anarquismo. Ah! Anarquismo, anarquia, bagunça. Mas se vocês não fizeram essa associação, ok, a gente começa a falar mais especificamente sobre essa ideia. Por que a gente vai falar sobre essa ideia anarquista? Porque essa ideia, como eu já falei, foi uma das principais que influenciaram o movimento operário no Brasil na virada do século XIX e principalmente nas primeiras décadas do século XX. O anarquismo não foi a única ideia que esteve presente na luta operária no Brasil. Teve também o socialismo. Já ouviram falar do socialismo?

Aluno: Já

PROF: O que vocês acham que seja o socialismo?

Aluno: Uma sociedade que todo mundo é igual

PROF: Uma sociedade onde todo mundo é igual, pelo menos a ideia socialista é essa, onde as pessoas sejam todas iguais, onde não haja tanta diferença de classe. Só que o socialismo também teve influência na luta operária, mas na virada do século XIX para o XX, o anarquismo era a principal corrente ideológica que teve influência no movimento operário. Agora outra pergunta: vocês conseguem perceber o que essas frases têm em comum?

Aluno: Todas criticam o governo

Aluno: Todas são revoltas contra o governo

PROF: Então, como bem disse o nosso inteligentíssimo pensador Caio Martins, o advogado. Vai ser advogado? Leva jeito!

Aluna: Presidente

de campo, observei que a merenda escolar não estava sendo servida, situação que foi regularizada a partir do segundo mês de observação.

PROF: Não, gente, ele nasceu pra isso. Pensativo, '171', tô brincando... Não, é porque fala bem, assim... Gente, vamos voltar... (bate o sinal – a turma dispersa).

Esse fragmento corresponde a uma aula realizada no dia 13 de agosto de 2015. O tempo total destinado à discussão do conceito que a professora pretendia desenvolver foi de treze minutos, dentro de uma hora/aula de cinquenta minutos. Inicialmente, a professora precisou gerir as saídas de sala solicitadas pelos estudantes. Em seguida, aplicou a alguns estudantes a segunda chamada do último teste. Enquanto isso, outros estudantes permaneciam em situação de espera, até que a aula começasse. O trabalho direcionado ao conceito de anarquismo se inicia formalmente vinte minutos depois da entrada da professora na sala. A aula dialogada, intenção da professora naquele momento, foi interrompida bruscamente para discussão de outros assuntos escolares. A professora, após a saída da diretora, retomou o diálogo, já sensivelmente prejudicado pelo pouco tempo de aula que resta. A promessa de retomada do diálogo se estende para a aula seguinte.

Na aula que se seguiu, no dia 14 de agosto de 2014, com duração de uma hora e quarenta minutos, a professora fez uma narrativa de quinze minutos sobre o conceito de anarquismo, com comparações com o conceito de socialismo e definiu anarco-sindicalismo. Nessa aula, os estudantes ouviram tranquilamente e responderam brevemente a algumas perguntas:

PROF: Gente, ontem a gente começou a falar sobre como a ideologia anarquista, o ideal anarquista influenciou o movimento operário no Brasil. Então, retomando um pouco do que a gente falou ontem, as ideias anarquistas surgiram na Europa no século XIX e que essas ideias, elas têm uma importância muito grande para o movimento operário europeu no século XIX, antes de chegar aqui no Brasil. Então, de que maneira que a ideia anarquista entra aqui no Brasil? As ideias, elas circulam, né? Uma ideia que surgiu na Europa, por exemplo, ela circula em outros países, tá. Assim como por exemplo o Iluminismo, que a gente já falou bastante se espalhou por vários lugares do mundo, as ideias anarquista, socialista também não ficaram restritas ao contexto europeu, apesar de terem sido ideias surgidas Europa.

- Professora, o que está escrito depois de... [aluno]

PROF: Vertente. Então, de que maneira que essas ideias chegam aqui? De várias maneiras. Então, vários brasileiros viajam para a Europa, e percebem no século XIX o que está acontecendo, em relação a movimento operário, em relação ao movimento anarquista na Europa, quando esse cara volta para o Brasil, ele vai contar para as pessoas, e tem a imprensa também que divulga acontecimentos e tem os imigrantes. Nós vimos que entre 1890 e 1920 teve três milhões e meio de imigrantes europeus entraram no Brasil, tá? Então, esses imigrantes vieram com a sua cultura, com os seus costumes e também servindo de divulgação de ideias. (...). Então, outra coisa que eu falei ontem, foi que existe uma falsa ideia de que o anarquismo seria uma bagunça. Por que? O que prega a ideologia anarquista? Lembrando do que a gente falou ontem, vamos lembrar daquelas frases. Nosso brilhante aluno, futuro advogado conhecido Caio Martins percebeu que tinha uma coisa em comum nas frases. Quem lembra?

[Alunos falam de outros assuntos]

PROF: O que tinha de comum naquelas frases?

- Todas elas falavam mal. Todas elas criticavam o governo.

PROF: Todas elas criticavam o governo. (...). Então o que o ideal anarquista prega é o fim do Estado, é o fim do governo, é o fim de qualquer tipo de liderança, é o fim de qualquer tipo de hierarquização. Então os anarquistas eram contra existir dominantes e dominados, eram contra a existência de exploradores e explorados, eles pregavam uma sociedade mais igualitária, onde as pessoas vivessem um tipo de organização que não tivesse como pressuposto um ter poder e governar os outros, tá? Então, outra ideologia que também esteve presente nesse período de início do século, menos que o anarquismo, mas que também esteve presente na luta operária que mais tarde ganhou força é o socialismo, o comunismo, que também prega maior igualdade, uma sociedade mais justa, onde não existisse exploradores e explorados. Mas a diferença é que os socialistas, eles acreditam que quem faz com que a riqueza seja melhor distribuída, quem organiza a igualdade, digamos assim, é justamente um governo forte, tá? Então, um Estado forte, defende o fim da propriedade privada, isso com os socialistas, então é o estado que tem que organizar as riquezas, o Estado detém o poder sobre as riquezas e distribui as riquezas. (...) Os anarquistas não acham isso. Eles concordam com a necessidade de uma sociedade mais igualitária, mais justa, sem diferença entre pobres e ricos, mas eles não acreditam que o Estado que vai resolver isso, porque eles acham que justamente um dos grandes problemas é a existência do Estado, a existência do poder. Ah, então vira bagunça, pô! Se não tem governante, não tem presidente, não tem governador, não tem prefeito, não tem nada, virou zona.

- Mas só o Estado já é uma bagunça! [aluno]

PROF: Só o Estado já é uma bagunça? Então, é muito comum que exista essa associação. Não tem governo, então é uma bagunça. Não tem Estado, não tem como organizar a sociedade, porque quem vai organizar? Os anarquistas tinham várias propostas em relação a isso, tá? A gente vai falar um pouco sobre uma delas, porque foi uma das vertentes do anarquismo, ou seja, um dos tipos... Não é tipo de anarquismo. Qual o sinônimo para vertente? É uma das ideias que é anarquista também, mas tem uma... Não consigo usar outra palavra para vertente. Uma linha, uma linha do anarquista.

- É uma subdivisão [aluno]

PROF: Boa, boa! Pode ser. É mais ou menos uma subdivisão, tá? Então, existe o anarquismo, com essa ideia central de acabar com o Estado e suas hierarquias. E existem as subdivisões, que são as vertentes. E uma delas é a vertente anarco-sindicalista, tá? Como o próprio nome já diz: anarco é de anarquismo, sindicalismo de?

- Sindicato. [aluno]

PROF: Sindicato. Então a proposta dos anarco-sindicalistas, que foi uma dessas linhas do anarquismo, que teve muita influência no movimento operário brasileiro era justamente que a sociedade estivesse organizada pelos trabalhadores, até porque eram os trabalhadores que estavam participando desse movimento. Então a forma de organização da sociedade sem governos, sem Estado, eram os sindicatos (...). Agora, claro que o movimento operário e a própria ideia anarquista, ela foi muito reprimida. Porque, claro, se é uma ideologia que prega maior igualdade, ou seja, não pode existir pessoas muito ricas e pessoas pobres, desigualdade social, então já não é bom para quem é da elite. Se você é elite, faz parte da elite, o discurso de igualdade obviamente não te agrada, não contempla as elites. E, obviamente também criticando a própria concepção da existência de um Estado, também não era bom para o Estado. Então a ideia anarquista realmente desagradava a classe dominante como um todo. Desagradava tanto o governo, quanto as classes dominantes. (...) E é um pouco isso que faz com que hoje em dia a gente tenha essa associação entre anarquismo e bagunça.

Após a aula expositiva, a professora escreve questões para serem resolvidas ali, na sala de aula, com consulta ao livro didático. Estudantes pedem

esclarecimentos, a professora conversa sobre as respostas que eles estão construindo, atendendo individualmente àqueles que se dirigem à sua mesa. Estão aflitos, pois não encontram as respostas no livro. A professora comenta que o livro serviria como inspiração. “Eu quero que vocês pensem!”, “vocês têm que aprender a refletir”, “as respostas não estão piscando no caderno”, diz. A professora trabalha em correção de provas enquanto os estudantes realizam os exercícios escritos.

Os fragmentos expostos até aqui trazem uma série de indícios que permitem formular hipóteses de como são desenvolvidos conceitos históricos nesse contexto de ensino. *Joana* agrupa e articula conceitos em sua fala, uns funcionam como pré-requisitos para a compreensão de outros. Nessa turma, além do conceito principal, anarquismo, a professora estabeleceu algumas relações com os conceitos de socialismo e de anarco-sindicalismo. Ela entende que o conceito de anarquismo depende de uma noção de Estado e que outros conceitos precisam ser integrados à discussão: classe dominante, ideologia, sindicalismo. A professora ainda recorre, em sua explicação, a uma comparação com o Iluminismo, conteúdo desenvolvido no ano anterior, buscando trazer para o contexto de ensino atual conhecimentos anteriores dos estudantes, que ela pressupõe necessários para entender o que está sendo estudado. Ela parece ter uma compreensão ampla do conteúdo a ser ensinado e de todos os conceitos necessários para que os estudantes possam se apropriar desse conteúdo.

Para a historicização da associação entre anarquismo e bagunça, o conceito de classe dominante apresenta-se como necessário à sua argumentação. Estudantes mencionam monarquia, revolução industrial, opressão, revolta. No momento da aula especialmente dedicado à construção de conhecimento histórico, com a atenção deliberada de grande parte da turma ao desenvolvimento da temática, muitas palavras não são apenas palavras, mas indicam construções conceituais necessárias à compreensão da narrativa. Alguns eixos da exposição ainda representam conceitos chamados de meta-históricos ou “de segunda-ordem”, como no momento em que *Joana* explica a circulação das ideias anarquistas em função da imigração e da imprensa e compara a ampliação do espectro dessas ideias à difusão do pensamento iluminista, já estudado pela turma. Por trás dessa estratégia, é possível inferir que a professora está trabalhando com um conceito de mudança, ou seja, está procurando oferecer aos estudantes uma explicação sobre o que muda e como muda naquele contexto específico.

A proposta de discussão de citações de pensadores anarquistas foi implementada nas três turmas observadas. Para cada uma, foram destinadas três horas/aula para o desenvolvimento do conceito de anarquismo. A seguir, apresento um quadro comparativo construído na análise desse conjunto de aulas.

ANARQUISMO E MOVIMENTO OPERÁRIO NO BRASIL (SÉC. XIX/XX)			
Atividade /Turma	Turma I (3 horas/aula)	Turma II (3 horas/aula)	Turma III (3 horas/aula)
Justificativas explícitas	Estudo do anarquismo porque foi a corrente ideológica que mais influenciou o movimento operário no início do XX no Brasil	Estudo do anarquismo porque foi a corrente ideológica que mais influenciou o movimento operário no início do XX no Brasil Historicizar a associação entre anarquismo e bagunça	Professora justifica o fato de terem que copiar textos do quadro: não possuem livro didático
Conceitos	Estado Anarquismo Socialismo Czarismo Ideologia Governo Sociedades de auxílio mútuo Anarco-sindicalismo	Estado Ideologia Anarquismo Socialismo Anarco-sindicalismo Auto-gestão Czarismo	Anarquismo Estado Socialismo Sociedades de auxílio mútuo Sociedades de resistência Anarco-sindicalismo Socialismo
Aula expositiva	Leitura e discussão de frases de anarquistas escritas no quadro branco pela professora Tempo de explicações: 13' (aula 2); 15' (aula 3)	Leitura e discussão de frases de anarquistas escritas no quadro branco pela professora Tempo de explicações: 25'(aula 9); 20'(aula 10) Comentários sobre jornal operário X grande imprensa	Leitura e discussão de frases de anarquistas escritas no quadro branco pela professora Tempo de explicações: 18'(aula 20); 5'(aula 21) Aula resumida, formal
Texto escrito no quadro para cópia	Exercícios escritos Texto sobre anarco-sindicalismo	Texto sobre anarco-sindicalismo	Textos sobre luta operária, anarquismo e anarco-sindicalismo
Exercícios escritos	Exercício escrito feito em sala com consulta do livro didático		
Consulta de livro didático	Professora diz que não encontrarão as respostas no livro para as questões propostas e que o livro serviria como inspiração. Diz: "eu quero que vocês pensem"		
Diálogos entre professora e estudantes	Nas falas dos alunos, associações com o anarquismo: "tocou meu coração" [sobre as frases anarquistas], "monarquia", "revolução industrial", "opressão", "guerra", "manifestação", "guerras da Rio Branco", "quebra-quebra", "uma sociedade onde todo mundo é igual" [sobre o socialismo], "todas as frases criticam o governo", "todas são revoltas contra o governo"	Falas dos alunos: "Ideia de revolta" "Sempre encontra uma crítica ao Estado" "Não é bagunça, porque a senhora falou que não é bagunça" "Mesma coisa do socialismo" (houve o socialismo ideal e o socialismo real)	Uma aluna sugere que assistam ao filme "300". A professora só responde: "Ai filme chato". Uma aluna responde à questão sobre o que é anarquismo: "é contra a qualquer tipo de governo" Alunos pedem para a professora passar mais filme. Reclamam do filme "O auto da compadecida". Professora diz que já tem outro filme para exibir para a turma.

	<p>“mas só o Estado já é uma bagunça”</p> <p>Algumas conversas sobre os exercícios. “é filosofia ou história?”</p> <p>Professora relativiza a ideia de que os escravos não resistiram</p> <p>Professora critica o aluno que não lê jornal</p> <p>Professora comenta resposta do aluno em que diz que a mulher não precisa trabalhar, dependendo da renda do homem.</p>		<p>Alunos comentam o tempo de vida de Kropotkin, enquanto a professora escreve no quadro, dizem que ele viveu bastante.</p>
Relações com o presente	<p>Estabelecidas pelos alunos na associação entre anarquismo e manifestações de junho de 2013: a professora comenta essas manifestações ao acompanhar a atividade de um aluno</p>	<p>Relações com as manifestações de junho de 2013: presos políticos, “Bakunin suspeito” (página de uma rede social)</p>	<p>Menciona nomes de governantes recentes para exemplificar a noção de Estado</p>
Interferências externas	<p>Interferência da diretora – fala extremamente ríspida. Assuntos: manutenção e merenda</p> <p>Estudante de outra turma pede à professora para usar a sua internet para uma tarefa escolar</p>		
Negociação	<p>Chamada Aplicação de 2ª chamada do teste Alunos querem filme, professora diz que é preciso planejar (irritada).</p> <p>A professora diz que vai sortear alguém para falar (tentando fazer com que os alunos trabalhem), diz que vai dar brindes para os que formularem as melhores respostas</p>	<p>Chamada Aplicação de 2ª chamada do teste Cobrança por parte dos alunos sobre a correção dos testes</p>	<p>Muito barulho e dispersão na turma em ambas as aulas</p> <p>A professora permite que alguns alunos terminem o trabalho de artes iniciado na aula anterior. A aula de história então se resume a cinco minutos de conversa sobre o tema anarquismo e cópia de pequeno texto do quadro branco (diz para a turma que vai ser “pequeninho porque só tem um tempo de aula”)</p>

O tempo ocupado pela exposição oral e pelo trabalho direcionado ao tema é relativamente pequeno. Nesse quesito, a comparação entre as três turmas, nas três aulas destacadas, resulta em menor tempo ocupado pela explicação da professora na turma III – apenas vinte e um minutos, dentro de um tempo total de duas horas e trinta minutos. Já na turma II, a explicação e o debate sobre o tema totalizou quarenta e cinco minutos. Não só o tempo, mas também o conteúdo das discussões variou entre as turmas.

Na turma II, antes de iniciar a discussão das citações anarquistas, a professora relembra que, na aula anterior, um aluno mencionou que anarquismo significava bagunça e explicita o objetivo da aula: entender como foi produzida historicamente a associação entre anarquismo e bagunça. Vejamos alguns fragmentos da aula:

PROF: Gente, olha só. Vamos ler as frases. Pode até parar de copiar. Então a primeira frase é a frase de um escritor muito conhecido, um escritor russo chamado Liev Tolstoi. Ele escreveu Anna Karenina, é bem conhecido, só que ele é russo, então assim... 'A verdade é que o Estado é uma conspiração desenhada não somente para explorar, mas acima de tudo para corromper seus cidadãos'. Outra frase: 'Se você pegar o mais ardente dos revolucionários e der poder a ele, em menos de um ano ele será pior do que próprio czar'. Czar era o rei russo. Quem disse essa frase foi o Mikhail Bakunin, que também disse a frase: 'Não acredito nas constituições, nem nas leis, necessitamos de algo diferente, inspiração, vida, o mundo sem leis, portanto, livre'. Que é uma frase também do Bakunin. Vocês já ouviram falar do Bakunin? Tem uma história recente envolvendo o Mikhail Bakunin. Não sei se vocês estão atentos que, por conta dessas manifestações, das últimas manifestações que aconteceram no Rio e em São Paulo, aqui no Rio de Janeiro, uma galera, a maior cabeçada foi presa. Vocês acompanharam mais ou menos?

- Ah, a Sininho...

- É, tipo a Sininho, teve também uma professora da Uerj, a maior galera foi presa. Então, assim, tinha um inquérito, teve uma investigação. E uma das pessoas que foram citadas como suspeita no inquérito policial foi o Mikhail Bakunin, que é um russo que morreu para mais de cem anos atrás. Então, assim, a nossa inteligência investigativa não percebeu, tipo, pegou uma conversa entre ativistas em que essas pessoas citavam o Bakunin. Porque parte dessas pessoas que foram presas discutiam textos teóricos de pensadores anarquistas. O Mikhail Bakunin é um pensador anarquista, ele é um dos caras que formulou o pensamento anarquista. Então como esses ativistas atuais têm leitura anarquista, numa conversa telefônica, eles falaram 'o Bakunin disse não sei o que', não sei exatamente o que eles citaram. E aí essa conversa foi captada pelas escutas telefônicas da polícia e o Bakunin arrolado no inquérito policial como suspeito.

- Ridículo. [aluno]

PROF: Porque eles não sabiam, eles nunca tinham ouvido falar do Bakunin. Tá vendo, gente, vamos estudar história. Por que, se eles estivessem estudado história...

- Eles saberiam que o cara morreu. [aluno]

PROF: Eles ouviram, sei lá quem é o Bakunin. Eles acharam que era uma pessoa, o Bakunin disse, mas na verdade a conversa era sobre o pensamento do filósofo Bakunin, tá? Então, é uma história bastante atual para a gente começar a falar sobre o pensamento anarquista. Pois é... criaram até uma página do Facebook, se vocês quiserem acessar, chama Bakunin Suspeito, zoando a situação, porque é uma situação engraçada.

Percebe-se, no fragmento de aula destacado, uma indução feita pela professora para iniciar a discussão sobre o anarquismo. O quadro inicial para a análise das citações é a história recente, exemplificada pelas prisões de manifestantes alguns meses antes dessa aula, no contexto da realização da Copa do Mundo na cidade do Rio de Janeiro. A professora, por meio da descrição de um erro em investigação policial, envolvendo o pensador Mikhail Bakunin, enfatiza a importância do estudo da história para a vida social. Os estudantes, aos poucos,

dirigem sua atenção à aula. A professora continua a leitura das citações e, na sequência, pede comentários dos estudantes:

PROF: Vamos lá! Bom, já li as frases. Vocês conseguem perceber o que essas frases têm em comum?

- Características de revolta, todas elas [aluno]

PROF: Características de revolta? Certamente, elas têm uma característica de revolta.

- Eles queriam anarquizar a parada. [aluno]

PROF: Anarquizar a parada? O que seria anarquizar a parada?

- Não é como você está pensando, porque não é bagunça. [aluno]

PROF: Não? Não é bagunça? Por que não é?

- Ah! A senhora falou. [aluno]

PROF: Ah, porque eu falei. [risos]. Bom, então vamos tentar entender, para que você não tenha a ideia de que anarquismo não é bagunça só porque eu falei, mas porque...

- Mas professora, como ele tinha tanta certeza que dentro de um ano o cara ia se corromper? [aluno]

- Não, cara... [aluno]

PROF: Gente, é uma ideia, entendeu? E, assim, na verdade se a gente pegar essa ideia e colocar na prática, ela realmente vai...

- Eles sempre botam uma crítica ao Estado, né professora?

PROF: Olha Daniel! Cara, que orgulho desse garoto! Sempre encontra uma crítica ao Estado. Arrepiei agora, Daniel. Sempre encontra uma crítica ao Estado. Vamos botar agora a frase do Daniel [no quadro].

- Por isso que eu sou amiga dele [aluna]

- Professora, ele só critica ou tem que fazer algo depois que critica? [aluno]

PROF: Como é que você sabe que ele só tem crítica, a gente ainda não falou! Não é só crítica. Eu coloquei as frases que tem as críticas. Como o brilhante pensador Daniel Soares Pereira...

- Pode, se até a Waleska Popozuda pode [aluno] (...)

PROF: Então, para os anarquistas, o problema não seria a forma como o Estado distribui as riquezas, como no pensamento socialista, que a gente vai falar mais para frente. O problema não é o Estado não saber distribuir as riquezas, o problema é o próprio Estado. (...) Acabar com o estado é acabar com esse poder centralizado, os líderes. Tem uma outra frase, que eu não anotei porque eu achei muito grande, que é assim, eu vou ler para vocês, que o problema são os líderes: "Todo homem pode ser seu parceiro, mas nenhum pode ser seu líder, absolutamente nenhum, nem o mais sábio, nem o mais eloquente, nem o mais corajoso, porque, mesmo que ele reunisse o mais alto grau de todas essas qualidades e de muitas outras mais, sempre seria inferior à totalidade de homens e mulheres sob sua liderança e, limitado frente à superioridade de seus liderados, seria um tirano". Entenderam? Compreenderam a profundidade da frase?

- Maneiro. [aluno]

PROF: O que ele está querendo dizer? Que a pessoa pode ser brilhante... eu achei essa frase maravilhosa no sentido de que realmente tem um pressuposto de igualdade entre as pessoas, tá? Porque a pessoa pode ser inteligente, pode ser maravilhosa, pode ser incrível, forte, pode ser o *bam bam bam*, mas ela não tem que se colocar em uma situação superior em relação às outras pessoas. Então, assim, se o cara for um líder, ele está liderando as outras pessoas, há que se pensar também na qualidade das outras pessoas. De repente, esse cara tem uma inteligência a mais do que as outras pessoas, tá? Mas ter inteligência também é uma coisa relativa, cada pessoa tem o seu valor. Então aquele conjunto de pessoas, reunidas, juntas, vai ter um valor inestimável também. Então essa pessoa não pode ser separada do grupo. Então a ideia, resumindo, é que o ideal é que as pessoas conseguissem organizar a sociedade na parceria, e não um governando os outros, né? Claro que, na prática, vocês podem questionar. Na teoria é tudo muito bonito, na prática não daria certo, bla bla bla. Também não sei.

- Também é a mesma coisa do socialismo [aluno]

PROF: Não, não é a mesma coisa que no socialismo. No socialismo existe um Estado forte.

- Não, no socialismo também existe um socialismo ideal e um socialismo real. [aluno]

PROF: Ah sim! Em relação a isso sim! O socialismo que foi idealizado, o socialismo utópico e ideal, quando ele foi implementado na Rússia stalinista, realmente tem as diferenças. Na verdade, essa frase aqui serve para fazer uma crítica ao socialismo da maneira como foi implementado na Rússia. Porque na verdade os revolucionários socialistas que também tinham ideias de igualdade, de fim da exploração, quando eles chegaram no poder, eles se transformaram em tiranos. (...) Como o Caio questionou: de que maneira uma sociedade sem Estado poderia vingar? Como isso poderia ser feito? Claro que cada pensamento anarquista tinha as suas... cada pensamento tinha suas ideias sobre como que essa sociedade ia se organizar. Uma dessas que também teve muita influência no movimento operário da virada do XIX para o XX, e aí quando eu voltar, eu falo um pouco desse, foi o anarco-sindicalismo tá? Aí, quando eu voltar, a gente conversa melhor. Tudo bem que eu marquei de conversar sobre mil coisas na próxima aula e entregar o teste.

Nessa turma, é importante enfatizar, as relações entre os estudantes e a professora são de afinidade, proximidade e parceria intelectual. As conversas fluem com bastante tranquilidade e já se contabilizam quase dois anos de convivência. “Ah! A senhora falou”, responde um aluno à professora, procurando, aparentemente, corresponder à sua expectativa. Ainda nessa sequência, outro estudante propõe uma comparação entre a análise conduzida pela professora sobre a crítica à ideia de liderança e os conceitos de socialismo ideal e socialismo real. O estudante demonstra, nesse momento, estar operando de forma pertinente com diferentes conceitos, verbalizando uma associação com conteúdos escolares passados, através de um exercício de complexificação, do conhecimento adquirido em uma nova situação de estudo.

A turma III é considerada, pela professora, bastante agitada e dispersa. A aula transcorre sem muitos diálogos. A professora tem uma fala consistente e coerente, porém bastante condensada. São frequentes, nessa turma, as advertências verbais e as justificativas para as interrupções de aula vinculadas à falta de tempo, falta de material, barulho excessivo e desatenção:

PROF: Bom, o que eu coloquei aqui no quadro, na verdade, é resumindo... [interrupção, algumas alunas riem e gritam. Professora aguarda que dirijam atenção à aula]. Isso que eu coloquei no quadro é na verdade aquilo que eu já conversei com vocês. Como que a vida do trabalhador era bastante precária, não existiam direitos, tudo aquilo que eu já cansei de falar. E, meninas, Iago e Gabriel, por favor, please! No final do século XIX e no início do século XX, várias organizações de operários surgiram. Eram organizações de vários tipos, tá? Sendo que a gente vai falar mais especificamente, das organizações que tiveram muita atuação, foram os sindicatos, tá? Não quer dizer que não existiam outras organizações operárias. Existiam, por exemplo, as sociedades de auxílio mútuo, que eram operários que se organizavam para poder, como o próprio nome já diz, auxílio mútuo, para ajudar uns aos outros. Por exemplo, eles geralmente tinham uma mensalidadezinha, e aí essa mensalidade ficava guardada e eles promoviam

festas, eles ajudavam se alguém ficasse desempregado, ou se o trabalhador morresse, ajudava no enterro ou ajudava a família durante um tempo. (...) Poxa, meninas! *Caraca*, rapidinho! Já falaram pra caramba, já gritaram, já riram, dá um tempo pra mim! (...) É claro que isso não é de um dia para o outro. Um belo dia, um sindicato resolveu fazer uma greve e da greve saiu todo um conjunto de leis trabalhistas garantindo o direito do trabalhador. Claro que não. Essa luta foi demorada, constante, na verdade, como eu já falei, ela existe até hoje, tá? Muitos trabalhadores que participaram da greve, por exemplo, por diminuição da jornada de trabalho, podem ter morrido sem ter visto a diminuição da jornada de trabalho. Mas a luta dele foi importante de qualquer maneira, porque a luta vai se acumulando, né? E, aos poucos, eles foram conquistando uma coisinha aqui, uma coisinha ali, essas conquistas na década de 30 foram sistematizadas nas leis trabalhistas. Pode ser que a gente chegue até lá, daqui para o final do ano, não tenho certeza.

No início da aula, a professora justifica o motivo de terem que copiar do quadro: não possuem livro didático e precisam de textos para consultas e estudos. Chama a atenção o fato de que a professora, nessa aula, consegue certo grau de atenção dos alunos, mas não a sua colaboração direta. A aula dialogada ocorre apenas no plano do discurso. Na ausência do diálogo concreto, a professora o produz retoricamente, como pode ser observado no trecho a seguir:

O anarquismo, antes de chegar aqui no Brasil, já havia influenciado uma longa trajetória de luta lá na Europa. A gente viu que a revolução industrial aconteceu lá no século XIX, então desde o século XIX que a ideia, a ideologia anarquista está influenciando a luta dos trabalhadores. E a principal ideia do anarquismo, e amanhã eu vou sistematizar mais especificamente a ideia anarquista, seria o fim do Estado. Ah professora! Fim do estado é o fim do estado do Rio de Janeiro, fim do estado de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul? Não! O estado que a gente está dizendo aqui na verdade é a instituição de poder, é o governo de uma maneira geral, tá? Então os anarquistas eram contrários a qualquer tipo de governo. Nossa professora, que estranho! Então, eles criticavam as instituições de poder de uma maneira geral. Eles eram contrários ao governo, eles eram contrários a qualquer tipo de líder, eles acreditavam em quê então? Como assim era contrário ao governo? Não é que eles eram contrários àquele governo específico. Ah, então eu sou contrário ao governo do Eduardo Paes ou do Sérgio Cabral, quer dizer, nem é mais Sergio Cabral, agora é Pezão. Então eu sou anarquista? Não. Eles não eram contrários a quem estava governando naquela época, naquela situação. Eles eram contrários a existir o governo, tá? *Caraca*, professora, mas se eles eram contrários a existir o governo de maneira geral, como é que eles organizavam então a sociedade? O ideal anarquista tinha várias propostas para pensar uma sociedade organizada sem a existência de um governo, sem a existência de alguém que mande. Porque o que os anarquistas queriam, imaginavam e idealizavam era uma sociedade mais justa, onde justamente não existisse hierarquia de poder. Então, por exemplo, a sociedade que eles imaginavam era uma sociedade igualitária.

Em uma exposição oral de dezoito minutos, Joana condensa o que foi explorado em quarenta e cinco minutos na turma II. Na turma III, sua fala é mais frequentemente pautada por lembretes sobre programa a ser cumprido, tempo de aula e resultados de avaliações, em comparação às outras turmas. É importante acrescentar que essa turma frequenta o turno da tarde, quando a professora já apresenta sinais visíveis de cansaço. Apesar da dificuldade de obter atenção da

turma, a professora procura manter boas relações, chama alunos de “meus amores”, demonstrando preocupação e disponibilidade.

De modo geral, em relação ao desenvolvimento do conceito de anarquismo nas três turmas, é possível dizer que sobressaiu o investimento da professora em estabelecer relações com o tempo presente nas turmas I e II, bem como o maior tempo destinado ao trabalho direcionado ao tema. Nas turmas I e II, houve maior espaço de diálogo sobre a história, os estudantes se mobilizaram para responder às questões propostas pela professora e direcionaram atenção à proposta do debate, situação que não se verificou na turma III. É bem evidente, também, a compreensão da professora de que a posse dos conceitos é chave para que os estudantes se apropriem do conteúdo e, para isso, ela recupera conceitos trabalhados anteriormente e os associa aos conteúdos presentes.

4.4. Negociações e apostas em torno da construção do conhecimento histórico escolar

A análise dos registros das aulas observadas permite reflexões sobre a aprendizagem histórica na escola. Nesse contexto, cabe elencar e discutir alguns dos fatores que estão em jogo na construção do conhecimento histórico escolar (e provavelmente, do conhecimento escolar de um modo geral).

Um primeiro ponto a destacar é o tempo relativamente curto de interação entre professora e estudantes em torno do conhecimento histórico, nas três turmas observadas. A situação também é analisada na tese de Helenice Rocha (2006), que sinaliza, em seu contexto de investigação, o pequeno espaço ocupado pela explicação, na aula de história. No tempo da aula, a relação entre professores e alunos está pautada por uma rotina que envolve atos, atividades ou experiências, em uma sequência denominada por Rocha de “circuito da aula”. Indicadores do “contrato enunciativo” foram elaborados no contexto dessa pesquisa, tais como “atos de abertura das aulas”, “instruções” (detalhadas, lacunares, confusas, articuladas, tensas, persuasivas) e “toques verbais, advertências e broncas”. A pesquisadora chama de “miudezas” a trama de banalidades que preenchem sutilmente o tempo da hora/aula e verifica um “espaço de burla”, que varia de acordo com o investimento do professor na relação interpessoal e na condução de rotinas nas suas turmas.

A partir dos trechos de aulas selecionados e do quadro comparativo elaborado, é possível perceber que o investimento da professora na relação interpessoal e

na condução de rotinas foi mais efetivo nas turmas I e II, em que o tempo de trabalho direcionado ao desenvolvimento do conceito de anarquismo foi superior e com maior participação direta dos estudantes no debate. É uma situação relativamente comum, em aulas na Educação Básica, que uma série de conversas, em diferentes pontos da sala de aula, ocorram paralelamente ao objetivo central da atividade, mesmo quando a proposta é a exposição oral da professora. Também é importante admitir que é insondável a variação dos significados que ali circulam, assim como o estado de atenção deliberada de cada estudante. No entanto, é possível afirmar, a partir das intervenções verbais de estudantes, que nas turmas I e II sobressaíram os aspectos que levam ao sucesso da aula dialogada.

A noção de heteroglossia, da obra de Bakhtin (1981 apud MCLEAN, 1994, p. 232), nos auxilia nesse debate. A noção está relacionada à existência de múltiplas linguagens, dentro de uma mesma língua nacional, que refletem interesses e valores de diferentes grupos sociais - as linguagens sócio-ideológicas. Segundo Mclean (idem), o ponto central dessa discussão é que a linguagem está estruturada não apenas em dialetos no sentido estrito do termo, mas também por sua dimensão sócio-ideológica, linguagens de vários círculos sociais que servem aos propósitos sócio-políticos do momento e indicam maneiras específicas de conceituar, compreender e avaliar o mundo. O autor coloca as seguintes questões: como algum nível de ordenamento pode emergir da heteroglossia e tornar possíveis a comunicação e a aprendizagem? Como professores e estudantes enfrentam as forças centrífugas da heteroglossia trabalhando no projeto sempre inacabado de criação de uma linguagem estável, em que se estabeleça um terreno comum?

Mclean destaca que, na sala de aula, quando os “falantes”, portadores de diferentes línguas da heteroglossia entram em contato através de diálogo, se estabelece um confronto entre o conjunto de experiências e arranjos institucionais determinados e as diversas fontes textuais trazidas de outros contextos por professores e estudantes, na forma de falas, livro e imagens. Recontextualizados, os discursos entram em um jogo por legitimação e competem pela dominação (idem, p.234). Com base em Bernstein (1986), Mclean traz a ideia de que o discurso pedagógico segue algumas regras de recontextualização, segundo as quais discursos como o dos cientistas ou do senso comum, são removidos de seus lugares e levados à situação da educação formal. Essas regras de recontextualização, no caso da escola, na sua visão, estariam associadas a dois elementos: o discurso instrucional – ligado ao conteúdo temático – e o discurso

regulador, que estabelece os princípios através dos quais se constituem, se mantêm, se reproduzem e se legitimam as relações sociais que estruturam a aquisição e transmissão de conhecimento (idem, p. 236).

Assim, podemos dizer que a força centrífuga da conversação tende a iniciar uma “nova linguagem”, fruto do embate entre o gênero do discurso tipicamente escolar, baseado em questões instrucionais, taxonomias estandarizadas, esquemas sinópticos, na “linguagem do significado literal” e descrições (WERTSCH, 1991) e em referências culturais da família, das mídias e da sociedade. Mclean afirma que, se o processo comunicativo tiver sido um sucesso, essa linguagem compartilhada foi enriquecida por muitas perspectivas e formas de produzir significado trazidas pelos membros do grupo em questão. A aprendizagem escolar ocorre quando atividades e discursos “de fora” são mobilizados pelos estudantes que os transformam e os incorporam a partir da prática cotidiana de sala de aula. Podemos supor que esse movimento está presente em muitos momentos das aulas observadas como indicam os fragmentos apresentados em páginas anteriores.

Prof: Para quem já ouviu falar, o que vem na cabeça de vocês quando vocês escutam essa palavra anarquismo?

Aluna: Tem a ver também com... ai, meu deus!

Aluno: Vem da monarquia

Prof: Monarquia?

Aluna: Não! A gente viu o ano passado. Ai meu deus!

Prof: Gente, vamos lá? Não vem nada na cabeça de vocês?

Aluno: É guerra

Aluno: Monarquia

Aluno: Anarquia

Prof: Vem anarquia, mas anarquia seria o quê?

Aluno: Opressão

Prof: Opressão? Mas anarquia te remete à opressão?

Aluno: Mais ou menos

Prof: Gente, não é monarquia, é anarquia.

Alunos: Guerra. Manifestação. Revolução Industrial. Aquelas guerras lá da Rio Branco

Prof: As guerras da Rio Branco! Atuais?

Aluno: É!

Prof: Se você pegar o mais ardente dos revolucionários e der poder a ele, em menos de um ano ele será pior do que próprio czar'. Czar era o rei russo. Quem disse essa frase foi o Mikhail Bakunin, que também disse a frase: 'Não acredito nas constituições, nem nas leis, necessitamos de algo diferente, inspiração, vida, o mundo sem leis, portanto, livre'. Que é uma frase também do Bakunin. Vocês já ouviram falar do Bakunin? Tem uma história recente envolvendo o Mikhail Bakunin. Não sei se vocês estão antenados que, por conta dessas manifestações, das últimas manifestações que aconteceram no Rio e em São Paulo, aqui no Rio de Janeiro, uma galera, a maior cabeçada foi presa. Vocês acompanharam mais ou menos?

- Ah, a Sininho...

Prof: É, tipo a Sininho, teve também uma professora da Uerj, a maior galera foi presa. Então, assim, tinha um inquérito, teve uma investigação. E uma das pessoas que foram citadas como suspeita no inquérito policial foi o Mikhail Bakunin, que é um russo

que morreu para mais de cem anos atrás. Então, assim, a nossa inteligência investigativa não percebeu, tipo, pegou uma conversa entre ativistas em que essas pessoas citavam o Bakunin. Porque parte dessas pessoas que foram presas discutiam textos teóricos de pensadores anarquistas. O Mikhail Bakunin é um pensador anarquista, ele é um dos caras que formulou o pensamento anarquista. Então como esses ativistas atuais tem leitura anarquista, numa conversa telefônica, eles falaram 'o Bakunin disse não sei o que', não sei exatamente o que eles citaram. E aí essa conversa foi captada pelas escutas telefônicas da polícia e o Bakunin arrolado no inquérito policial como suspeito.

- Ridículo. [aluno]

Prof: Porque eles não sabiam, eles nunca tinham ouvido falar do Bakunin. Tá vendo, gente, vamos estudar história. Por que, se eles estivessem estudado história...

- Eles saberiam que o cara morreu. [aluno]

Prof: Eles ouviram, sei lá quem é o Bakunin. Eles acharam que era uma pessoa, o Bakunin disse, mas na verdade a conversa era sobre o pensamento do filósofo Bakunin, tá? Então, é uma história bastante atual para a gente começar a falar sobre o pensamento anarquista. Pois é... criaram até uma página do facebook, se vocês quiserem acessar, chama Bakunin Suspeito, zoando a situação, porque é uma situação engraçada.

Prof: Então a ideia, resumindo, é que o ideal é que as pessoas conseguissem organizar a sociedade na parceria, e não um governando os outros, né? Claro que, na prática, vocês podem questionar. Na teoria é tudo muito bonito, na prática não daria certo, bla bla bla. Também não sei.

- Também é a mesma coisa do socialismo [aluno]

Prof: Não, não é a mesma coisa que no socialismo. No socialismo existe um estado forte.

- Não, no socialismo também existe um socialismo ideal e um socialismo real. [aluno]

- Ah sim! Em relação a isso sim! O socialismo que foi idealizado, o socialismo utópico e ideal, quando ele foi implementado na Rússia stalinista, realmente tem as diferenças. Na verdade, essa frase aqui serve para fazer uma crítica ao socialismo da maneira como foi implementado na Rússia. Porque na verdade os revolucionários socialistas que também tinham ideias de igualdade, de fim da exploração, quando eles chegaram no poder, eles se transformaram em tiranos. (...) Como o Caio questionou: de que maneira uma sociedade sem Estado poderia vingar? Como isso poderia ser feito? Claro que cada pensamento anarquista tinha as suas ideias sobre como que essa sociedade ia se organizar. Uma dessas que também teve muita influência no movimento operário da virada do XIX para o XX, e aí quando eu voltar, eu falo um pouco desse, foi o anarco-sindicalismo tá? Aí, quando eu voltar, a gente conversa melhor. Tudo bem que eu marquei de conversar sobre mil coisas na próxima aula e entregar o teste.

Segundo Mclean, o discurso escolar está baseado em um amálgama de discursos externos e derivados, modificados através da interação na sala de aula, amálgama esse que pode instituir algumas formas originais de ver o mundo para os contextos de origem dos diversos grupos sociais. “Falantes” que adotam aspectos desse tipo de discurso derivado, escolar, entram em situação de confronto e luta por hegemonia e isso constitui fundamentalmente a vivacidade do discurso escolar, o afastando da possibilidade de ser considerado apenas como uma “prática imaginária” que serve apenas a reprodução das condições sociais (idem, p. 237).

Nesse sentido, a pesquisadora brasileira Cecília Goulart, também com base em Bakhtin, sinaliza que as linguagens sociais, constituídas por conteúdos

determinados, “implicam, além do vocabulário, formas de orientação intencional de interpretação, com direções definidas, e impregnam-se de apreciações concretas, ao unirem-se a objetos, áreas expressivas de conhecimento e a gêneros” (2007, p.95). A organização das linguagens sociais, portanto, responde às necessidades dos diferentes grupos, constituindo esferas de conhecimento e evidenciando diferenças históricas e culturais. Segundo Bakhtin (1998), “nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações (apud GOULART, 2007, p.96). A autora trabalha com a hipótese de que o problema que está por trás da dificuldade dos estudantes para falar, ler e produzir textos na escola está vinculado ao processo de apropriação das linguagens sociais privilegiadas na escola em embate com os modos como se estabelecem as relações entre os estudantes e suas linguagens sociais. Considerando as especificidades das áreas de conhecimento, que historicamente institucionalizam suas formas de exposição em diferentes textualidades, Goulart propõe que se pensem essas diferentes textualidades como diferentes modos de argumentar.

“A argumentação pode ser pensada nos movimentos intencionais da situação de enunciação, nas interrelações de enunciados, na intersubjetividade, manifestando-se no discurso pelo tom apreciativo, pelos tempos-espacos e pelo entranhamento de palavras alheias nos enunciados, como palavras citadas, entre outras possibilidades” (idem, p.106)

Segundo a autora, em situações de aula em que a conversa, o debate e a discussão são centrais, o discurso de autoridade tende a se tornar mais flexível, ou seja, situações em que os estudantes têm oportunidade de falar, expor, argumentar podem viabilizar aprendizagens mais significativas.

O pesquisador James Wertsch defende, na esteira das discussões das teorias da atividade da psicologia russa, a centralidade da atividade mediada, o que pressupõe uma visão dos seres humanos entrando em contato com e criando seus ambientes, assim como a si mesmos. Essa é uma abordagem sobre os processos mentais humanos que reconhece a relação essencial entre esses processos e seus quadros culturais, históricos e institucionais. O autor de “Vozes da mente” trabalha com o pressuposto de que certos aspectos do funcionamento da mente humana estão fundamentalmente ligados a processos comunicativos e que a utilização do termo “voz” nos leva a reforçar que mesmo processos psicológicos individuais podem ser vistos como processos de natureza comunicativa. Indica, a obra de Bakhtin, associada às teorias da atividade, como um caminho para explorar vozes, linguagem social, gêneros de discurso e dialogismo.

Nessa perspectiva, a mente não é só individual e não se reduz à atividade cerebral, define-se em termos de suas propriedades sociais e como resultado de processos de mediação. A partir das respostas às perguntas “quem está falando?” Ou “a quem pertence o significado?”, Wertsch explora a ideia de que os usuários da linguagem tomam emprestado significados, por vezes em *chorus*, outras vezes por meio do diálogo. Assim, a resposta à questão “quem está falando?” sempre envolve duas vozes. Trata-se de uma orientação mais coletiva para o entendimento da fonte da produção de significado, longe de ser resultado de uma atividade mental individual e isolada.

Wertsch aborda algumas dimensões da produção de significado das quais me apropriei na análise dos dados desta pesquisa. A primeira dimensão está relacionada à rejeição da imagem do *self* desengajado e do atomismo associado a essa imagem. A concepção de mente ligada à compreensão individual metafisicamente independente da sociedade, fruto das concepções modernas de liberdade e de subjetividade, encobre a visão de que o indivíduo é constituído em uma linguagem e em uma cultura. Isso não quer dizer que os indivíduos estejam totalmente subordinados à autoridade externa, mas que o tipo de “subordinação” e de interferência nos enunciados e nos significados está ligado a um encadeamento colocado pela situação discursiva²⁶.

A noção de ventriloquismo, formulada pelo autor, pressupõe que uma voz não é isoladamente responsável pela criação do enunciado e seu significado. Esta pode ser tomada como referência na “leitura” do seguinte fragmento de aula:

O anarquismo, antes de chegar aqui no Brasil, já havia influenciado uma longa trajetória de luta lá na Europa. A gente viu que a revolução industrial aconteceu lá no século XIX, então desde o século XIX que a ideia, a ideologia anarquista está influenciando a luta dos trabalhadores. E a principal ideia do anarquismo, e amanhã eu vou sistematizar mais especificamente a ideia anarquista, seria o fim do Estado. **Ah professora! Fim do estado é o fim do estado do Rio de Janeiro, fim do estado de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul? Não! O estado que a gente está dizendo aqui na verdade é a instituição de poder, é o governo de uma maneira geral, tá? Então os anarquistas eram contrários a qualquer tipo de governo. Nossa professora, que estranho! Então, eles criticavam as instituições de poder de uma maneira geral. Eles eram contrários ao governo, eles eram contrários a qualquer tipo de líder, eles acreditavam em quê então? Como assim era contrário ao**

²⁶ Sobre a cadeia discursiva, destaco a citação: “[...] o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc) é já-aqui, mas sua resposta é porvir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa Resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Essas escolhas determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado”. (BAKHTIN, 1992 apud GOULART, 2007, p. 97)

governo? Não é que eles eram contrários àquele governo específico. **Ah, então eu sou contrário ao governo do Eduardo Paes ou do Sérgio Cabral, quer dizer, nem é mais Sérgio Cabral, agora é Pezão. Então eu sou anarquista?** Não. Eles não eram contrários a quem estava governando naquela época, naquela situação. Eles eram contrários a existir o governo, tá? **Caraca, professora, mas se eles eram contrários a existir o governo de maneira geral, como é que eles organizavam então a sociedade?** O ideal anarquista tinha várias propostas para pensar uma sociedade organizada sem a existência de um governo, sem a existência de alguém que mande. Porque o que os anarquistas queriam, imaginavam e idealizavam era uma sociedade mais justa, onde justamente não existisse hierarquia de poder. Então, por exemplo, a sociedade que eles imaginavam era uma sociedade igualitária

No trecho acima, o ventriloquismo se constituiu como recurso narrativo para a professora na turma III, em que era difícil a colaboração dos estudantes em propostas de aulas dialogadas. Nessa turma, a aula ocorreu após a temática ser desenvolvida nas duas outras turmas. Não foi, entretanto, uma repetição mecânica de argumentos construídos em outras situações de aula. Nesse caso, *Joana* “fabricou” a voz do outro buscando construir a aula dialogada no plano de sua narrativa, apostando nesse caminho para a compreensão do conceito pelos estudantes.

Outra dimensão da produção de significado, para Wertsch (idem) parte do reconhecimento tanto da dimensão dialógica como da dimensão “unívoca” da função do texto. A ideia de decodificação – transmissão da informação – pressupõe a possibilidade de falar através de um único e inalterável significado ou mensagem. Essa noção implica a passividade do receptor e a ênfase no emissor. Wertsch afirma que ambas as perspectivas – modelo de transmissão e modelo bakhtiniano – podem oferecer insights para a compreensão dos processos comunicativos.²⁷

Um terceiro ponto diz respeito ao reconhecimento da autoridade implícita em um texto. Os conceitos bakhtinianos de discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo remetem a graus em que uma voz tem autoridade para entrar em contato com e interagir com outra voz. No discurso de autoridade, os enunciados e seus significados são relativamente fixos, dificilmente modificáveis quando em contato com novas vozes. A palavra autoritária não gera interação

²⁷ Lotman (apud WERTSCH, 1991) aborda o dualismo funcional dos textos em um sistema cultural. As duas funções, para o autor, são a transmissão do significado adequadamente e a geração de novos significados. A primeira função é mais provável quando os códigos do emissor coincidem com os do receptor, quando seria possível atingir o máximo de unidirecionalidade – exemplos: “linguagens artificiais”, “textos artificiais”, de tipo estandarizado, que não sejam externos aos seus mecanismos linguísticos e culturais. A segunda função está baseada na heterogeneidade das vozes, na função dialógica em contraste com a unidirecionalidade. “Nesse caso, a função do texto é produzir pensamento. O que para o primeiro ponto de vista é um defeito, para o segundo é uma norma. E vice-versa”. Os mecanismos de estandarização, identificação e eliminação das diferenças do primeiro tipo não garantem que a mensagem será adequadamente, como se espera, transmitida. É preciso levar em conta a memória do grupo e a memória individual às quais se refere o texto. A partir da segunda visão, os textos refletem já uma heterogeneidade de vozes.

com outras vozes, não joga muito nas entrelinhas e em transições graduais e flexíveis. Para Goulart (2007), a palavra de autoridade “não necessita de persuasão interior para a consciência, pois já a encontramos unida à autoridade; logo, exige de nós o reconhecimento e a assimilação. A força do argumento dessa palavra está ligada ao valor/peso que a fortalece e a sustenta, construído no passado hierárquico” (p.96). Está associada à autoridade do poder político, institucional ou a uma pessoa (pais, professores, líderes religiosos etc) e, como aponta Wertsch, ao modelo de comunicação como transmissão. Já o discurso internamente persuasivo pressupõe palavras que despertam outras, interrelações entre nossas palavras e palavras vindas de outrem. Não é uma condição isolada ou estática. Em cada contexto, a palavra internamente persuasiva é capaz de induzir novos caminhos de significado. Nesse sentido, Wertsch qualifica sua rejeição à ideia de significado literal como ponto de partida de uma teoria da produção de significado.

Segundo Tulviste (apud Wertsch, 1991), o fenômeno da heterogeneidade do pensamento verbal (ou pluralismo cognitivo) indica que, em qualquer cultura e até individualmente, não existem formas de pensamento homogêneas, mas diferentes tipos de pensamento verbal. O que existem são formas de pensamento qualitativamente diferentes. No caso do gênero do discurso da educação formal, os estudantes são engajados em um processo regulado pelo professor. Wertsch ressalta que enunciados dos professores geralmente são diretivos e pretendem regular processos mentais dos estudantes (pensamento e atenção) de formas sintonizadas e apropriadas para a situação de sala de aula. Esses enunciados diretivos podem ser internalizados pelos estudantes e se tornarem enunciados que regulam suas atividades e pensamento. Voltemos ao seguinte fragmento:

- Eles queriam anarquizar a parada. [aluno]
- PROF: Anarquizar a parada? O que seria anarquizar a parada?
- Não é como você está pensando, porque não é bagunça. [aluno]
- PROF: Não? Não é bagunça? Por que não é?
- Ah! A senhora falou. [aluno]
- PROF: Ah, porque eu falei. [risos]. Bom, então vamos tentar entender, para que você não tenha a ideia de que anarquismo não é bagunça só porque eu falei, mas porque...

No trecho acima, o estudante procura se engajar no debate proposto pela professora e corresponder à sua expectativa. Aparentemente, o estudante já sabe onde a professora quer chegar e qual seria “a resposta certa”. Wertsch (idem) afirma que, por meio de questões instrucionais – em que o locutor sabe a resposta, mas procura levar o ouvinte a responder à questão – ou seja, através de um plano

diretivo em que o professor pretende levar o estudante a formular a questão “da maneira correta”, o estudante se engaja, ou não, em um processo regulado e sancionado pelo professor. Segundo o autor, estudantes são encorajados a assumir cada vez mais “responsabilidades regulativas”, uma espécie de acordo entre professor e estudantes no qual o professor requer do estudante a responsabilidade por regular sua própria atividade, para que cheguem a um novo nível de autorregulação. A “linguagem do significado literal” é uma ideologia poderosa na sala de aula e reflete a ideia de que há um significado “real” ou “verdadeiro” para uma palavra ou expressão e que esse significado pode ser definido em relação à sua posição em um sistema de relações.

As formas como professores frequentemente organizam o discurso na sala de aula induz à ideia de esse gênero de discurso é privilegiado para descrever objetos e eventos. Wertsch afirma que mesmo quando outra forma de descrição – ou perspectiva – se apresenta como mais eficaz ou usual para determinado problema, professores trazem a mensagem implícita de que o gênero de discurso da educação formal é mais apropriado para ser utilizado. Isso é parte de um “sistema de valores cognitivos de sala de aula” (GOODNOW, 1990 apud WERTSCH, 1991)²⁸. O professor usa a perspectiva do aluno para introduzir conceitos científicos, “recontextualiza” o objeto num quadro de significados mediados relativamente estranho àquele aluno. São perspectivas diferentes sendo negociadas, com diferença de poder. Wertsch lembra, seguindo Bakhtin, que a escolha do gênero de discurso - que ultrapassa a língua nacional - depende da natureza específica de determinada esfera da comunicação verbal, de considerações semânticas, da situação concreta da comunicação verbal, da composição social dos participantes.

Além da variação do estado de atenção deliberada da turma, ao longo dos três meses em que estive na escola, era frequente a reorganização do horário da aula por motivos diversos. Reformulação de horários visando atender alteração de disponibilidade de professores, para aplicação de provas bimestrais ou avaliações externas, entradas para inspeção de uniformes escolares e fiscalização da posse e uso de celulares, solicitações de estudantes de outras turmas ou outros professores, avisos anunciados ao microfone externo ligado a autofalantes ou excessivo barulho externo foram situações que interferiam no fluxo das interações entre professora e estudantes, muitas vezes, interrompendo

²⁸ Ou “indexical socialization” - uso da linguagem para refletir e criar contextos específicos (Ochs, 1988 apud WERTSCH, 1991).

de forma quase decisiva a experiência que estava sendo construída naquele espaço. De fato, estamos tratando de um universo específico, com características físicas, sociais, culturais, relacionais, políticas muito particulares. A rotina que se estabelece no espaço possui ecos de outros tempos/espaços. Camadas múltiplas de tempos se sobrepõem e se entrecruzam forjando a experiência escolar.

Para que uma aula “aconteça”, não são poucas as condições a serem criadas, muito além da presença de professores e estudantes no espaço escolar. A colaboração dos estudantes, as condições estruturais, a organização do espaço-tempo, a negociação de diferentes objetivos pedagógicos (docentes, da gestão e da política educacional) são elementos constitutivos da aprendizagem escolar e demonstram a força de uma cultura escolar²⁹, que estrutura rotinas, memórias discursivas, posturas corporais, usos e apropriações de recursos didáticos e tecnologias, interações etc³⁰. Assim, apesar de identificarmos um conjunto de enunciados mais ou menos estáveis, típicos do gênero discursivo da educação formal, é intensa a heterogeneidade de demandas. Os dados desta pesquisa indicam que a necessidade de lidar com variados tipos de situações, negociações em torno da cultura escolar, ocupou o maior tempo de aula nas observações realizadas.

Um dos personagens centrais, forjados historicamente na tradição da educação escolarizada e de massa, é o professor. São os professores que estão em situação de ação e de reflexão diante dos comportamentos dos alunos, dos programas curriculares, das injunções do cotidiano das escolas, da mídia, do passado, presente e futuro, das ideologias, da cultura e das famílias. Segundo Mellouki e Gauthier (2006), a atividade docente é altamente complexa e deve ser vista como uma tarefa de mediação que revela seu papel de intelectual. Do ponto de vista da função que exerce no aparato estatal, o professor é o “único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e percepções dos jovens e de, através delas, modelar o devir da coletividade” (2005, p.552). Em função da importância desse papel, o professor pode muitas vezes estar no centro de controvérsias políticas e econômicas e não faltam exemplos de lutas e disputas em torno da formação dos professores e do seu papel na sociedade. O professor, como herdeiro, mediador, intérprete e crítico da cultura, conforme argumentaram

29 Não pretendo explorar o conceito de cultura escolar teoricamente, mas apenas levantar sua pertinência para pensar a construção do conhecimento histórico escolar.

³⁰ Para uma definição de espaço escolar, ver tese de Luciana Braga que aborda a relação entre memória e espaço escolar e estabelece uma rica apropriação dos conceitos de cultura visual e de heterotopia. BRAGA, L. L. D. **Espaço Escolar e Trabalho Docente: memórias e representações**. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Rio, 2015 (Tese de Doutorado)

Mellouki e Gauthier, está em condições de exercer intervenções na direção da promoção do conhecimento sistematizado? Quais são as condições em que seu trabalho se realiza?

No estudo aqui relatado, o espaço da sala de aula, inserido na lógica mais ampla do espaço escolar, muitas vezes não favoreceu a interação em torno dos conceitos históricos no contexto dessa pesquisa. Houve mais tempo de negociação em torno de demandas da lógica da escola do que negociação em torno do conhecimento histórico. *Joana* deliberadamente investe em estabelecer boas relações com seus alunos, algo encarado por ela como essencial para a realização de seu trabalho. Boing (2008), ao abordar os sentidos do trabalho de professores itinerantes, aponta para a importância de se construir e preservar boa relação com os alunos para condução de um bom trabalho pedagógico. A tese aborda, através de depoimentos de professores experientes e considerados bons por coordenadores e diretores, o lento processo de sedução e de negociação envolvidos nessa construção, que passa pela demonstração de domínio de conteúdo, pela conquista da atenção e no estabelecimento de um relacionamento com a turma centrado na tarefa de ensinar. A pesquisa mostrou que, para o conjunto de professores entrevistados, seu “idioma pedagógico” ultrapassava conteúdos disciplinares ou pedagógicos e que o foco no conteúdo foi enfraquecendo ao longo dos anos de trabalho. Isso não significou uma redução da importância dos conteúdos, mas uma resignificação desses diante da realidade dos alunos e dos constrangimentos relacionados à lógica da escola. Os professores investigados sentem que são chamados a ensinar muito mais do que conteúdos disciplinares, exprimem preocupação com a lógica pragmatista e instrumental que invade as escolas e qualificam o ensino na dimensão da formação humana nos diferentes contextos de trabalho, diante da condição de itinerância que marca suas trajetórias.

Monteiro (2012) trabalhou a questão da recontextualização e hibridização das explicações históricas dos historiadores pelos professores de história. Aspectos relacionados às referências culturais são frequentes na situação da aula de história, para tornar possível a atribuição de sentido ao objeto de estudo – o conhecimento histórico escolar. No estudo, baseado nas memórias de estudantes de história a respeito de professores marcantes e na observação das aulas desses professores, ela verifica construções narrativas originais que associam elementos, conceitos e palavras de um tempo a outros de forma a estabelecer canais de comunicação, uma espécie de “uso racional do anacronismo”. As estratégias retóricas observadas são atravessadas pelas demandas curriculares e pela

pressão do programa a cumprir, o que acaba por levar a uma associação entre passado e presente mais a partir das exigências do currículo do que da problematização das questões da atualidade.

É importantíssimo conferir uma maior atenção ao problema das interações discursivas na sala de aula, como parte de uma cultura escolar que, na contemporaneidade, ganha maior relevância diante de uma escola com públicos tão diversificados em um cenário de profusão de narrativas sobre o passado em diversos meios. Mesmo constatando a prática predominante do gênero de discurso da educação formal no contexto pesquisado, observo a flexibilização desse mesmo discurso pela professora, visando a compreensão de seus alunos em matéria de conhecimento histórico. Uma manifestação desse investimento na comunicação por *Joana*, a partir dos fragmentos das aulas observadas, pode ser verificada na análise da linguagem que estrutura a sua narrativa. É uma linguagem que oscila entre a formalidade e a informalidade. *Joana* promove agrupamentos conceituais, utilizando termos e expressões típicos da argumentação de historiadores, mas é frequente a flexibilização da formalidade na tentativa de buscar a compreensão dos alunos, através gírias, analogias, nominalismos e relações com acontecimentos do tempo presente.

Segundo Azevedo (2014), “a história ensinada possui a assinatura de um sujeito que pensa esse fazer em relação ao auditório social e às múltiplas forças presentes na produção de sentido em que o ato está imerso” (p.113). Sua concepção de história ensinada, como tempo-espaço composto por múltiplas forças, vai além da situação imediata do fazer, está permeado por relações interculturais e por uma contingência vinculada às relações de poder. A autora defende a noção de espaço, seguindo Certeau (1994), como lugar praticado:

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...]. Em suma, o espaço é um lugar praticado. A rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres (CERTEAU apud AZEVEDO, 2014, p.118)

Assim, o professor realiza seu trabalho circunstanciado em um tempo-espaço, avaliando-o e construindo enunciados. Azevedo entende História ensinada como

espaço de produção que se faz com gêneros híbridos constituintes da historiografia e que são significados no ensinado situado. Trata-se do espaço em

que o professor – protagonista do ato – tece seus argumentos, transitando por momentos de escuta e surdez, de ações democráticas e autoritárias, com momentos revolucionários, festivos e companheiros e, às vezes, totalmente antagônicos, sendo tradicionalistas, sorumbáticos e isolacionistas. O ensinado constitui-se portanto, de ações ambivalentes próprias do terreno instável que é a sala de aula (p.124).

A partir do exposto, o tema da mediação docente me parece fundamental para a análise da construção do conhecimento histórico na escola. Muitas vezes compreendida como sinônimo de auxílio prestado pelo professor na construção do conhecimento pelo aluno, a mediação se assemelha à presença docente no acompanhamento das tarefas realizadas pelos estudantes. Sforni (2008) argumenta que, com efeito, as interações sociais ocupam lugar privilegiado na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, porém “o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento”. Dessa forma, não é apenas a relação sujeito-sujeito que promove aprendizagem e desenvolvimento, é na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que o conceito de mediação se torna promissor para a compreensão de possíveis saltos cognitivos. Para tanto, a pesquisadora defende a exploração dos conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais para a compreensão da atividade mediada como fator importante na aprendizagem. Apoiando-se em Leontiev, Sforni lembra que a relação do homem com o mundo é mediada pelo conhecimento produzido pelas gerações anteriores, através de instrumentos físicos ou simbólicos que potencializam sua ação material ou mental.

No caso das ações mentais, mediante o processo de internalização, os conhecimentos adquiridos transformam-se em instrumentos internos de mediação. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar signos que substituem os objetos do mundo real. São desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam tais signos em estruturas complexas e articuladas. (idem)

Sforni afirma que, se o desenvolvimento das pessoas em sociedade depende da apropriação e internalização da experiência acumulada das gerações anteriores, o fundamental nessa ação é a apropriação dos produtos materiais e intelectuais. Isso tem implicações para escola. Se a mediação sujeito-sujeito for privilegiada em relação à mediação sujeito-objeto-sujeito, a finalidade da atividade educativa pode ficar prejudicada em termos de promoção de oportunidades de apropriação dos instrumentos físicos ou simbólicos. Para a pesquisadora, mediação não se restringe ao contato interpessoal, mas fundamentalmente envolve a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores. O objetivo principal seria o conteúdo a ser ensinado e a construção de estratégias para torná-lo próprio ao aluno. Nesse sentido, desde o planejamento de situações

comunicativas em torno dos objetos de aprendizagem, a mediação docente já está presente e pode ser qualificada como uma intervenção programada diante de um público específico.

No contexto desta pesquisa, a associação entre as categorias “conceito histórico” e “diálogo professor/aluno” foi identificada como muito mais forte na turma II, onde a professora afirmou possuir excelentes relações interpessoais e, de fato, foram observadas muitas situações de demonstração de afeto mútuo ao longo do trabalho de campo e grande presença de “narrativas de si”. A diversificação de atividades e a construção de ideias históricas mais elaboradas também foram mais intensas nessa turma. A situação descrita sinaliza para uma correlação forte entre bom clima de convivência e oportunidades de aprendizagem significativa para o contexto dessa pesquisa. Na turma em que a professora não tinha dificuldade em estabelecer boas interações (sujeito-sujeito), a relação com o conhecimento foi mais intensa e variada.

Entendo que construção do conhecimento, tal como afirma Sampaio (1998 apud SFORNI, 2006, p.221), não se concretiza a partir de uma “lista de conteúdos” oferecidos nos programas curriculares sequenciais, mas se realiza através da criação de “chaves de leitura” do mundo que possam ser operacionais para os alunos quando procuram entender e se relacionar com as diversas fontes de conhecimento. Nesse sentido, aprender implica a habilidade de articular conceitos e utilizá-los como instrumentos para pensar o mundo.

O estudo *How people learn*³¹ (BRANSFORD et al, 1999), ao abordar os processos de conhecimento, colocou ênfase sobre as percepções e sobre as formas como as pessoas organizam e interpretam essas percepções. Segundo os pesquisadores, o conhecimento dos especialistas está associado e organizado em torno de conceitos e está “condicionalizado” a especificar os contextos – e, acrescento, as situações discursivas – em que é aplicado. Essa habilidade pressupõe entendimento e capacidade de transferência a outros contextos, ou seja, aplicar o que foi entendido a outras situações. A pesquisa apontou três princípios da aprendizagem que podem ser aplicados ao estudo sobre a construção do conhecimento histórico. O primeiro diz respeito à necessidade de se conhecermos as ideias pré-concebidas dos alunos, antes de iniciar a atividade

³¹ Publicado no Brasil com o título: “Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola/ John D. Bransford, Ann L. Brown e Rodney R. Cocking (organizadores); Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisas dos Estados Unidos; tradução Carlos David Szlak. - São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

de ensino. O segundo princípio afirma que as ferramentas conceituais são centrais para a progressão do pensamento³². E, por último, sinaliza a importância da metacognição, de “assumir o controle da sua própria aprendizagem”, prevendo desempenho e monitorando níveis de domínio e compreensão (BRANSFORD et al, 2007, p.30). Dessa forma, afirma Peter Lee, os estudantes poderão desenvolver ideias mais sofisticadas acerca da História como disciplina e terão ferramentas mais poderosas – ou mais “chaves de leitura” – para selecionar, interpretar e avaliar as diferentes narrativas históricas (2008, p.19).

Para o desenvolvimento conceitual, segundo Sforni (op.cit.), as atividades de ensino devem contribuir para estimular nos estudantes “a percepção e a atenção deliberada em relação ao fenômeno estudado, a reflexão sobre o saber já dominado, frente ao novo conhecimento; a memória seletiva, dentre as várias fontes de informação; o raciocínio, com os conceitos adquiridos, dentre outros” (2006, p. 227). Em relação ao conhecimento histórico – não focalizado por Sforni – quais seriam essas “chaves de leitura” que permitiriam aos estudantes construir interpretações plausíveis e pertinentes em relação ao passado, ao presente e ao futuro?

“Há somente uma descrição verdadeira do passado”, “Só podemos realmente conhecer aquilo que vemos”, “O passado aconteceu e se foi”, “Não estivemos lá, então não podemos saber” são frases representam algumas “ideias que funcionam muito bem na vida cotidiana, mas que tornam a história impossível” (LEE, 2006, p.139). Muito do que o senso comum convencionou chamar de história tornariam inviável a operação historiográfica. Peter Lee, sobre esse aspecto, qualifica a história como contra-intuitiva:

“A História – na escola ou na academia – não é tanto senso comum como aparenta ser. É verdade que, enquanto ciência, a História tem os seus termos próprios, muitas vezes enquadrados em teorias, embora grande parte do discurso histórico utilize uma linguagem corrente. Contudo, a mudança de sentidos através do tempo faz com que essa linguagem se torne altamente enganadora. Há ainda outro aspecto no qual a história não é senso comum. Algumas das assunções a partir das quais os historiadores fundamentam o seu trabalho vão contra a compreensão tácita cotidiana que os alunos utilizam no seu dia-a-dia. Nesse sentido, a história é contra-intuitiva.” (2003, pp. 21-22).

O historiador inglês chama a atenção para o risco da linguagem da história – e das fontes históricas – se tornar enganadora para aqueles que não estão

³² Segundo Peter Lee , “progressão significa equipar os alunos com ideias mais sofisticadas / poderosas, por exemplo acerca de como nós podemos conhecer o passado e por que é que as narrativas históricas dos historiadores diferem. Equipados com este tipo de ideias serão mais capazes de operar mais eficientemente com a história substantiva” (2008, p.19).

atentos às suas mudanças de sentido e de significado a depender do tempo histórico. Entre os pressupostos com os quais historiadores trabalham – e que não estão no senso comum – está a empatia histórica. Aquele que quer aprender algo sobre a história deve ser capaz de considerar outras formas de ler e estar no mundo, afetadas por circunstâncias determinadas social e culturalmente. Segundo Lee, a empatia não é ela própria um sentimento, mas uma realização, uma habilidade do pensamento histórico a ser desenvolvida, afinal “é possível considerar os objetivos e as crenças ou convicções das pessoas do passado sem as aceitar (...) se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objetivos” (idem, p.21). Além de realização, para o pesquisador, a empatia pode ser pensada também como disposição, na medida em que dificilmente se poderá aprender algo significativo sobre a história se houver completa rejeição às pessoas do passado. Assim, uma das apostas do ensino de história deve ser a organização de atividades de ensino que permitam aos alunos ultrapassarem a visão do passado como uma “casa com pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas” (idem, p.17).

Ashby (2003) identifica como fundamental o conceito de evidência para fornecer aos estudantes uma compreensão da natureza da história. Para a pesquisadora canadense, “a educação histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado” (p.41). As fontes históricas, muitas vezes encaradas pelos alunos como caminho de acesso direto ao passado, podem se transformar em recursos didáticos para o professor desenvolver uma noção de evidência, que está na tensão entre “o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (idem, p.42). Os estudos de Ashby apontam para níveis de progressão de ideias de alunos acerca da evidência, em seis: 1) Imagens do passado; 2) Informação; 3) Testemunho; 4) Tesoura e cola; 5) Evidência num contexto mínimo; 6) Evidência no contexto. O primeiro nível está ligado a uma descrição pura de eventos, em que a questão da validade nem é considerada. O último nível aponta para a compreensão do passado nos termos das sociedades que produziram e que a fonte é sempre depende das questões que são dirigidas a ela.

A explicação intencional diz respeito ao modo como se constrói a explicação histórica, envolvendo intenções, motivações, projetos, situações e consequências das ações das pessoas do passado. Barca (2011) mostra que

alguns estudos, orientados por objetivos de analisar padrões explicativos das narrativas de alunos em maior ou menor grau de sofisticação, apresentam diversos níveis da progressão conceitual. Alunos mais novos tendem a produzir explicações mais descritivas e fragmentadas, enquanto os mais experientes apresentam narrativas descritivo-explicativas.

Sem negar o valor da empatia histórica, da noção de evidência histórica e da explicação intencional, todas elas dimensões do desenvolvimento do pensamento conceitual em história, é importante colocar em relevo sobretudo o papel exercido por um alto investimento em trocas dialógicas no interior da sala de aula. O exercício cotidiano da linguagem compartilhada, a aposta didática de criação de espaços de discussões abertos, nos quais proliferem variados enunciados, vindos de professores e estudantes e o investimento em um conjunto variado de instrumentos físicos e simbólicos estruturam a aprendizagem histórica significativa e, no âmbito desta pesquisa, mostraram impacto na qualidade das apropriações e visões dos estudantes a respeito do conhecimento histórico escolar.³³ No próximo capítulo, abordarei mais especificamente as relações que professores e estudantes estabeleceram com as mídias no processo de construção do conhecimento histórico na sala de aula.

³³ Esse aspecto será melhor trabalhado no capítulo 6, em que focalizo as falas dos estudantes sobre a história ensinada.

5. Mídias, práticas pedagógicas e conhecimento histórico escolar

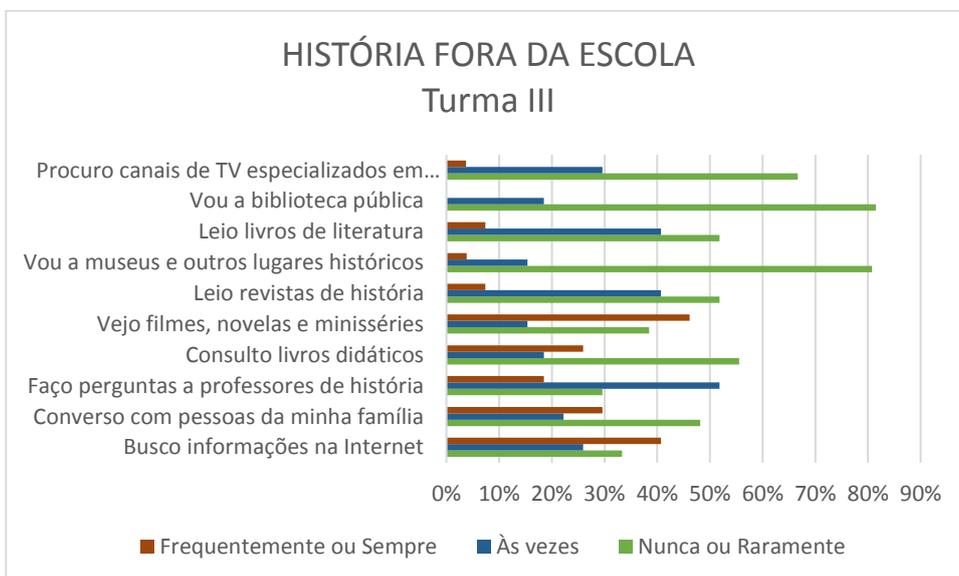
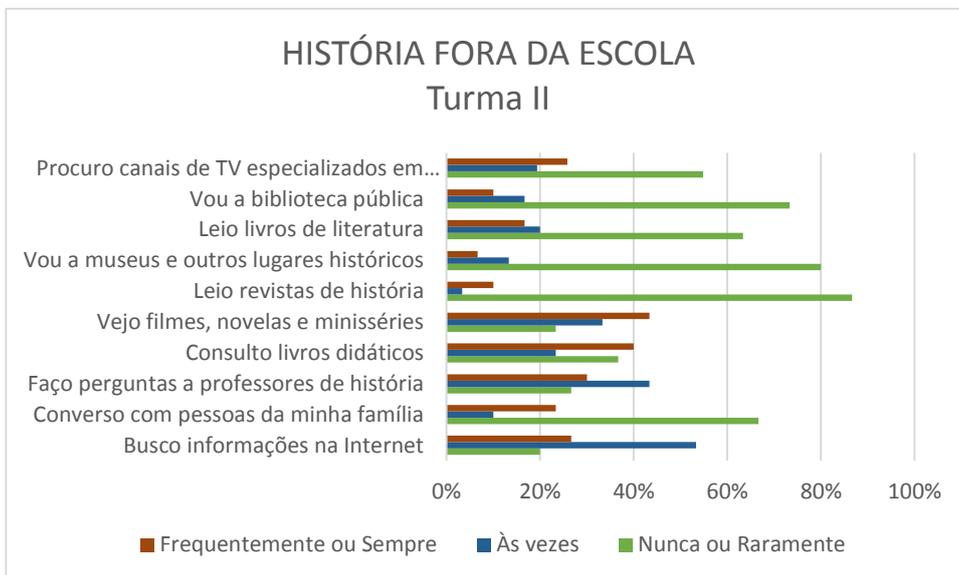
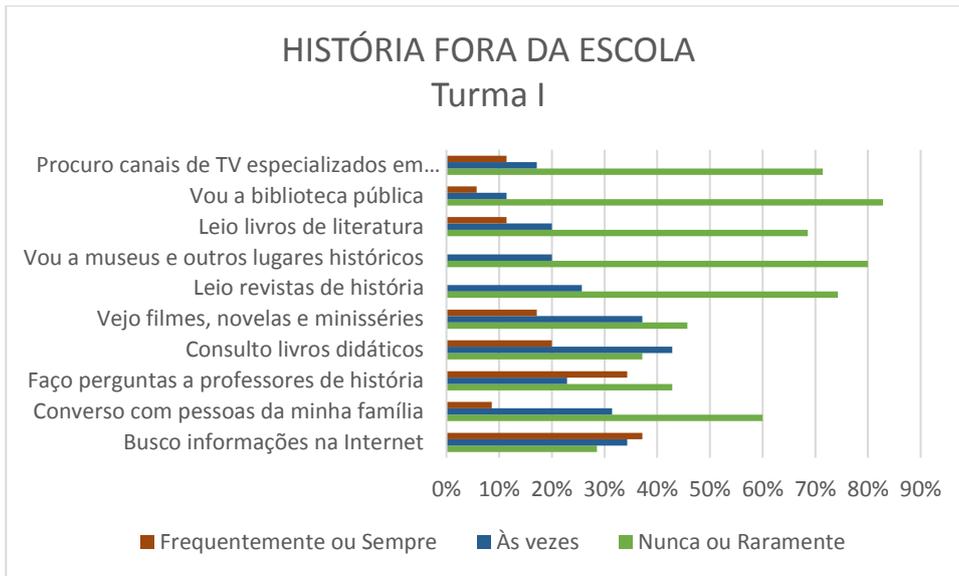
Um dos objetivos da observação de aulas, ao longo do trabalho de campo, foi o registro de relações estabelecidas com as mídias na aula de História. Definimos mídias, nesse contexto, como recursos de comunicação eletrônicos, considerando as interações, ocorridas nas aulas, com filmes, músicas, fotografias e a produção de vídeo, assim como exposição oral com apresentação com suporte em imagens (utilizando projetor multimídia) e o uso de conteúdos veiculados na grande imprensa em aulas expositivas e debates, envolvendo comparações entre presente e passado.

Nos procedimentos de categorização das sinopses das aulas e do registro das entrevistas realizadas com os estudantes, com auxílio do software Atlas Ti, contabilizei 46 códigos relacionados às mídias. Além desses, 20 códigos foram criados na análise dos registros da produção de vídeo por uma das turmas observadas.

Nesse capítulo, apresento alguns dados coletados através de questionários autoaplicáveis em relação a práticas de busca de informações históricas fora da escola e uso do computador e da internet. A seguir, analiso uma seleção de enunciados e atividades de ensino que em que a mídia esteve presente.

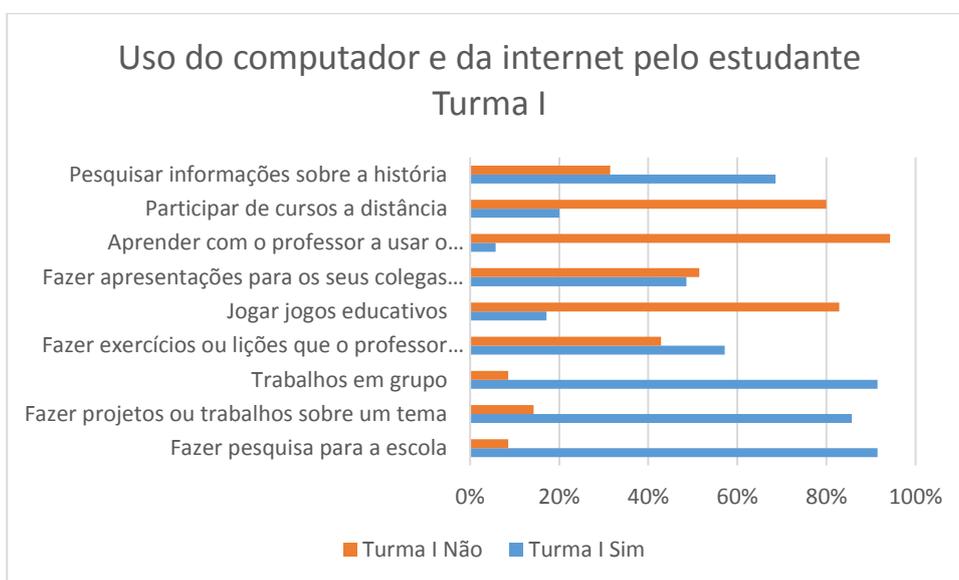
5.1. Algumas práticas em torno da História

Quando questionados sobre como conhecem História fora da escola, os estudantes apresentaram um repertório muito restrito de práticas de busca de informações históricas sem mediação escolar.



As respostas aos questionários indicam que esses estudantes não apresentam contato sistemático com conteúdos históricos fora da escola, tais como museus, lugares históricos e bibliotecas públicas ou através de canais de tevê, revistas especializadas e livros de literatura. Uma porcentagem significativa declarou assistir a filmes, novelas e minisséries com temas históricos, principalmente na turma III (46%). Em relação à busca de informação na internet, aqueles que declaram acessar informações históricas com frequência constituem 37% na turma I, 26% na turma II e 41% na turma III. Não parece significativa a recorrência com que esses estudantes vão atrás de informações sobre o passado histórico fora da escola. A frequência “às vezes” sobressaiu nesses quesitos, o que pode indicar pouco interesse em assuntos históricos. Não foi verificada uma alta recorrência em nenhum dos itens.

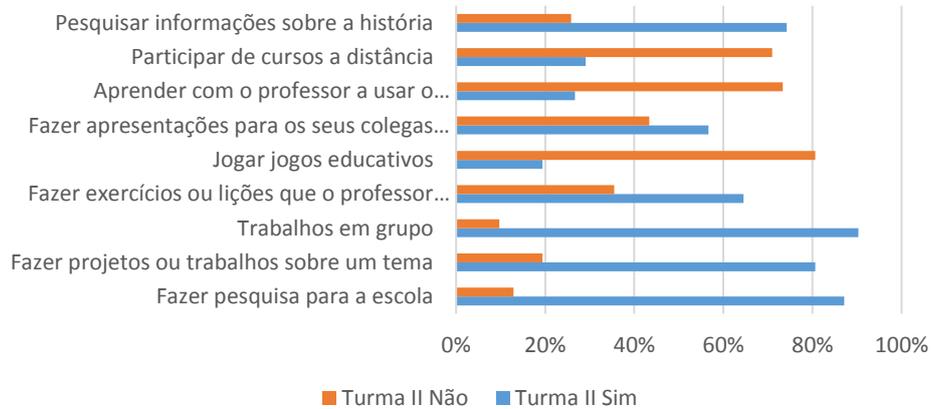
Entre os usos mais frequentes do computador e da internet³⁴ estão a pesquisa escolar, os projetos sobre um tema e os trabalhos em grupo. No entanto, conforme representações gráficas abaixo, nota-se a fraca mediação do professor nessa tarefa, estudantes declaram que não aprendem com o professor a usar o computador e a internet (94%, 73% e 96%, nas turmas I, II e III, respectivamente).



³⁴ Os itens foram extraídos do questionário TIC-Educação / CETIC, do ano de 2013. São eles:

1. Fazer pesquisa para a escola.
2. Fazer projetos ou trabalhos sobre um tema.
3. Trabalhos em grupo.
4. Fazer exercícios ou lições que o(a) professor(a) passa.
5. Jogar jogos educativos.
6. Fazer apresentações para os seus colegas em classe.
7. Aprender com o(a) professor(a) a usar o computador e a internet.
8. Participar de cursos a distância.
9. Pesquisar informações sobre a história.

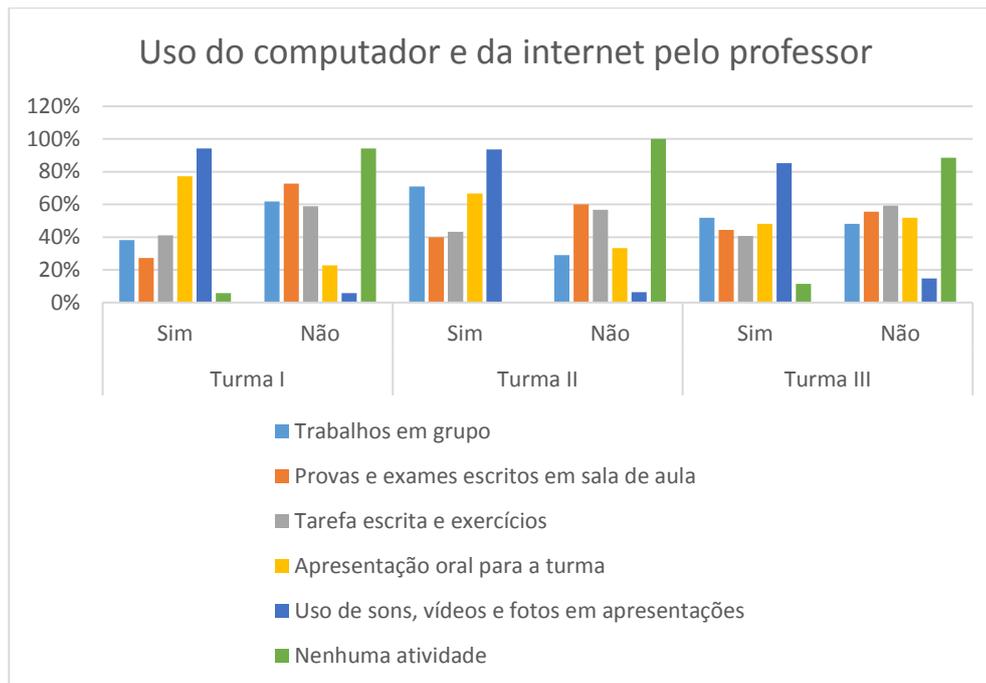
Uso do computador e da internet pelo estudante Turma II



Uso do computador e da internet pelo estudante Turma III



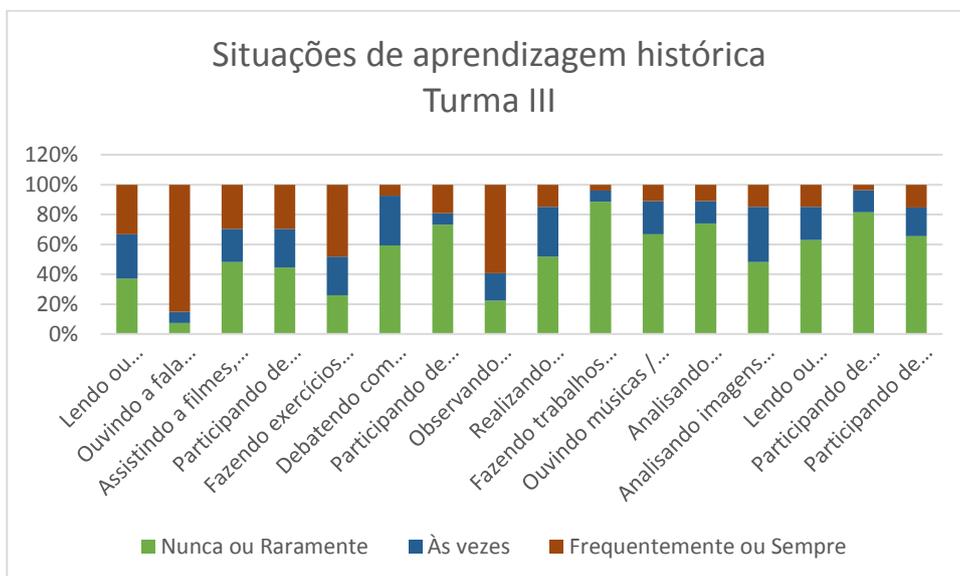
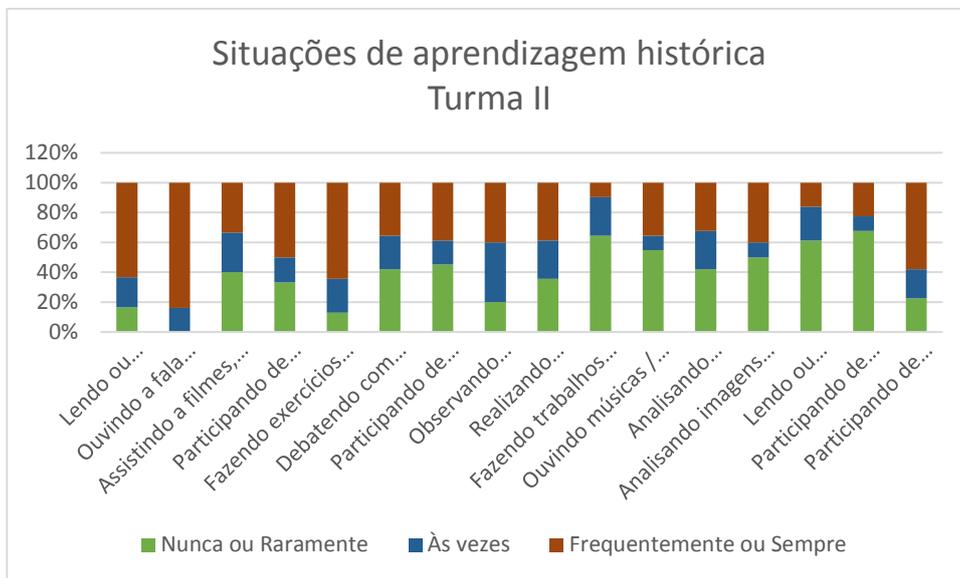
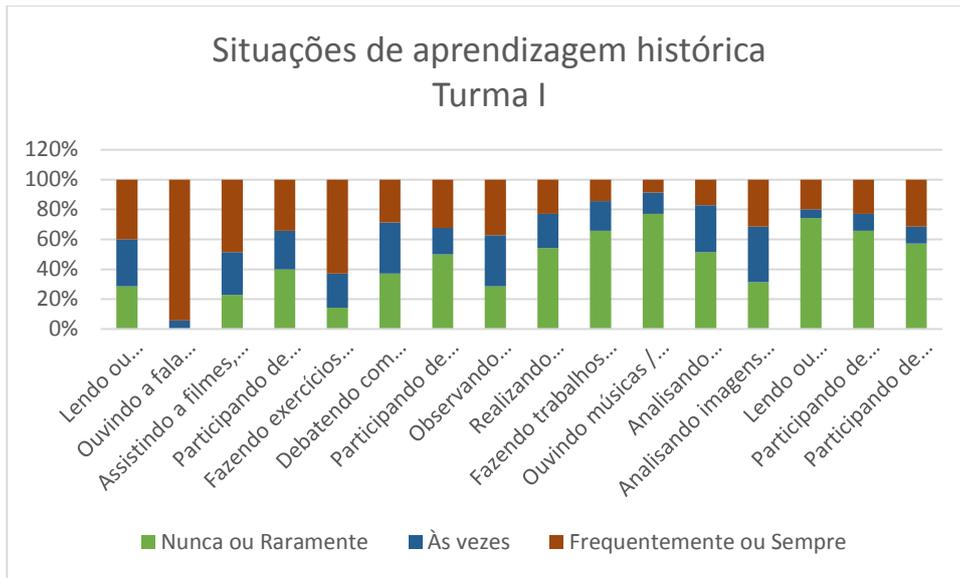
De acordo com as respostas dos alunos, na escola, o cenário de uso do computador e da internet pelo professor se apresenta como pouco diversificado, concentrando-se no uso de sons, vídeos e fotos e em apresentações orais para turma.



Sobre as situações em que consideram que mais aprendem sobre história na escola³⁵, chama a atenção o valor conferido à palavra do professor – 94%, 84% e 85%, nas turmas I, II e III, respectivamente. Em seguida, estudantes conferem também razoável importância aos exercícios escritos e aos esquemas e resumos escritos no quadro branco. Nessa questão, a turma II apresentou respostas mais significativas em relação à participação em projetos e aos debates realizados em sala de aula como fatores de aprendizagem.

³⁵ Itens criados para qualificar as situações em que os estudantes consideram que mais aprendem sobre a história. São os seguintes:

1. Lendo ou consultando o livro didático.
2. Ouvindo a fala do(a) professor(a).
3. Assistindo a filmes, vídeos e documentários.
4. Participando de debates em sala de aula.
5. Fazendo exercícios escritos.
6. Debatendo com os meus colegas em sala de aula.
7. Participando de eventos culturais (mostras, exposições, palestras, peças de teatro, produção de vídeo).
8. Observando esquemas ou resumos no quadro branco/negro/verde.
9. Realizando atividades na internet.
10. Fazendo trabalhos de pesquisa na biblioteca da escola.
11. Ouvindo músicas / analisando letras de músicas.
12. Analisando documentos históricos.
13. Analisando imagens (charges, pinturas, fotojornalismo, etc).
14. Lendo ou produzindo histórias em quadrinhos.
15. Participando de jogos, com orientação do professor.
16. Participando de passeios culturais organizados pela escola.



5.2. “É história real?”: o filme “Guerra de Canudos” na aula de história

PROF: O que vocês podem chamar a atenção da parte que a gente viu do filme?

- Que eles eram muito burros.

PROF: O que?

- Que eles eram burros *pra caramba*.

PROF: Por que?

- Porque, ao invés de fazer a parada em frente a um rio, não, foram fazer no meio da seca.

PROF: Mas olha só.... Você acha que rio é assim? Tipo, êêêê tem um rio aqui e...

- Eu tô brincando, professora.

PROF: Pois é. Porque é isso que falei. Onde tem um açude, onde tem qualquer tipo de água potável, pode ter certeza que aquilo vai ficar na terra de um coronel e aí ele não ia poder montar.... Aquela terra onde foi montada a comunidade, se não me engano, era uma terra que estava meio abandonada, assim...

Trata-se de uma colocação feita por um estudante na aula de história, em meio às discussões sobre a questão fundiária e os movimentos messiânicos no Brasil do início do período republicano. A professora de história havia exibido o filme “Guerra de Canudos” na aula anterior e procurava sensibilizar a turma para a situação do sertanejo no Brasil na virada do século XIX para o XX. O conteúdo escolar em desenvolvimento era a formação do arraial de Canudos e os motivos que levaram ao massacre da população. Os estudantes da turma II, em questão, haviam assistido a uma aula expositiva sobre o tema. A seguir, assistiram aos vinte minutos iniciais do filme mencionado na sala de aula, através de um projetor multimídia. A professora, antes da exibição, perguntava: “mas a seca era só uma questão da natureza?” Insistia: “quais eram os principais problemas do sertão?” E justificava que o filme poderia “dar uma imagem daquilo que a gente falou”.

Na aula destinada ao debate sobre o filme, durante trinta minutos, professora e estudantes travaram diálogos sobre o tema Canudos. Os comentários dos estudantes envolviam, ao mesmo tempo, impressões sobre a aula, sobre o conteúdo curricular abordado e sobre o filme: “o lugar ainda existe?”, “se existe, deve ser patrimônio histórico”, “mas a igreja não era dona de quase tudo?”, “havia negros no sertão?”, “professora, isso aconteceu mesmo?”, “o que aconteceu com a moça que fugiu?”, “o filme era preto e branco?”, “o filme é muito laranja”. Em suas narrativas e respostas, a professora recorre a conceitos como *movimento messiânico* e *banditismo social*, historiciza a distribuição de terras e de água, lê um trecho do livro didático que trata das ruínas da igreja construída no arraial de Canudos, diz que a Igreja Católica não era dona de tudo – que provavelmente eles estão fazendo referência ao período da Idade Média, estudado anteriormente -, cita uma música do compositor pernambucano Chico

Science, situa o período da formação de Canudos enfatizando o fato de que a escravidão havia sido recentemente abolida no Brasil, fala de racismo...

PROF: Eles tinham armas. Mas tinham muito menos do que o exército brasileiro.

- Aquelas espingardas com ponta, né professora? [aluno]

PROF: É. E aí, na quarta tentativa, milhares de soldados foram para cima. E depois de uma batalha que durou muito tempo, finalmente... Na verdade, foi um massacre. Foi um massacre. É triste, na verdade.

- Não aparece, no filme, esse massacre. [aluno]

PROF: Aparece, no final. Na verdade, assim, o filme mostra a condição do sertanejo, aquela coisa pobre. Tu vê ali naquela família, por exemplo, eles ficam numa situação... Eles estavam comendo pombo, sei lá que bicho era aquele. E o pouco que eles tinham, que era aquela vaca, tiveram que vender. E, mesmo assim, um cara, um representante da república chegou e tomou. Então, ele recebeu pela vaca, adiantado, e nem tinha mais a vaca para poder... enfim, eles não tinham o que fazer. Aí o Antônio Conselheiro, ele estava ficando conhecido, ele já tinha uma fama. Há anos, há quase dez anos que ele já estava nessa pregação. Ele ia de cidade em cidade, na verdade ele tinha vindo do Ceará. E aí ele começou a adquirir uma fama de ser santo. Porque ele consertava cemitério, ele erguia igreja, ele limpava cemitério.

- Todo mundo tinha medo de limpar cemitério?

PROF: Sei lá, porque era abandonado. Ele tinha as atividades religiosas. Ele sempre tinha uma palavra para dar para a população mais pobre. E, como eu disse, era uma religiosidade muito mais próxima da população. Não era aquela coisa, o padre lá e o resto da hierarquia da igreja católica que mal tinha contato. Não! Ele estava ali, pé no chão.

- Meio pobre. [aluna]

PROF: É. Ele não tinha ligação com os grandes proprietários de terra. Tipo, a Igreja Católica, legitimava o poder dos coronéis, como a gente já conversou. A gente viu isso no filme *O Auto da Compadecida*. O padre *puxando o saco* do coronel, o bispo *puxando o saco do coronel*.

- Mas a Igreja Católica não era dona de quase tudo? [aluna]

PROF: Não, gente. Isso é...

- Isso é na Europa, né? [aluno]

PROF: Isso aí é quando a gente estudou feudalismo, Idade Média. Não que a Igreja Católica não tivesse poder aqui no Brasil, tinha também, mas não como a gente imagina a Igreja Católica na época da Idade Média. Uma coisa que eu acho que vale a pena a gente conversar, é que tem uma cena que ele chega lá na cidade e tem uma velhinha falando que não ia pagar imposto, que não sei o quê. Porque ele tinha o discurso político antirrepublicano que era...

- O povo para e aplaude, êêê!! [aluno]

PROF: Que para ele o motivo de todos os males, de todas as pessoas, era a república, tá? Claro, gente, que não era bem assim. Aquela situação de injustiça social já existia antes da república, tá?

- E sempre vai existir. [aluno]

PROF: Mas, por exemplo, ele chegou lá, uma hora, e falou assim: veja essa senhora. Ela não tem que pagar imposto mesmo não, porque o imposto não volta para gente. Vai pagar imposto para que? E aí ele fala: veja essa senhora, ela é branca, religiosa. Por que ele fala isso? Que ela é branca?

- Porque ela não é negra. Porque ela não é escrava. [aluna]

PROF: Por que ele tem preconceito racial? Por quê? Vamos ver. A gente está em 1893. A escravidão tinha acabado há cinco anos.

- Mas ainda tinha muito escravo. [aluno]

PROF: Então, naquela época, liberdade, ser livre era uma característica de branco. Porque os negros eram escravos. Então, não é que ele está dizendo que só merece ser livre quem é branco.

- Não vi nenhum neguinho. [aluna]

PROF: Depois aparece. Um dos mais aguerridos.

- Eu tava olhando assim, eu falei: não tem nenhum negro. [aluno]
 PROF: Mas depois aparece. Mas isso, Jeremias, isso que você perguntou, foi uma coisa que eu mesma fiquei me perguntando: não tinha negro no sertão da Bahia não?
 - Na Bahia, é onde tem mais preto. [aluno]
 - É negro! É raça. É afro americano. [aluno]
 PROF: Gente, eu não tenho problema de falar preto. Eu particularmente não tenho. Não se fala branco? Por que não falar preto? É porque a gente tem mania de achar que preto é necessariamente uma coisa ruim. Para mim, não é. Então, tipo assim, eu falo preto. E daí? É legal.
 - É racismo! [aluno]
 PROF: Eu não acho que é racismo.
 - Eu também não acho, professora. [aluna]
 PROF: Porque é racismo se você está querendo usar isso como uma coisa pejorativa. Agora, se eu falar fulano de tal é preto. Ok, eu não falo que eu sou branca? Por que não posso falar que ele é preto? Eu estou falando que é ruim ser preto? Não, acho ótimo, acho lindo, maravilhoso.
 - Elas estavam brincando aqui: por que a Júlia não pode ser amarela? Eu chamei ela de Simpson. Ela é Lisa Simpson, parece muito. [aluno].

O espectro de questões se amplia e ultrapassa o debate inicial sobre o antirrepublicanismo do movimento de Canudos. A professora propõe a análise da cena em que uma personagem idosa e branca se recusa a pagar impostos e um aluno comenta que percebeu a ausência de personagens negros no filme. Começa a organizar argumentos em torno do contexto pós-abolição no Brasil e é interpelada por outros comentários de estudantes sobre o problema do racismo e das terminologias utilizadas para designar pessoas negras no Brasil. Outro estudante diz que o estado da Bahia possui grande contingente de população negra, ensaiando um estranhamento pela ausência de personagens negros no filme. Ao final do trecho, outro aluno brinca com uma colega, associando-a a uma personagem de um desenho animado.

Vejamos um trecho do desenvolvimento da mesma atividade na turma I. A professora começa justificando a ideia da aula: por se tratar de um filme muito longo, com três horas de duração, ela pretende “falar um pouco, passar umas cenas do filme”. Situa o debate no programa curricular, lembrando a todos que estão “entrando nessa unidade de movimentos sociais na república” e que trabalharão revoltas urbanas e rurais no período da República Velha. *Joana* faz uma narrativa sobre a pregação de Antônio Conselheiro no Nordeste, introduz o tema dos movimentos messiânicos, comenta o antirrepublicanismo e o anticatolicismo do movimento de Canudos e o desafio que a comunidade representava ao coronelismo e à concentração de terras. A professora finalizou sua narrativa sobre Canudos com dados "objetivos": "Então, Belo Monte começou a crescer, crescer, crescer, em pouco tempo mais de 20 mil pessoas, alguns historiadores falam que Canudos chegou a ter 30 mil moradores, que é muita

gente, se for pensar na quantidade de pessoas que viviam naquele tempo" e isso parece ter levado um dos alunos a se dar conta de que o que o filme tratava de acontecimentos históricos.

- É história real? [aluno]

PROF: Como assim? História real?

- Aconteceu mesmo? [aluno]

PROF: Claro, meu anjo!

- História, maluco! [colega fala]

PROF: É um fato histórico, fato histórico. É história, não é uma historinha inventada. É uma história real, que aconteceu. Mas, realmente, parece uma coisa tão inacreditável que nem parece história de verdade.

Finalizada essa introdução, a professora exhibe vinte minutos iniciais do filme. Propõe análises de trechos do filme, estabelecendo relações entre essa narrativa audiovisual e o programa curricular e ensaiando algumas análises de cenas do filme:

PROF: Olha só, por esse pedacinho deu para a gente ver algumas partes interessantes, que tem a ver com a história que a gente falou nas últimas aulas. A situação do sertanejo, não só em relação à seca, mas principalmente em relação à falta de oportunidades no meio rural. Não sei se vocês perceberam, mas aquela figura que compra as vaquinhas, ele seria um coronel. Então assim, a família que aparece ali ainda tinha lá a sua terrinha, só que a seca fez com que eles não conseguissem produzir nada. Agora, a gente precisa ter a ideia também que a seca é uma coisa relativa. Aparece um cara lá falando "ah, mas a seca é uma coisa natural", parece que contra a seca ninguém pode lutar. Então veio a seca, então ninguém pode fazer nada contra isso, como se fosse só um problema da natureza. Só que a seca não atinge os grandes proprietários da mesma maneira como atinge os pequenos proprietários. Porque mesmo nos lugares onde existe a seca, existem formas de você lidar com a seca, tá? Tem lá os açudes nas regiões mais secas do sertão do nordeste. Com certeza, são lugares onde tem lá um reservatório de água. Certamente, esses lugares ficam dentro da propriedade de quem?

- Dos coronéis [aluno]

PROF: Do pequeno proprietário é que não é. Então, a situação é de exploração, é de seca, mas sem muita vontade pública de resolver a questão da seca, de melhor distribuir a água. Não estou dizendo que a seca não existe, como uma invenção, mas existe muito mais uma má distribuição da água, tá? Então deu para a gente ver mais ou menos como era a vida do sertanejo pobre, o cara ficou sem nada. Enfim, deu para a gente ver também a própria figura do Antônio Conselheiro, que a gente fica falando. Tudo bem que é um filme, o cara que fez o filme faz a figura de acordo com o que vem na cabeça dele, né? Outras pessoas fariam diferente. Mas é mais ou menos isso. Era um cara que andava de camisolão, com uma barba grande, pregando a palavra de deus, mas sem ter um vínculo com a igreja católica, mas que ele falava principalmente contrário à república. Então o discurso dele era contrário à proclamação da república. Aí tem uma parte que é bom a gente chamar a atenção: tem uma velhinha que fala que não é bom pagar imposto, porque a gente não recebe nada em troca. Então ele fala: veja essa senhora, ela é branca, ela trabalha". Por que ele fala isso? Que a senhora é branca? Porque a escravidão tinha acabado de acabar, né? Então, assim, o ser livre para ele ainda era uma coisa de branco, os negros eram associados à escravidão. Então, assim, não foi exatamente um pensamento preconceituoso dele, foi um pensamento que tem a ver com a época que ele está vivendo. Ela é uma pessoa, ela é livre e ela é branca, ou seja, ela não é escrava e ela está sendo tratada como uma escrava.

- Durou quanto tempo, professora? Durou quantos anos?

PROF: Então, foi fundado em 93. Não tem aquela parte que ele fala, e claro que tem as coisas que a gente não tem certeza se realmente ele disse isso, ele faz tipo uma profecia. Ele era considerado um profeta. Ele faz uma profecia, não sei se vocês repararam, que virão quatro fogos contra ele. "Os três primeiros serão meus. O quarto fogo, só deus sabe qual será". É uma alusão a que? Às guerras que vão ser implementadas contra Canudos. Então os três primeiros, eles realmente ganham. O quarto foi quando Canudos foi arrasado em 1897. Mas aí, na aula que vem, amanhã...

- Ah, então durou pouco, Canudos... 93 a 97... (aluno)

- Qual é o nome desse cara aí? (aluna)

PROF: Antônio Conselheiro?

- Não, o nome dele na história. (aluna)

PROF: Antônio Conselheiro ou nome do ator?

- É, desse homem. (aluna)

PROF: O nome do ator? José Wilker

- Professora, a derrota foi quando? (aluno)

PROF: 1897. Quatro anos depois. Gente, alguém tira os fios aí para mim".

A professora ensaia o mesmo direcionamento dado à turma II, procurando analisar a personagem idosa e branca que se recusava a pagar imposto e a cena da família que perde o gado. As questões dos estudantes foram em outra direção. Os alunos pareciam intrigados com a veracidade ou não da história narrada no filme. A professora, inicialmente, exibiu o filme com intenção de promover uma visualização da situação do sertanejo no período estudado. Em certo ponto do debate, foi necessário deixar claro que "é um filme, o cara que fez o filme faz a figura de acordo com o que vem na cabeça dele, outras pessoas fariam diferente". Mas, na sequência, confirma a aproximação entre a construção estética do Antônio Conselheiro no filme e a verdade histórica, dizendo: "mas é mais ou menos isso, era um cara que andava de camisolão, com uma barba grande, pregando a palavra de deus, mas sem ter um vínculo com a igreja católica, mas que ele falava principalmente contrário à república". Uma aluna ainda parece confusa ao perguntar o nome "desse cara", se referindo ao ator que representa Antônio Conselheiro.

É interessante também ressaltar que o filme em questão tem duração de três horas e uma grande parte destinada às batalhas travadas entre os exércitos baiano e federal e os habitantes do Arraial de Canudos. Os estudantes verbalizam algumas dúvidas em relação ao filme, mas a professora realiza análises em diálogo com conceitos históricos e com a narrativa do livro didático sobre o tema³⁶.

Na turma III, as dinâmicas em torno do filme tomaram uma direção muito diferente dos dois últimos casos. A turma assistiu a trinta e seis minutos do mesmo filme, os estudantes copiaram textos sobre a formação do arraial de Canudos e sobre a Guerra do Contestado. Depois da exibição do trecho escolhido, uma única

³⁶ No capítulo do livro didático destinado ao tema Canudos, são explicitados os conceitos de messianismo, cangaço e banditismo.

pergunta foi dirigida à professora: “Professora, Canudos era um povo ou uma terra? ”. A atividade transcorria em meio à semana de provas bimestrais. Joana pergunta à turma: “O que Canudos e Contestado têm em comum? ” Segue-se um silêncio, uma aluna diz que as provas estão confundindo a sua cabeça e que não consegue pensar. A professora responde que compreende, mas que vai iniciar uma revisão e depois vai escrever uma matéria no quadro e eles poderão ficar mais tranquilos depois disso. Joana retoma a discussão sobre organização e propriedade de terra. Depois de nove minutos explicando, dirige uma pergunta à turma:

" PROF: Alguém já ouviu falar do cangaço? Alguém já ouviu falar de cangaceiros?"

- Eu já! Na novela... [aluna]

- Eu já, eu já [aluno]

PROF: Teve uma novela né? Então, assim, hoje a gente vai começar. Como vocês estão aí todos [ansiosos por causa da prova]... E eu também quero acabar de corrigir a prova, eu vou escrever o texto no quadro e depois a gente vai conversar com mais calma. Mas, dando o pontapé inicial, quando a gente fala de cangaço, de cangaceiro, o que vem na mente de vocês? Hannah, que viu a novela, por exemplo?

- Aquele cara que usa roupa de couro. Roupa feia! [aluna]

PROF: Oi?

- Roupa feia! [aluna]

PROF: Gente, não dá para a gente pensar com o nosso gosto, com a nossa referência do que é bonito, uma roupa que se usava há cem anos, em um lugar diferente. Mas o que vem na cabeça, além dessa roupa feia que a Hannah falou?

- Gostava de matar pessoas. [aluna]

- Disputa dos cangaceiros com os coronéis. [aluno]

- Faziam justiça com as próprias mãos. [aluno]

PROF: Mais o quê?

- Não gostava de polícia [aluno]

PROF: Bom, na verdade tudo isso que vocês falaram, tirando a roupa feia que é uma questão de gosto, tudo que vocês falaram tem alguma coisa a ver. Pelo menos tem a ver com o imaginário existente em relação ao cangaço. O cangaço foi um fenômeno típico da região nordestina no Brasil, tá? Alguns estudiosos atrelam o cangaço ao movimento que chamam de banditismo social. Esse nome diz alguma coisa para vocês? Banditismo social? O que esse nome tem? O nome diz alguma coisa para vocês?

- Bandido que defende a sociedade, professora? [aluno]

- Bandidos com classe [aluno]

- Bandidos tipo milicianos [aluno]

PROF: Tipo milicianos? Eu acho que parece mais com traficante do que com miliciano. Mas tudo bem, pode ser. Não, acho que não. Acho que miliciano não entra nesse negócio não.

- Bandido que defende a sociedade, professora. [aluno]

PROF: Isso é uma coisa complicada mesmo para o nosso pensamento alcançar. Mas a gente pode, a partir de hoje, começar a pensar sobre isso. O fenômeno, digamos assim, do banditismo social foi analisado por alguns estudiosos e não é restrito ao cangaço. Seria um fenômeno possível de observação em vários países e que, assim, resumindo bastante, é um tipo de crime, de formação de criminalidade. Realmente, são pessoas fora da lei, pessoas que estão à margem da lei. Mas que a marginalidade dessas pessoas, o fato dessas pessoas estarem fora da lei seria causada por uma questão social. No nosso caso, no caso do cangaço, o fato das condições adversas no nordeste no período, tudo isso que a gente já falou, má distribuição de terra, pobreza, miséria, as pessoas passando

fome, a opressão dos coronéis. Tudo isso é problema social, certo? É um problema social, um problema que se abate na sociedade e prejudica a vida dos indivíduos. Então o banditismo social teria como base, como causa essas questões sociais, tá? Lembra quando a gente viu aquele filme O Auto da Compadecida?

- Há? [aluna]

- Posso ir ao banheiro? [aluno]

PROF: Pode. Ih, gente, hoje vocês estão meio mais ou menos, não?

- Posso beber água? [aluna]

PROF: Espera ele voltar? Hein, galera? Lembra daquele filme, O Auto da Compadecida, que tinha um cangaceiro? Lembra?

- Loucão aquele filme. [aluna]

PROF: Lembra do filme loucão? Que o cangaceiro era mau, matava todo mundo, ele chegava na cidade para roubar, para saquear e matava todo mundo indiscriminadamente. Porque existe também uma romantização da figura do cangaceiro. Por exemplo, os cangaceiros da novela eram romantizados. O personagem principal da novela era um cangaceiro. Só que aquele cangaceiro da novela era gente boa pra caramba. Ele não matava ninguém, ele tinha uma coisa de tirar dos ricos para dar para os pobres. Então assim, existe uma romantização do cangaço, como se o cangaço fosse apenas isso. Oh, são pessoas que buscavam justiça social e saíam por aí roubando dos ricos para dar aos pobres e os pobres nunca eram vítimas desses cangaceiros. Não é bem assim. [o ruído de conversas paralelas aumenta significativamente]. Gente!!! [irritada] Ih... Ó, prepara o dedo aí!"

A professora interrompe a explicação, irritada com a dispersão da turma.

No dia seguinte, retoma o assunto:

PROF: O que era o cangaço? Quem eram os cangaceiros? Vamos gente! Ontem vocês falaram algumas coisas, da novela... Eram grupos armados...

- Que viviam fantasiados. Que viviam para matar. Não tinham pena. [aluna]

PROF: É um fenômeno típico do nordeste. Era formado por homens e mulheres. Os homens eram maioria, mas também tinham mulheres. Que tinham como prática o saque, o roubo. Eles viviam à margem da sociedade. Eram bandos reconhecidos como criminosos. Agora, existe... Gente!! Gabriel! Raquel! Já está o maior barulho lá fora, é difícil chegar a essa hora e ter que ficar falando tão alto! Então, existem várias imagens relacionadas aos cangaceiros. Tem aquelas imagens de que eles eram simplesmente bandidos, pessoas ruins, pessoas do mal, que queriam sair por aí matando porque nasceram para fazer isso, né? E tem aquelas pessoas que também romantizam os cangaceiros como, por exemplo, na novela que a Hannah lembrou. Como era o nome da novela?

- Cordel Encantado. [aluna]

PROF: Cordel Encantado. Os cangaceiros da novela eram tratados como heróis, eles roubavam dos ricos para dar para os pobres.

- Eu já vi um desenho do pica-pau que era assim. É sério!

PROF: Mas era a história do Robin Hood, né? Na verdade, existe essa associação. Alguns estudiosos, algumas pessoas que refletiram sobre o assunto, escreveram e pensaram sobre o cangaço, pensaram o cangaço dessa forma. Como sendo justiceiros, que roubavam dos ricos e não mexiam com os pobres. Mas, na verdade, o cangaço é um fenômeno muito mais complexo, muito mais complicado do que isso. Nem era apenas um grupo de gente má, que só faz o crime porque gosta. E também não eram heróis que pensam em justiça social e que simplesmente querem repartir as riquezas, tá? Na verdade, vários estudiosos do cangaço atrelam a questão do cangaço a uma coisa chamada banditismo social, um fenômeno chamado banditismo social. O que seria o banditismo social? Seria aquela criminalidade, aquelas pessoas fora-da-lei, aquele tipo de criminalidade que tem como fundo um problema social. A pessoa fica à margem da lei e comete crimes por uma questão social. Ou seja, essas pessoas ou esses grupos seriam frutos de problemas sociais. Eu tentei conversar com vocês sobre isso ontem...

Lembra, Maria Eduarda, Raquel, que vocês falaram ‘filme estranho’, O Auto da Compadecida. No final desse filme, não sei se vocês lembram dessa parte, vai ter um julgamento. Os cangaceiros invadem a cidade. O filme mostra a figura do cangaceiro não fazendo distinção entre pobre e rico, tanto que eles matam tanto o padre, o bispo, o padeiro e a mulher do padeiro, que eram de classe social boa, mas também matam o João Grilo que era aquele mais pobre e mais ferrado.

- Aquelezinho que estava louquinho. [aluna]

PROF: É, ele mata todo mundo. Não fez distinção entre pobre e rico, saqueava todo mundo, matava todo mundo independentemente de ser rico ou pobre. Quando ele chega lá no julgamento, para além das questões religiosas envolvidas, na verdade, aquele julgamento coloca as questões sociais também. Então, todo mundo vai para o purgatório. O cangaceiro foi o único que a Nossa Senhora não precisou interceder por ele. O próprio Jesus Cristo, que seria o juiz do filme, fala: ‘Não, você não precisa passar nem pelo purgatório, você está absolvido’. No julgamento, o diabo começa a narrar os crimes do cangaceiro: você tem trinta mortes nas costas, você roubou, você invadiu cidades, você matou geral. Mas ele foi perdoado. Eu não estou aqui tratando da questão religiosa, se ele merece ser salvo ou não merece ser salvo. Mas o filme deixa bem claro que existia uma questão social por trás da condição daquele cangaceiro. E aí, o juiz, que é representado no filme por Jesus Cristo, vai narrar a história do cara. A infância do cara, ele tinha visto a família inteira sendo morta pelos policiais. Ele sobreviveu a uma chacina e quem fez a chacina foram agentes do Estado, foram policiais. Depois, ele passou fome. Uma infância totalmente à margem, ele conheceu a maldade dos homens muito cedo, ele colocava isso no filme. Por que banditismo social? Porque são as contradições da sociedade, são as injustiças sociais... Gabriel!!! Seriam as injustiças sociais que permitiriam a existência desses grupos. A gente poderia, por exemplo, fazer uma comparação, nos dias de hoje, com a questão do tráfico de drogas. Por que os grupos armados conseguem se impor daquela maneira nas favelas cariocas ou outras favelas do Brasil, ou em qualquer lugar do mundo onde grupos à margem da lei conseguem se impor? Porque ali existe uma série de contradições sociais, existe uma falta de acesso a coisas básicas, ou acesso precário à saúde, educação, saneamento. Então, onde o Estado não consegue chegar e garantir para a população o acesso a esses bens básicos, saúde, educação de qualidade, então esses grupos fora da lei conseguem se impor. (...) Mas eu não estou dizendo que o traficante ou o cangaceiro, na verdade, são pessoas boas que estão lutando por justiça social. Não é isso. Estou dizendo que o que faz com que esses grupos surjam, consigam se difundir na sociedade e ganhar adeptos, seriam essas contradições sociais.

Nos fragmentos transcritos acima, os conceitos de banditismo social e cangaço são trabalhados a partir de diversas referências audiovisuais. A professora articula dois filmes, uma novela e comentários sobre estudos acadêmicos sobre o conceito de banditismo social. É especialmente desafiador para ela, nesse episódio, lidar com a construção da empatia histórica – compreender o outro, a partir da visão do outro, em seu contexto histórico. “Roupa feia!”, “que viviam fantasiados. Que viviam para matar. Não tinham pena”, “gostava de matar pessoas” foram algumas colocações dos estudantes a respeito dos cangaceiros. A professora fez um investimento de analisar as diferentes referências e relativizar as interpretações, procurando historicizar a construção do imaginário sobre o cangaço, através das “várias imagens relacionadas aos cangaceiros”. Utilizou o conceito de banditismo social e recorreu ao exemplo dos narcotraficantes no contexto atual.

Foram duas semanas destinadas ao desenvolvimento do tema Canudos para as três turmas observadas, em seis horas/aula para cada turma. A professora planejou aulas expositivas, exibição de trecho de filme, debate sobre o filme, exercícios escritos e cópia de textos escritos no quadro branco. No quadro a seguir, é possível verificar que houve variação de atividades nas diferentes turmas:

MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS NO BRASIL (VIRADA DO SÉCULO XIX/XX)			
Atividade /Turma	Turma I	Turma II	Turma III
Exibição do filme "Guerra de Canudos"	Tempo: 20'	Tempo: 20'	Tempo: 36'
Justificativas explícitas	Questão histórica da concentração de terra. Manifestações e revoltas populares ligadas à questão da concentração de terra. Filme para formar imagens sobre como viviam aquelas pessoas	Filme: "para dar uma visão", "dar uma imagem daquilo que a gente falou".	Filme para visualizar a vida do sertanejo. Crítica: o filme não fala muito do problema fundiário Exercícios escritos e cópia de texto: caderno como instrumento para estudar.
Conceitos desenvolvidos	Movimentos messiânicos	Movimento Messiânico Banditismo social	Cangaço Banditismo social Movimentos messiânicos (conceitos pré-requisitos: monarquia, república)
Aula expositiva	Aula 4: 19' Aula 5: alunos apreensivos, haverá prova de matemática	Antes da aula 12, a professora já havia feito aula expositiva sobre Canudos (não observada). Na aula 12, ela retoma, enfatiza o discurso político e religioso de Antônio Conselheiro. Aula 12: 10' Aula 13: 30' Aula 14: projeto Aula 15: projeto	Aula 22: 20'. Uma boa fala sobre a situação do campo na República Velha. Alunos com dificuldade de compreender perguntas (na verdade, questões) colocadas pela professora. Introdução ao tema da concentração de terras no Brasil. Aula 23: 20'. Comparação entre Canudos e Contestado – semelhanças e diferenças. Cangaço e imaginário sobre o cangaço. Conceito que ajuda a entender: banditismo social. Alunos estão dispersos, professora se irrita e passa a escrever no quadro.

			Aula 24: 17'. Retoma a questão do banditismo social: uma fala que remete a várias perspectivas sobre o tema, a partir de exemplos de narrativas audiovisuais, informações sobre o conceito e situações sociais contemporâneas.
Texto escrito no quadro para cópia			Texto sobre a guerra do Contestado
Exercícios escritos	Escritos no quadro pela professora. Realizados pelos alunos, em sala de aula. Corrigidos pela professora,		Escritos no quadro pela professora. Feitos na sala de aula, com consulta ao caderno. Corrigidos na sala de aula, no quadro.
Consulta de livro didático	Para fazer atividades em sala de aula. "Quem não trouxe o livro, copia as questões e tenta fazer relacionando com as aulas"	Sim, leitura do trecho que trata das ruínas da Igreja	
Diálogos entre professora e estudantes	"É história real?" "Durou quantos anos?" "Qual é o nome do ator?" "Quando tudo acabou?"	Aula 12: professora pergunta quais eram os principais problemas do sertão. Alunos dizem: escravidão (professora diz que já tinha acabado); seca (professora relativiza: era só uma questão de natureza? E associa seca e má distribuição da água) Na aula 13, aluno pergunta se aquilo aconteceu mesmo. Alunos reclamam que foi muito rápida a exibição e que foi interessante, gostariam de continuar. Professora sugere que busquem o filme na locadora. Aluno: "O filme é preto e branco" Professora: "não, não é preto e branco não" Aluna: "é muito laranja"	Aula 22: "professora, Canudos era um povo ou uma terra?" Prof: "Não, é como ficou chamada a comunidade. Comunidade fundada por Antônio Conselheiro". Análise do filme: não trata a concentração de terras no Brasil, enfatiza mais o caráter anti-republicano do movimento. O exemplo do coronel que se apresenta como barão: a professora explica que entre a monarquia e a república não mudou muita coisa. Cangaceiros: alunos já viram na novela ("eles usam roupa de couro, roupa feia", "eles gostavam de matar pessoas", "disputas entre cangaceiros e coronéis", "faziam justiça com as próprias mãos", "bandidos que defendem a

		<p>Aluno pergunta se ainda existe o lugar, se é o mesmo nome e diz que deve ser patrimônio histórico</p> <p>Professora diz que o lugar está alagado e que está em ruínas. Mostra no livro didático.</p> <p>Professora relaciona o filme “Guerra de Canudos” com filme “O auto da compadecida”</p> <p>“Eles eram muito burros. Em vez de fazer a parada em frente a um rio, fizeram no meio da seca”</p> <p>Aluno pergunta o que acontece com a moça que fugiu.</p> <p>“mas a igreja não era dona de quase tudo?”</p> <p>Professora responde que isso se refere ao período da Idade Média (já estudado em anos anteriores)</p> <p>Aluno pergunta se não havia negros no sertão. Professora diz que se faz a mesma pergunta. A discussão se direciona para o racismo</p> <p>Banditismo social e a música do Chico Science (ela promete levar para a turma – depois declina, por conta de um verso que diz “fazia sexo com seu alicate”)</p>	<p>sociedade”, “tipo milicianos”, “bandido com classe” “roubam a sociedade”), “que viviam fantasiados, que gostavam de matar pessoas e não tinham pena”</p> <p>Professora critica a romantização da figura do cangaceiro na narrativa da novela</p> <p>Aluna cita desenho animado do pica-pau</p> <p>Professora comenta cena do julgamento no filme O auto da compadecida. Nesse filme, aparece a questão social através de imagens que remetem à infância do cangaceiro.</p>
Relações com o presente		O lugar ainda existe?	Citação da novela “Cordel Encantado” Relações entre traficantes atuais e cangaceiros
Interferências externas	<p>Prova de matemática (semana de provas bimestrais. A aula de história reduzida a 20 minutos)</p> <p>Aplicação de provas da Secretaria</p>	<p>Microfone externo</p> <p>Mudança de horário</p> <p>O desenvolvimento do tema foi atravessado pelo planejamento da mostra sobre gêneros</p>	<p>Microfone externo</p> <p>Barulho externo</p> <p>Correção de testes em sala de aula</p> <p>Professora é convocada a comparecer na direção</p>

	Municipal de Educação (outra aula de história reduzida a 20 minutos)	musicais. A professora destina parte da aula para conversar sobre o projeto.	Professor de inglês pede a uma aluna para distribuir suas avaliações corrigidas (interrompe a aula de história para fazer o pedido)
Negociação	Alunos pedem para estudar para a prova de matemática. A professora permite. Alunos pedem para a professora não corrigir as atividades de história porque eles farão prova de SME. A professora concorda.		Professora pede à turma para fazer menos barulho, porque o som estaria atrapalhando as aulas nas outras salas. Professora chama a atenção da turma utilizando a estratégia de compará-los a crianças pequenas, diz que não tem vocação para dar aula para criança. Ao conferir a tarefa na aula 25, a professora constata que os alunos não fizeram. Disponibiliza mais tempo e diz que vai valer ponto para o 4º bimestre.

As turmas assistiram a trechos iniciais do filme, com durações diferentes, a depender da turma, do tempo de aula disponível, do tempo destinado à instalação do equipamento, do tempo da introdução da aula – explicações, justificativas e negociações, das interferências externas e da agitação da turma. As justificativas para a exibição do filme giraram em torno da necessidade de visualizar aquilo que já tinha sido falado na sala de aula.

Cerca de um mês antes do desenvolvimento da temática dos movimentos sociais rurais no início da república no Brasil, todas as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental haviam assistido ao filme “O auto da compadecida”. Na época, eu estava iniciando o trabalho de observação, a professora me contou que costumava exibir filmes sem nenhuma “conexão com a matéria”, ao menos uma vez por bimestre. Justificou a escolha do filme “O auto da compadecida” como uma forma de homenagear o escritor paraibano Ariano Suassuna, que havia falecido naqueles dias. Não houve debates ou atividades tomando por base esse filme no período da exibição. No entanto, referências ao filme surgem quando passam a discutir o fenômeno do cangaço.

Na turma II, com a qual a professora afirma ter grande afinidade, os estudantes respondem aos seus argumentos com comentários e perguntas em grande quantidade e qualidade. Já a turma III, a interação em torno dos conceitos

históricos foi muito pequena no período em que estive realizando as observações. A exceção foi o momento posterior à exibição do filme “Guerra de Canudos”, em que os estudantes passaram a ter mais recursos para mobilizar seu imaginário histórico e deliberar alguma atenção à aula de história, aumentando significativamente o tempo de aula expositiva e a interação com os conceitos históricos.

Os registros das observações de aulas indicam que Joana apresenta um conjunto mais ou menos planejado de apostas didáticas. Sua metodologia de ensino está bastante pautada na discussão de conceitos-chave que possibilita o debate de situações históricas. No caso das atividades em torno do conceito de anarquismo, a professora aposta no debate do conteúdo das citações dos autores anarquistas e do conhecimento prévio dos estudantes acerca do anarquismo, com referências possivelmente advindas das mídias no tratamento dado à repressão estatal às manifestações populares recentes. Joana explicita claramente a sua intenção de historicizar a associação entre anarquismo e desordem e, para tal empreendimento, orchestra um agrupamento conceitual (anarquismo, Estado, classe dominante, anarco-sindicalismo, socialismo e outros) e o associa a elementos da história substantiva do movimento operário e da história do tempo presente. Os estudantes ensaiam seus próprios agrupamentos conceituais, por vezes incoerentes ou inconsistentes, porém, em alguns casos, chegando a formulações sofisticadas, como no exemplo da associação proposta por um aluno entre a crítica da ideia de liderança e os conceitos de socialismo ideal e socialismo real.

Nas aulas em torno do tema dos movimentos rurais no início da república no Brasil, um recurso audiovisual foi proposto. A professora verbaliza seu objetivo de promover uma “visualização da vida do sertanejo”, sem oferecer qualquer informação sobre a ficha técnica do filme ou do contexto de sua realização. É novamente articulado um conjunto de conceitos históricos, no entanto, sua fala foi mais interpelada por questionamentos dos estudantes em relação à veracidade da narrativa. De fato, a professora argumentava recorrendo a elementos da aula expositiva anterior – “verdade” – e a análises de cenas do filme – “ficção”. A construção narrativa mediada pelo programa curricular e a narrativa fílmica se mesclaram no debate sobre o filme e os estudantes apresentaram algumas inquietações sobre as fronteiras entre a ficção e a realidade. O filme, nas aulas observadas, até então não havia sido configurado como fonte nem evidência para a história. Diante das dúvidas verbalizadas pelos alunos, a professora menciona

que se trata da visão de um diretor e, em seguida, confirma que a construção desse diretor se aproxima “daquilo que ocorreu”.

Em uma das turmas, foram estabelecidas associações, por parte dos alunos, com outros produtos culturais, como uma telenovela exibida, há três anos, por uma grande emissora de tevê e um filme exibido pela professora na escola, um mês antes das aulas sobre movimentos sociais rurais. Diante de colocações como “usavam roupa feia”, “gostavam de matar pessoas”, “não tinham pena”, *Joana* sente a necessidade de reforçar seus argumentos, construindo uma fala em que analisa o problema do cangaço através da articulação dessas diferentes narrativas e com auxílio do conceito de banditismo social:

Alguns estudiosos, algumas pessoas que refletiram sobre o assunto, escreveram e pensaram sobre o cangaço, pensaram o cangaço dessa forma. Como sendo justiceiros, que roubavam dos ricos e não mexiam com os pobres. Mas, na verdade, o cangaço é um fenômeno muito mais complexo, muito mais complicado do que isso. Nem era apenas um grupo de gente má, que só faz o crime porque gosta. E também não eram heróis que pensam em justiça social e que simplesmente querem repartir as riquezas, tá? Na verdade, vários estudiosos do cangaço atrelam a questão do cangaço a uma coisa chamada banditismo social, um fenômeno chamado banditismo social.

Nesse caso, os “estudiosos” representam interlocutores com discursos mais consistentes e válidos sobre o problema. Para solucionar o impasse representado pela fraca empatia histórica que está por trás dessas colocações dos alunos, a professora recorreu à reflexão sistemática e metódica da história como ciência. E ainda levou associações com o contexto atual, respondendo finalmente à colocação de um dos alunos havia dito que banditismo social estava relacionado com “bandidos que defendem a sociedade”:

A gente poderia, por exemplo, fazer uma comparação, nos dias de hoje, com a questão do tráfico de drogas. Por que os grupos armados conseguem se impor daquela maneira nas favelas cariocas ou outras favelas do Brasil, ou em qualquer lugar do mundo onde grupos à margem da lei conseguem se impor? Porque ali existe uma série de contradições sociais, existe uma falta de acesso a coisas básicas, ou acesso precário à saúde, educação, saneamento. Então, onde o Estado não consegue chegar e garantir para a população o acesso a esses bens básicos, saúde, educação de qualidade, então esses grupos fora da lei conseguem se impor. (...) Mas eu não estou dizendo que o traficante ou o cangaceiro, na verdade, são pessoas boas que estão lutando por justiça social. Não é isso. Estou dizendo que o que faz com que esses grupos surjam, consigam se difundir na sociedade e ganhar adeptos, seriam essas contradições sociais.

A partir desse circuito de argumentos, a noção de verdade histórica foi trabalhada por outro caminho, para além da oposição entre verdadeiro e falso. O tratamento dado ao problema, com citações aos narcotraficantes, aos filmes e à novela se aproxima mais do movimento direcionado de confronto de evidências

da história, quando há uma preocupação deliberada em contextualizar fontes, situações e interpretações sobre a história. Pode-se afirmar que os recursos audiovisuais, nesse caso, estimularam estudantes a colocarem questões para a história, oferecendo um meio para que verbalizassem suas ideias prévias frente às perguntas da professora. Assim, a dimensão estética da cultura histórica se apresentou como fundamental para a configuração da atividade de ensino na direção da crítica da narrativa unidirecional sobre o passado.

É possível afirmar que questões de empatia histórica e relações estéticas com o passado estiveram associadas nesse processo, na medida em que, a mobilização de argumentos morais como “não tinham pena”, “gostavam de matar pessoas” serviram de base para a intervenção da professora no sentido da compreensão do outro em seu contexto histórico, mediada pela história como conhecimento sistematizado e com maior amplitude crítica. Esse movimento resultou em um rompimento com práticas, relativamente comuns nas aulas observadas, de abordagem da história sem ambiguidade.

Fronza (2012) estudou a relação entre o poder narrativo das histórias em quadrinhos e as ideias de intersubjetividade e verdade histórica de estudantes do ensino médio e observou que jovens mobilizaram valores estéticos da cultura histórica quando não estavam seguros de seu próprio conhecimento, tendendo a reproduzir o discurso do professor ou a mobilizar memória de contato com produtos da cultura histórica.

Na visão dos estudantes que participaram desta pesquisa, as narrativas da professora e do livro didático são as mais confiáveis, no entanto, elementos de suas experiências audiovisuais aparecem em suas falas quando são questionados a respeito de determinados conceitos. A professora iniciou a atividade de ensino com objetivos mais modestos do que, ao final, a aula se transformou. Os estudantes propuseram rotas de desvio da aposta inicial da professora. A primeira reação da professora foi moralizante – “não dá para a gente pensar com o nosso gosto, com a nossa referência do que é bonito, uma roupa que se usava há cem anos, em um lugar diferente”. Depois, os argumentos foram se diversificando e, para tal tipo de intervenção, provavelmente a formação qualificada da professora contribuiu não em termos de história substantiva - apesar da sua importância para qualificar competência - mas sobretudo em termos conceituais.

Atitudes como ironia, moralização, indignação, consideração, valorização constituíram reações da professora frente aos comentários dos alunos, todas relacionadas ao contexto de enunciação. Foram registrados comentários de estudantes, que resultam de reflexão deliberada sobre as questões propostas, no

entanto, a maior parte dos alunos apresentou intervenções fragmentadas e mostrou falta de domínio da lógica do conhecimento histórico e, por vezes, até da linguagem que estrutura a aula. A experiência prévia dos estudantes na disciplina história, algumas vezes, os levou a algumas tentativas de associação de conteúdos passados frente ao novo, nem sempre coerentes, mas que chama a atenção para uma operação reflexiva atravessada tanto por mecanismos cognitivos quanto pela lógica curricular. É possível que Joana tenha interpretado algumas colocações dos estudantes como tentativas de construir “espaços de burla”, sem intenção de construção de conhecimento. Estudantes também têm experiência prévia em se opor à autoridade do professor, com olhares evasivos, posturas corporais que denotam indiferença, “zoeira”, risos... Atitudes que podem ser consideradas como indicadores de uma cultura contra-escolar³⁷.

O tipo de atenção requerida na escola é diferente do tipo de atenção desenvolvida na relação com produtos midiáticos. A discussão proposta por Hayles (2007) sobre “deep attention” e “hyper attention” nos auxilia a analisar os regimes de atenção que conflitam na escola e fora dela. “Deep attention” se caracteriza pelas capacidades de se concentrar em um único objeto por grande período de tempo, ignorando estímulos externos enquanto engajado na tarefa. “Hyper attention” envolve a constante alternância de foco entre diferentes tarefas, com preferência voltada para múltiplos fluxos de informação, elevado nível de estimulação e baixa tolerância para o tédio (idem, p.187). A “atenção profunda” requer o desenvolvimento de condições para a sua construção. Para a autora, no âmbito de sociedades desenvolvidas, foram criados muitos ambientes para conduzir à atenção profunda, entre os quais figura a introdução da escolarização de massa. No entanto, é possível que, em virtude do intenso contato das crianças e dos jovens com as mídias e do seu elevado grau de exposição a estímulos visuais, sérias incompatibilidades podem ocorrer em relação às expectativas dos educadores e o estilo de atenção aprendido/desenvolvido pelos jovens.

Nas sociedades complexas, os meios de comunicação não são apenas tecnologias que as instituições ou indivíduos adotam ou não. Segundo Hjarvard (2012), a mídia exerce tão significativa influência que ela se tornou parte da lógica de outras instituições, apesar de já ter atingido algum grau de independência e

37 Ver clássico estudo WILLIS, P. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. Para Willis, a cultura contra-escolar – exemplificada por diversas estratégias de oposição à autoridade na escola – é apresentada pelos meios de comunicação e pelos agentes educacionais como indisciplina, violência, desinteresse. O estudo apontou para a experiência cotidiana dos estudantes – “o chão da fábrica” – como espaço de configuração de vários tipos de resistência à lógica escolar.

autodeterminação. Outras instituições, como família e escola, primordiais na socialização das novas gerações, estão atravessadas, em maior ou menor grau, pela lógica³⁸ da mídia. O argumento de Hjarvard é que “a mídia é, ao mesmo tempo, parte do tecido da sociedade e da cultura e uma instituição independente que se interpõe entre outras instituições culturais e sociais e coordena sua interação mútua” (2012, p.55). A partir dessa perspectiva, é possível vislumbrar o importante papel que os meios de comunicação exercem na produção e na difusão do conhecimento e interpretações históricas. Weingart, citado por Hjarvard, vê os meios de comunicação como espaço para a discussão pública e legitimação da ciência, influenciando em grande medida a formação da opinião pública, da consciência e da percepção. (Weingart, 1998 apud HJARVARD, 2012).

Segundo Hjarvard, “os modos nos quais os meios de comunicação intervêm na interação social dependem das características concretas do meio em questão, ou seja, tanto das características materiais e técnicas quanto das qualidades sociais e estéticas” (idem, p.75). No caso do filme “Guerra de Canudos”, a alta qualidade da fotografia e o caráter de grande produção - foi o filme com maior orçamento até então na história do cinema no Brasil -, podem ter configurado grande influência sobre as percepções e interpretações dos estudantes em relação ao fenômeno estudado³⁹.

Se admitirmos que a midiatização é um processo em que os meios alteram a "textura da experiência" (Silverstone, 2002) e as relações e comportamentos humanos, então é preciso compreender e admitir a presença desse processo na produção do conhecimento escolar, nesse caso específico, do conhecimento

³⁸ Hjarvard lembra que midiatização não é um conceito a ser aplicado de maneira universal, não deve ser normativo e não deve ser visto como um problema, a priori. “O termo lógica da mídia refere-se ao modus operandi institucional, estético e tecnológico dos meios, incluindo as maneiras pelas quais eles distribuem recursos materiais e simbólicos e funcionam com a ajuda de regras formais e informais” (2012, pp.64-65).

³⁹ Para uma análise historiográfica do filme “Guerra de Canudos” (Sérgio Rezende, 1997), ver artigo “Imagens de Canudos”, de Jacqueline Hermann. A autora situa a produção no contexto do centenário da destruição do Arraial de Canudos e explicita duas principais correntes que procuraram “explicar” Canudos: a “euclidiana”, com base no livro Os Sertões, que evidenciou de forma monumental a vida no sertão brasileiro; e a “progressista”, que entendeu a formação e a resistência do Arraial como “baluarte da luta pela terra e conferiu aos sertanejos do Conselheiro uma consciência razoável do sentido e da grandeza de seus projetos” (p.241). Segundo Hermann, o poder interpretativo resultante do cruzamento dessas duas visões foi muito tímido no filme, que claramente optou pela versão euclidiana. A autora aponta a riqueza da intervenção ficcional realizada pelo autor (o “personagem de cinco cabeças”, representado pela família composta por pai, mãe e três filhos) e a esmerada produção, mas faz ressalvas quanto à representação construída sobre o beato Antônio Conselheiro. O filme, ao reforçar aspectos míticos e conferir certo isolacionismo à atuação do Conselheiro, pode contribuir para a construção de uma visão um tanto estereotipada dos acontecimentos, deixando francamente de lado visões mais progressistas sobre a atuação desses sertanejos. HERMANN, J. Imagens de Canudos. In: SOARES, M.C., FERREIRA, J. (org.) A História vai ao Cinema: vinte filmes brasileiros comentados por historiadores. Rio de Janeiro, Record, 2001.

histórico escolar. Nas aulas observadas, a professora partiu de uma série de ideias pré-concebidas sobre as temáticas abordadas, muitas delas vindas de conteúdos veiculados nos meios de comunicação e do contato com produtos culturais. Quando os estudantes não verbalizavam suas ideias prévias, isto é, não correspondiam à expectativa de *Joana* de iniciar a aula dialogando com suas perspectivas, a professora, muitas vezes, construía um cenário inicial articulando informações vindas das mídias, principalmente do jornalismo e do cinema.

Mesmo considerando que a palavra escrita é predominante e pauta a experiência escolar, e que esta é fundamental para os estudantes adquirirem autonomia para ler, interpretar, analisar, localizar, relacionar etc., é importante admitir que há outros elementos e linguagens imprescindíveis para a aquisição de conhecimentos formais. A aula de história acontece a partir de um conjunto de práticas orais, de leitura, de escrita, de posicionamento corporal, de controle ou uso das emoções e da atenção. O domínio sobre o *modus operandi* das mídias, do cinema e da tevê, a habilidade para observar e questionar a organização do espaço urbano, a capacidade de pesquisar com eficiência na internet são tarefas igualmente importantes para a construção significativa de conhecimento histórico. Na escola observada, apostas e estranhamentos em torno das mídias se verificam. O investimento deliberado em diferentes linguagens, com atenção aos seus mecanismos próprios de produção de mensagens, pode resultar em maiores possibilidades de aprendizagem histórica significativa. Mas até que ponto a lógica da escola viabiliza trabalhos desse tipo? Que espaços para a construção de conceitos que auxiliem a compreensão da história existem hoje na instituição escolar? Se a construção do conhecimento histórico na escola está atravessada pela lógica da mídia, em quais pontos a lógica da escola está desafiada? Essas são algumas questões que merecem destaque para a compreensão dos atravessamentos simbólicos entre mídia, conhecimento histórico e escola que permanecem como pano de fundo das descrições e análises a seguir.

5.3. “O Eduardo Paes está conseguindo humilhar o Pereira Passos”: fotografia na exposição oral da professora *Joana*

Vejamos o circuito didático construído no dia 10 de setembro de 2014, na turma II. Nos momentos iniciais da aula, os estudantes questionam a professora em relação à continuidade da exibição do filme “Guerra de Canudos” e ela justifica que já havia avisado que não iriam assistir todo o filme e que precisa dar continuidade ao programa e ainda precisam discutir o projeto dos “Gêneros

Musicais”. *Joana* avisa que, na semana seguinte, estará ausente por conta da participação em um congresso e que as próximas atividades, após o seu retorno, serão as discussões sobre o planejamento da produção do vídeo sobre a história do gênero musical pagode. Para aquele dia, a proposta era a discussão sobre os movimentos sociais no meio urbano, no início do século XX, no Rio de Janeiro. Ela explicita, então, as etapas dessa aula: realizar a chamada, iniciar uma conversa sobre o tema e analisar fotografias sobre o período trabalhado.

A conversa sobre o tema principal da aula, formalmente, acontece aos 25 minutos após o início da hora/aula. Retomando conteúdos ministrados nas aulas anteriores, os movimentos sociais no meio rural, no período da República Velha, a professora lembra que “o meio urbano e o meio rural não são duas coisas totalmente dissociadas, como se um não interferisse no outro”:

Quando a gente falou do poder dos coronéis, o poder simbólico, tudo isso respingava aqui na cidade (...). Então, por exemplo, lembrando, a gente viu que os coronéis tinham aquele poder de domínio sobre as pessoas que viviam na sua propriedade, das pessoas que trabalhavam para ele, mas que esse poder estava além da sua propriedade. Por que? Nós vimos que esses coronéis, o campo de atuação deles também era na política, esses caras às vezes nem moravam lá na propriedade deles, eles moravam na capital, porque eles tinham relações políticas, muitas vezes tinham cargos na administração pública, eram deputados, senadores, presidente da República. (...) E, óbvio, no âmbito das decisões do meio legislativo e do executivo, também respingava no meio rural.

A professora relaciona a má distribuição de terras ao inchaço crescente das cidades, dizendo que ainda nos dias atuais é comum a migração por esse motivo. E introduz o tema das “manifestações e mobilizações no meio urbano”, indicando a página em que o assunto começa no livro didático. Escreve no quadro branco os nomes de duas revoltas e os anos em que ocorreram: Revolta da Vacina (1904) e Revolta da Chibata (1910). Folheando o livro didático, diz: “se der tempo, a gente vai falar de Tenentismo também”.

Sua proposta é contextualizar essas revoltas em relação às transformações urbanas ocorridas no Rio de Janeiro nesse período e dirige uma crítica ao livro didático que não aborda essa questão em profundidade. Vejamos o início dessa conversa:

PROF: Bom, vamos tentar falar um pouco sobre o que aconteceu na nossa cidade atualmente, há pouco tempo atrás. Eu não sei se vocês tiveram essa percepção no bairro de vocês, não sei se vocês tiveram esse contato mais direto. Mas, pelo menos, vocês já ouviram falar alguma coisa assim... Aliás, a gente conversou também sobre algumas reformas que foram implementadas na cidade do Rio de Janeiro por conta dos grandes eventos, a Copa, que já passou e as Olimpíadas que ainda vão acontecer. Alguém lembra de alguma coisa que a gente conversou sobre isso?

Aluno: Eu lembro de alguma coisa sobre o Estado

PROF: Sobre o Estado, sim, mas... mais especificamente sobre população e sobre o urbano?

Aluno: Você falou daquelas pessoas das favelas, que foram tiradas das favelas
 PROF: Isso! Então o Carlos lembrou, não sei se vocês vão lembrar também, que a gente conversou sobre as famílias que foram removidas. A gente conversou bastante daquela remoção que aconteceu na favela da Telerj. Favela não! Daquela ocupação. A gente comentou também de outras situações em que moradores de comunidades estavam sendo obrigados a deixar suas casas porque naquele lugar ia se construir alguma coisa específica para a Copa do Mundo e para as Olimpíadas, como foi o caso da favela Metrô Mangueira, que a favela foi toda acabada, todas as pessoas da favela foram removidas porque ali ia ser construído um estacionamento. Mas por conta de uma questão de embelezamento da cidade. [aluna faz um comentário – áudio incompreensível]. Isso! Ela lembrou! Do teleférico que foi construído – e que ficou pronto, aliás – no morro da Providência. Que a gente conversou que cerca de um terço dos moradores foram removidos para a construção de um teleférico. (...) Não sei se vocês estão percebendo isso no cotidiano de vocês, mas isso é uma coisa que a cidade como um todo está presenciando. (...) Mas esse período que a gente vai tratar hoje, a virada do século XIX para o XX, foi um período em que isso foi muito perceptível, foi um período que ficou conhecido, na história da cidade, como a época das reformas urbanas.

Joana comenta que o Rio de Janeiro era a capital do país no período em questão e que ainda guardava um traçado colonial e uma falta de estrutura urbana que dificultava a circulação de pessoas e mercadorias. Dando seguimento à narrativa sobre a cidade, a professora afirma que, pela sua importância no cenário nacional, a cidade do Rio de Janeiro foi pensada para ser “uma espécie de vitrine do Brasil” junto a um discurso de modernidade construído pela República. “Então a República chega com um discurso, com um ideal de que agora o Brasil vai ser moderno, agora o Brasil vai ser civilizado. Porque antes o Brasil tinha escravo, era monarquista, tudo que era associado com atraso e com bárbaro ficou para trás”. A professora enfatiza a relação entre o modelo de civilização vindo da Europa, mais especificamente da França, e as práticas implementadas pelo prefeito Pereira Passos (mandato como prefeito entre 1902 e 1906) no início do século XX e acrescenta à discussão o tema da falta de saneamento básico e das epidemias na cidade.

PROF: Hoje em dia, a gente tem a dengue, né? Naquele período, tinha a febre amarela. Tinha também a peste bubônica. Tinha também a varíola, que é uma doença medonha, que dá umas bolhas na pele da pessoa. Eu tinha até pensado em trazer umas fotos de uma pessoa com varíola, mas é uma doença tão medonha que, assim... é horrível, muito sinistro. (...) Gente, o Pereira Passos é, digamos assim, tipo o Eduardo Paes do início do século XX. Por que? Porque foi ele que começou a implementar essas políticas públicas de embelezamento.

Aluno: Ele era tão ruim assim?

PROF: Ele era tão ruim assim? [Risos] Depende do ponto de vista...

Aluno: É... Do ponto de vista ruim...

PROF: Do ponto de vista de quem, né?

Aluno: Do Eduardo Paes alguém tem algum ponto de vista bom?

Aluna: É difícil

PROF: Para mim, não. Mas para os donos de empreiteiras, sim.

Aluno: Para quem é rico, tudo bem, pô!

PROF: Para mim e para a maioria da população pobre não, mas não sei.... Para mim, com certeza não. Aliás, uma coisa que a gente brinca muito é que o Eduardo Paes está humilhando o Pereira Passos, com essa coisa das reformas na cidade. Eu sou uma que falo: “*Caraca*, o Eduardo Paes está conseguindo humilhar o Pereira Passos”. Porque, até então, o Pereira Passos foi o cara que ficou conhecido em toda a história como o cara que mais mexeu na estrutura da cidade, mais fez obra na cidade, tá? E o Eduardo Paes conseguiu caprichar tanto que, *tipo*, humilhou o Pereira Passos.

Joana continua a exposição acrescentando que um dos focos da atuação do prefeito Pereira Passos era a intervenção sobre habitações populares e acrescenta que, mesmo antes de sua administração, o prefeito Barata Ribeiro - mandato como prefeito da cidade do Rio de Janeiro entre 1892-1893 - já tinha realizado algumas intervenções nesse sentido e que “a guerra contra as habitações populares já tinha começado”. Uma estudante menciona a demolição do cortiço Cabeça de Porco e a professora, após esclarecer que isso ocorreu em período anterior ao mandato de Pereira Passos, dirige a pergunta à turma: “Que eram os cortiços? Eu já falei que são habitações populares, mas o que isso quer dizer?” Um estudante diz: “Ex-escravos que saíram da escravidão”. A professora interrompe o aluno e diz que “cortiços eram antigos casarões da época imperial que por um motivo outro foram abandonados e que foram ocupados por algumas pessoas que dividiram essas casas, casas gigantes, dividiram essas casas em pequenas habitações”. Uma estudante interrompe a professora: “eram as pessoas que vieram do campo?” A professora responde: “Também, também”.

PROF: O Carlos falou: são ex-escravos? Também, tinha também ex-escravos. Tinha até escravo, na época do século XIX. Ah, são pessoas que vinham dos meios rurais? Tinha, tinha muita gente que vinha de regiões rurais, que não tinha como pagar o aluguel de uma casa e que ia morar nos cortiços. Algumas características desses cortiços: eram chamadas habitações coletivas. Morava uma galera nesse espaço, a cozinha era coletiva, os banheiros eram coletivos. Pensa numa casa muito grande, dividida em vários quatinhos. Geralmente tinha um pátio central, que era onde as mulheres lavavam roupa, porque muitas eram lavadeiras e tal... (...) O mesmo discurso que hoje tem em relação às favelas, ‘ah, é lugar de pobre e lugar de pobre é lugar de bandido’. Então o discurso que tem sobre a favela hoje em dia, existia naquela época sobre o cortiço.

A professora procura, a partir desse ponto, historicizar a falta de investimento público em questões de saneamento e constrói uma narrativa crítica ao discurso que responsabiliza as camadas populares por problemas urbanos. Na sequência, passa a expor o processo de alargamento de ruas no centro da cidade no período estudado e a remoção das habitações populares daqueles locais.

PROF: Assim como hoje retiram-se populações de favelas das áreas de interesse econômico, retiravam-se também os cortiços do centro da cidade naquele período (...). Cortiço era tudo de horrível nas cabeças dessas pessoas, lugar de pobre, de negro, de nordestino e que ainda transmitia doenças, tá? Então era esse o discurso das classes dominantes naquele período, tá? Veja bem, não estou dizendo que os cortiços eram isso. Estou dizendo que esse era o discurso que serviu como desculpa para que botassem eles abaixo, tá? E aí, o que acontece com essa população que morava nos cortiços?

Aluna: Não conseguem nada.

PROF: Só lamento.

Aluna: Constroem as favelas.

PROF: Constroem as favelas e também começam a ocupar os subúrbios. A ideia, na verdade, era tirar essas pessoas do centro da cidade. Por que? Porque o centro da cidade era a vitrine. O estrangeiro que chegava... hoje em dia, o estrangeiro chega pelo aeroporto. Naquela época, chegava no porto, que era no centro. Zona sul, nesse período, ainda nem era urbanizado, então a população mais rica e tal, o legal da cidade era o centro. Hoje em dia, é basicamente uma região de comércio, mas naquela época era uma região mais rentável. Rio de Janeiro não passava de Botafogo. De Botafogo para lá, estava começando a ser ocupado.

Essa “conversa” ocupou quarenta e cinco minutos da aula. A partir desse ponto, *Joana* propõe, então, que todos passem a prestar atenção nas fotografias, para “visualizar essa coisa dos cortiços”. Os 11 minutos seguintes foram ocupados com comentários sobre as fotografias.



Figura 41 – Joshua Benoliel. Cortiço em Lisboa, 1906-1918, gelatina a partir de negativo de vidro. Acervo da Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal de Lisboa, Lisboa.

PROF: Meninas, quem quiser dar uma olhada na indumentária. Indumentária é roupa, tá? É um traje típico de população pobre da virada do século XIX e início do século XX. Inclusive, esses cortiços foram palco de muitos desses pagodes que a gente está falando.

Nesse trecho, a professora chama a atenção para uma conexão possível entre uma das fotografias apresentada nessa aula e o projeto de produção de vídeo em desenvolvimento: o cenário possível de realização das festas de que falavam, das festas com pagode, do início do século XX. Algumas estudantes tinham a tarefa de pesquisar as roupas que se usavam no período e a professora utiliza o momento de discussão dessa fotografia para auxiliar e orientar a realização da tarefa. Portanto, um objetivo especificamente escolar pode ser identificado nesse momento. Em seguida, ao ser projetada uma fotografia da região do bairro da Lapa, um aluno pergunta:

Aluno: Onde você mora aí, professora?

PROF: Não, eu me mudei, não moro mais lá. Minha casa seria nessa rua aqui, mas agora eu não moro mais lá.



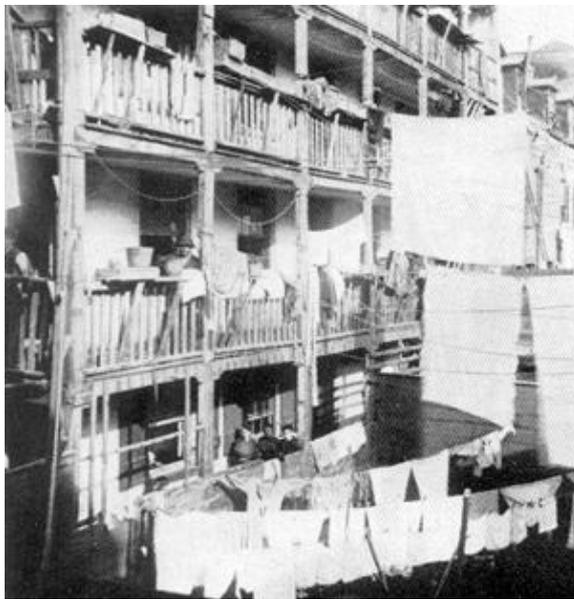
Arcos da Lapa, 1906.

Acesso em 09/03/2016:

http://botaabaixopp.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html



Estalagem localizada na rua dos Inválidos, centro do Rio de Janeiro.
Foto de Augusto Malta, 1906. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.



Jacob Riis, Tenement New York. 1890.
Acesso em 09/03/2016: <http://www.museumsyndicate.com/item.php?item=42892>

Interessante notar a estratégia da professora de sensibilizar os estudantes para observar aspectos representados nas fotografias. Vejamos um trecho da sua explicação:

PROF: Duas coisas interessantes nessa foto. No meio, o que vocês acham que é isso aqui?

Aluna: roupa

Aluno: Varal, varal

PROF: É um *mega* varal. Porque, como eu disse, era uma habitação de pessoas pobres. Naquela época, não tinha máquina de lavar, então uma profissão muito comum das mulheres pobres era ser lavadeira. Então, muitas mulheres que moravam nesses cortiços eram lavadeiras, lavavam roupa para fora. E os tanques eram coletivos, elas lavavam ali e penduravam ali. Isso é uma coisa interessante. A outra coisa interessante é que esse cortiço, ele... Antes de eu morar na Lapa, eu morava em um lugar chamado Morro da Conceição, que é um lugar que quase

parou no tempo. É um lugar que fica bem perto do centro, perto da Praça Mauá e que você vai subindo e parece que você está entrando no início do século XX, tem várias casas antigas, ruas de paralelepípedos, uma fofura. Aí, eu morava nesse lugar lindo, fofo e bucólico do Rio de Janeiro e da sacada da minha casa dava para ver este cortiço. Muito engraçado. Só que ele não está mais desse jeito, mas eu sei que é esse, porque tem uma outra foto desse cortiço em um livro e que tem a referência, cortiço na rua Senador Pompeu e blá blá blá. A rua que ficava embaixo da minha casa era justamente a Senador Pompeu. Aí eu peguei a foto e 'caraca, é ele, é ele'. Então, ele existe até hoje.

No trecho acima, a observação dirigida da fotografia articulou aspectos da vida pessoal da professora e aspectos do cotidiano das pessoas daquele período. Depois de fazer comentários sobre a profissão de lavadeira naquela época, Joana conta sobre um bairro em que já viveu na cidade do Rio de Janeiro, o Morro da Conceição, lugar “lindo, fofo e bucólico” e sobre como relacionou o cortiço que avistava da janela de sua casa à fotografia que apresentava naquele momento para a turma - uma “narrativa de si” como ferramenta para trazer a História da cidade para a sala de aula.

Em seguida, a professora apresenta uma reprodução da primeira página de um jornal da época com a seguinte manchete “Pereira Passos manda demolir o Rio colonial”.



Acesso em 09/03/2016:

http://botaabaixopp.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html.

Essa é uma matéria de jornal para a gente pensar como essa foi uma coisa bem falada e como que o prefeito Pereira Passos, ele ficou marcado por essa coisa de acabar com o Rio colonial. A obra no Rio de Janeiro foi pensada por um modelo europeu, então a ideia era transformar o Rio de Janeiro tipo numa Paris tropical. E era mesmo! O cara copiava a estrutura. Porque um prefeito de Paris chamado Haussman tinha, bem antes, feito uma super obra de remodelação na capital francesa, Paris. E o Pereira Passos se inspirou nessas obras. E aí tem uma

história engraçada, até hoje eu não sei se é verdade, mas acho que é sim, que o cara ficou tão paranoico em querer que o Rio de Janeiro ficasse parecido com Paris, que ele mandou importar da França uma espécie de passarinho que tinha muito lá e não tinha aqui. Esses passarinhos são os pardais. Essa história é verdade ou é uma lenda?

O apelo ao curioso, ao “engraçado”, ao lúdico, ao menos na visão da professora se constituiu em outro recurso de sensibilização: a história da importação de aves visando a construção de uma “Paris tropical” que a própria professora não está certa de que seja verdadeira. Os sentidos atribuídos a essas fotografias foram instituídos a partir da articulação de um conjunto de interações sociais vividas dentro da instituição escolar e algumas narrativas da história de vida de Joana. A professora utiliza as fotografias como recurso para sua narrativa, faz associações com a história do tempo presente e com sua experiência de viver na cidade, produzindo ecos e ressonâncias históricas para narrativas sobre a cidade do Rio de Janeiro.

“Nenhuma imagem é lida naturalmente; sua compreensão requer um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer numa fotografia não a realidade em si mesma, mas sua (re)apresentação. Tal operação, por mais simples que pareça, implicará um exercício de ver e reconhecer o que se vê, através de operações conceituais (...). Tal aprendizado se processa num ambiente cultural historicamente determinado, seguindo as regras de codificação definidas pelas práticas sociais de produção de sentido” (MAUAD, 2009, p.251).

Os estudantes, em condição de auditório dessa exposição oral, muito timidamente foram chamados a construir explicitamente explicações, descrições ou interpretações acerca daquelas imagens. Pelo exposto, essa narrativa escolar construída sobre e com as fotografias pode ser considerada bastante autorreferenciada. Em primeiro lugar, essa narrativa faz sentido para a própria professora. Outro aspecto é que ela planeja sua intervenção didática segundo o que considera importante ser aprendido, baseada em uma crença de que aquela narrativa faz sentido para aquele contexto. A prática social que estruturou a observação e análise desse conjunto de fotografias foi a aula de história na escola, um ambiente cultural determinado por práticas discursivas, curriculares e interativas específicas. Nesse caso, o “exercício de ver e reconhecer o que se vê” - o aprendizado cultural resultante da atividade - está fortemente vinculado ao estilo pedagógico da professora, com apostas em “códigos ideológicos”, conceitos históricos e “narrativas de si”. É possível inferir que a professora investe em produzir intertextualidade, mobilizando argumentos vinculados ao tempo presente e à sua vida pessoal. Como procedimento didático, nesse caso, as fotografias se constituíram como ferramentas na construção do conhecimento histórico e recursos narrativos para a professora e não como uma experimentação de análise

documental. Não foram levantados aspectos relacionados aos fotógrafos, datas, informações técnicas ou arquivos⁴⁰. O exercício de ver, no contexto estudado, está subordinado ao objetivo de produzir a visualidade do cortiço, não importando, como foi o caso, a referência correta da fotografia – foram utilizadas imagens que representavam habitações populares em Lisboa, Nova Iorque e Rio de Janeiro.

“As formas de produzir e receber as imagens são relações sociais históricas, por isso mesmo sujeitas a peculiaridades dos tempos sociais” (MAUAD, 2009, p.248), assim, mais uma vez, sobressaíram aspectos da formalização do conhecimento resultante da experiência escolar, estruturado por questões instrucionais e tocado pelo repertório pedagógico específico de *Joana*. Encerrando a atividade de análise de fotografias, a professora diz que tem mais imagens da Revolta da Vacina, mas que pretende fazer outra coisa a partir daquele momento: a distribuição de uma folha impressa contendo a sistematização das decisões em relação ao projeto da produção de vídeo. A turma já apresenta sinais de dispersão.

5.4. “Se tivesse uma prova do samba, eu iria tirar dez!”

Uma experiência de produção de um vídeo foi realizada na turma II, como parte de um projeto proposto pela direção/coordenação sobre Gêneros Musicais. A professora Joana e o professor de Matemática Luiz ficaram responsáveis por desenvolver nessa turma, um trabalho sobre o gênero musical pagode.

Nesse item, levanto algumas questões sobre a relação dessa experiência didática com a construção de conhecimento histórico na escola. A atividade foi desenvolvida ao longo de todo o processo de observação, entremeada por diversas outras atividades, e ficou registrada nas audiografações de aulas e nas notas de campo. Além desse material, utilizei uma filmadora na manhã destinada às gravações para fazer uma espécie de *making off* daquelas atividades.

Nos procedimentos analíticos, categorizei 20 unidades de análise como “produção de vídeo”. Ao analisar o conjunto de códigos, foi possível distinguir três momentos principais da realização do projeto nessa turma. A primeira fase foi de sensibilização e convencimento para a realização do projeto. Seguiu-se um longo

⁴⁰ Exceto o momento em que Joana faz uma narrativa sobre uma vista que possuía da janela de sua casa, que incluía um cortiço na rua Senador Pompeu, no centro da cidade do Rio de Janeiro. A professora diz aos estudantes que havia encontrado em um livro a referência para aquela imagem. Investigando um pouco, localizei imagens recentes de habitações populares revitalizadas na rua mencionada. Já as imagens apresentadas aos estudantes não seriam representações da mesma rua, apesar da notável semelhança. Acesso em 10/03/2016: <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-07-25/centro-do-rio-ainda-preserva-moradias-que-inspiraram-romance-o-cortico.html>

período de discussões em torno do planejamento, envolvendo uma série de debates, que resultaram em uma sistematização por escrito da proposta de gravação do vídeo pela professora e decisões em torno da distribuição de tarefas e personagens. Por último, o momento destinado às gravações de cenas na escola e posterior exibição na culminância do evento.

5.4.1. Negociações em torno do gênero musical pagode: a mediação de conceitos históricos

PROF: E aí? Tô sabendo que vocês escolheram a música.

Aluna: Música velha!

Aluna: Não gostei da música não.

Aluna: Ah, muito antiga! A música é da época do Orkut, cara!!

PROF: Gente, mas olha só... As músicas que eu estava querendo apresentar para vocês ainda são mais velhas ainda. E música tem prazo de validade? Só é legal se for nova?

Alunos [em coro]: Tem!!!

PROF: Pelo amor de Deus, gente! Me poupe!

Aluna: Tem músicas antigas que tem qualidade, né?

PROF: Gente, música é música! Se ela é boa, ela pode ter quinhentos anos que ela continua sendo boa. Não é não, Antônio?

Aluna: Mas não é boa.

PROF: Então, porque a música é ruim e não porque a música é velha. Ela é ruim desde quando ela era nova até para sempre. Agora, o professor me falou que foram vocês que escolheram.

Aluno: Vocês, vírgula! Eu não queria essa música.

Aluna: Mas alguns concordaram.

Aluna: Alguns

PROF: Gente, não é melhor fazer uma votação?

[Alunos comentam – áudio incompreensível]

PROF: Foi uma sugestão? Mas alguém sugeriu alguma outra coisa?

Aluna: Não!

PROF: Então, tá reclamando do quê? Se só ela sugeriu... não tá gostando, sugere uma outra!

A professora, encaminhando o difícil trabalho de convencimento para a mobilização dos estudantes para a realização do trabalho, vai sugerindo compositores e músicas, mas a turma reage, dizendo que não gosta de pagode.

Em certo momento, a professora diz:

Gente, vocês são muito preconceituosos! *Antônio*, você parece eu mesma quando tinha a sua idade, que só escutava rock. Eu achava tudo chato. Não fosse rock pesado, eu não queria nem ouvir falar e achava que era chato, entendeu? Só que você perde a oportunidade de conhecer coisas, de abrir a mente para outras coisas interessantes...

As atividades programadas para esse dia de aula eram a devolução dos resultados de um teste aplicado na semana anterior e a discussão sobre o projeto. Após um período de dez minutos destinados à chamada e entrega dos testes, a professora inicia a discussão sobre o que significava a palavra pagode,

associando-a às festas realizadas por escravos nas senzalas. Uma estudante diz: “Já vem do preto! Tudo vem do preto!”. Professora diz que “vem do preto mesmo” e que “são ritmos musicais associados à cultura negra”. Diz que poderá dar sua contribuição no sentido da historicidade do gênero, relacionando-o à história da escravidão e do contexto pós-abolicionista no Brasil. Ao tratar da origem da palavra pagode, trabalha com diversos conceitos e temas da história da escravidão, tais como escravidão urbana, escravidão rural, escravo de ganho, condição jurídica do escravo e teorias racistas.

Aluna: Até quem era moreno era escravo? Era branco e, passou de branco, é preto?

PROF: Não. O que definia a pessoa ser escrava, era a mãe. Por exemplo, se a mãe é escrava e teve um filho com o senhor. Era muito comum, as escravas eram submetidas sexualmente também ao senhor. Era muito comum que as escravas tivessem filhos do senhor, do capataz da fazenda, enfim... E aí, obviamente, a criança nascia mulata. Mas o que definia a criança ser escrava ou não, era o ventre. Por exemplo, meu pai pode ser livre e...

Aluna: Ela era escrava...

PROF: Se o senhor era um cara maneiro, muitas vezes dava a liberdade para o filho. Mas muitas vezes, não. Tipo, “tô nem aí que é meu filho”, nem pensa nisso. Vê a escrava grávida, teve o filho e, tipo, nem quer saber. Não para pra pensar no assunto. E aí a criança continua sendo escrava (...).

Aluna: Que bom que eu não nasci naquela época.

PROF: O que?

Aluna: Que bom que eu não nasci naquela época.

PROF: Nenhum de nós!

Aluna: Porque minha mãe com certeza ia ser escrava.

A professora volta à questão das festas chamadas pagodes, que geralmente reuniam grande quantidade de negros. Interessante como a professora contextualiza a realização das festas de negros após a abolição, associando diversas discussões como a migração de ex-escravos de outras regiões do Brasil para a cidade do Rio de Janeiro, a desconfiança e o medo das elites em relação ao grande contingente de homens e mulheres recém-libertos, as teorias racistas e as formas de resistência da população negra na cidade. A turma está em estado de completa atenção, estudantes fazem perguntas e comentários. Em certo momento, a professora diz que um estudante havia comentado que “várias vezes, quando estava andando na rua, a velhinha passa e segura na bolsa”. Diante de risos da turma, a professora conta que ele mesmo contou a história rindo. Mas ela intervém: “no fundo, no fundo, não é engraçado. Porque é um absurdo!”. Um aluno interrompe a professora dizendo: “não é engraçado na hora, mas contando aqui fica engraçado”.

PROF: Tá! A gente acabou rindo também, numa conversa entre amigos, tudo bem! Mas na verdade, não é engraçado! Isso é um dos principais problemas que a gente tem no nosso país: discriminação racial! Então, assim, a gente tenta conhecer um pouco a história para entender como essas coisas foram produzidas, para a gente

não cair nessa ideia de que é natural que o negro seja considerado bandido. E não é natural. Foi uma coisa produzida na história.

Uma estudante diz: “*Seria legal se a gente conseguisse escolher uma música que levasse esse tema, né?*”. A professora concorda e diz que vai tentar fazer uma pesquisa e diz para eles fazerem também. Ela continua a aula, trabalhando com a ideia de que as repressões de manifestações da cultura negra eram muito comuns:

PROF: Se você pega um jornal, por exemplo... eu sei porque eu pesquisei esses jornais. Se você pega um jornal do início do século XX, falando sobre o samba naquela época e pega o discurso que existe hoje em dia sobre o funk, é a mesma coisa!! Ah, sambas horrorosos que só produzem bandidagem e não sei o que... O samba, que hoje é considerado símbolo nacional, símbolo do Brasil lá fora (...)

Aluno: O que é samba? Eu não sei o que é samba não!

PROF: Ah, Antônio! Me poupe! Deixa seu preconceito lá fora e depois você vem conversar comigo. [turma reage, rindo e gritando] Tô brincando! Presta atenção! Você pode não gostar muito do ritmo, pode achar um saco, uma droga, ok! Eu também não gosto muito de funk. Mas a história do ritmo musical é interessante!

Aluna: Funk é ridículo...

PROF: Alguns funks antigos, eu gosto. Mas a gente não está falando do ritmo, a gente está falando da história, entendeu? É outra coisa!

Aluna: Mas antigamente, o funk fazia apologia ao crime também, tá querida?

Aluna: Nem todos!

O resultado principal dessa aula foi o convencimento geral da turma em representar uma narrativa sobre a história do gênero musical pagode em quatro cenas: 1) a festa na senzala; 2) a festa na casa das tias baianas; 3) o pagode do Cacique de Ramos; 4) o pagode das grandes gravadoras no final do século XX.

5.4.2. Narrativa audiovisual, escrita escolar e aprendizagem histórica

Joana escreveu o roteiro do vídeo escolar. A narrativa estava estruturada em quatro momentos principais que tinham por objetivo dar conta da história do gênero musical pagode. Sua proposta era a inserção de legendas explicativas em cada um desses momentos, seguidas de pequenas cenas que seriam gravadas na escola, com objetivo de ilustrar aquelas legendas. No roteiro, escrito e apresentado pela professora, a abertura da narrativa estava assim indicada:

Escrever: Até 1888 o Brasil foi um país escravista. Apesar de todo sofrimento dos homens e mulheres que foram escravizados, os negros roubados da África conseguiram manter muitas das suas manifestações culturais mesmo com toda a repressão em torno deles. A palavra PAGODE era o nome dado às festas que esses trabalhadores escravizados faziam nas senzalas

O trecho seria seguido de uma cena de festa na senzala. O segundo momento seria a representação de uma festa inspirada nas reuniões realizadas em casas de tias baianas. A professora explica textualmente, indicando que deveria ser a legenda que precedia pequenas cenas que representariam uma roda de chorinho, uma roda de samba e um batuque de candomblé:

Escrever: Em 1888 a escravidão acabou, mas a perseguição aos negros e suas manifestações culturais continuou. Mas, ainda assim, os negros resistiram e continuaram a fazer os seus PAGODES, ou seja, suas festas. No Rio de Janeiro do início do século XX esses pagodes costumavam acontecer na casa das “Tias baianas”, onde os negros faziam grandes festas que duravam dias. No entanto, nesse tempo, essas festas de negros eram mal vistas e até proibidas. Por isso, para “enganar” a repressão e manter sua cultura, era comum que na sala rolasse CHORINHO (ritmo musical tolerado pela repressão)

ENTRA CENA DO CHORINHO (MENINOS TOCANDO COM A MÚSICA LENTA, INSTRUMENTAL)

Escrever: Mas ao fundo, na cozinha, rolava um SAMBA

ENTRA CENA DA RODA DE SAMBA COM A MÚSICA “BATUQUE NA COZINHA”.

Escrever: E nos fundos, no quintal (ou terreiro), escondido dos olhos da repressão policial, o CANDOMBLÉ

ENTRA CENA DO CANDOMBLÉ (COM A GENTE)

O terceiro momento representava o período dos anos de 1970, em que foi possível constatar uma visibilidade do gênero musical na grande mídia. Vejamos como o acontecimento aparece no roteiro da professora:

Escrever: O PAGODE como gênero musical surgiu das festas e comemorações feitas nos fundos dos quintais do subúrbio carioca. Muitos músicos que hoje são considerados grandes sucessos nas rádios e televisões brasileiras, nasceram exatamente dessa manifestação popular completamente marginal aos acontecimentos musicais da grande mídia. Foi do bairro de Ramos, no subúrbio carioca, que esse tipo de música surgiu para as rádios, as gravadoras e os canais de televisão. Lá, sambistas anônimos e jogadores de futebol se reuniam nos finais de semana para comer, beber e cantar. O pagode só apareceu na mídia depois que a cantora Beth Carvalho, numa quarta-feira de 1978, foi à quadra do bloco Cacique de Ramos para conhecer um grupo de pagodeiros que fazia um samba bacana.

ENTRA A CENA DA RAISSA DE Beth Carvalho.

Escrever: E lá estava o grupo Fundo de Quintal, que trazia como um de seus vocalistas o ex-diretor de bateria da Escola de Samba Unidos do Salgueiro, Almir Guineto.

ENTRA CENA DO CACIQUE DE RAMOS COM A MÚSICA “DANÇA DO CAXAMBU”.

Escrever: A partir daí, muitos pagodeiros ficaram famosos e venderam milhões de discos, como ZECA PAGODINHO, JOVELINA PÉROLA NEGRA, FUNDO DE QUINTAL, ALMIR GUINETO, entre outros...

PS: se der, colocar uma imagem com música ao fundo de cada um destes músicos (conforme os nomes vão aparecendo da tela)

O último momento do vídeo representava a criação de uma variação do gênero musical mais vinculada à cena pop na última década do século XX:

Escrever: De curtição exclusivamente suburbana, os pagodes tornaram-se moda também nos bairros da elitista Zona Sul carioca e nos mais diversos cantos do Brasil.

No entanto, na década de 90, com a queda de poder aquisitivo do seu maior público consumidor (as classes populares), o ímpeto diminuiu. Logo, uma nova modalidade de samba, bem mais comercial e desvinculada das raízes negras e suburbana, passaria a ser conhecida como pagode. Em São Paulo, no começo da década de 90, uma variação mais pop do samba-rock dos bailes deu as caras em músicas de bandas como o Raça Negra e o Negritude Júnior e Só Pra Contrariar.

ENTRA CENA DO SHOW COM A MÚSICA “MINEIRINHO”

Em diversas ocasiões, ao longo de dois meses de planejamento da atividade, enquanto explicitava o roteiro, *Joana* indicava uma pré-seleção de músicas e solicitava estudantes que se responsabilizassem pelo download das músicas, estudantes que tivessem habilidade em edição de vídeo, estudantes para representar os personagens, levar instrumentos, roupas, comidas, cartazes etc. As discussões de planejamento das filmagens envolviam frequentemente um apelo da professora para a ação colaborativa, “o projeto não é meu, o projeto é nosso”, “uma experiência de organização coletiva”, “aprender a tomar decisões coletivamente e democraticamente” foram argumentos recorrentes.

Uma manhã de quinta-feira foi o tempo destinado às filmagens que resultariam no vídeo planejado. Para estar integralmente dedicada à tarefa, a professora negociou a sua ausência em dois tempos de aula em outra turma de 9º ano do turno da manhã. Naquela manhã, um primeiro aspecto a destacar foi a necessidade da mobilização conjunta e o meu papel de pesquisadora-observadora seriamente desafiado:

Antes de entrar na escola, uma aluna da turma, responsável pela gravação e edição do vídeo, me avista do lado de fora da escola e diz que “todo mundo furou”. Diz que não tem câmera para filmar. Digo que poderei emprestar a minha (já prejudicando a intenção inicial de fazer *making off* da gravação). Ao entrar na sala de aula, encontro a professora *Joana* e *Luiz*, professor de Matemática também responsável pelo projeto na turma. Início dos testes para projeção do cenário. A ideia era projetar imagens em um lençol branco para servir de fundo para as cenas programadas. Os alunos estavam agitados, portando materiais trazidos de casa: roupas, acessórios, instrumentos, esteira de palha, maquiagem etc. Foram vários testes para decidir a melhor posição para projeção do cenário. O professor de matemática fez download de algumas imagens que serviriam de fundo para as cenas. O aluno que ficou responsável por fazer o download das músicas não o

fez. *Luiz* trabalha no download das músicas na sala de aula. Depois de diversas tentativas, ficou constatado que a sala de aula não era propícia para a gravação. Todos subiram ao auditório, levando projetor, materiais, caixa de som, acessórios, computador. O auditório fica em um nível mais alto do terreno ocupado pela escola, em um prédio anexo atrás das salas de aula. Subiram as escadas ordenadamente, sem problemas. Nesse local, o sinal de wi-fi é ainda mais fraco. Luiz decide descer novamente e trabalhar na sala da Direção, onde o sinal está mais forte, para realizar o download das músicas.

Um segundo ponto está diretamente relacionado ao caráter ousado do projeto, que dependeu muito da capacidade de improviso de todos os envolvidos, já que não se verificou nenhum tipo de preparação técnica ou de conhecimento da lógica da linguagem audiovisual. Ficou muito evidente a necessidade de habilidades nesse sentido, além da multiplicação de demandas corporais, já que estudantes e professoras tiveram que atuar diante de câmeras, dublando e dançando músicas e ritmos muito pouco conhecidos da maioria das pessoas envolvidas. Além disso, a paisagem sonora da aula de história se alterou radicalmente. A música era central para o trabalho e, evidentemente, esteve presente intensamente ao longo de quatro horas de gravações. Outras formas de contato com a experiência histórica de outro tempo se constituíram ali: uma seleção de músicas populares, uma experimentação vinculada à indumentária, a relação com cenários projetados e diálogos escritos pela professora.

O processo de produção desse vídeo explicita um longo processo de negociação, uma grande diversidade da natureza das ações que implicaram uma série de riscos e a necessidade de envolvimento e responsabilidade pessoal para o sucesso da atividade. Na realização dessa atividade, quais ganhos podem ser apontados para a aprendizagem histórica? Em outra fase da coleta de dados para a pesquisa, quando foram realizadas as entrevistas em grupo com estudantes, houve diversas menções ao projeto como uma experiência marcante.

A: A questão da história do pagode, eu me imaginei ali. História é como se fosse voltar o tempo e parecia que você estava ali dentro.

A: É, parecia que eu estava ali dentro da senzala ali dançando

A: Parecia a questão do pagode mesmo, eu fiquei imaginando, eu lá atrás no quintal, gritando e o Danilo lá cantando, como se fosse verdade, é muito legal. Por isso que eu falei do projeto, porque parece que a gente está vivendo aquilo dali. Se tivesse uma prova do samba, eu iria tirar dez. (B-92)

A: O projeto.... Porque mostrou que cada um tem um preconceito, né? Mas o bom é que todo mundo ficou de acordo, todo mundo gostou, todo mundo fez o trabalho. Não houve aquele negócio assim: "não vou fazer porque eu sou da igreja". Até as pessoas que ficaram meio receosas fizeram o trabalho. Então, eu gostei.

A: Eu gostei também do projeto porque... a aula de história não é só na sala, entendeu? Ela explicou para a gente.

A: Para mim, também foi o projeto porque tudo é um tabu, religião, candomblé. Então, para mim, mostrou tudo ali sobre antigamente como era. Ninguém

questionou, brincou "ah, macumbeiro!", ninguém falou nada desse tipo. Todo mundo aceitou. (F-92)

Ao que parece, nas falas destacadas, a atividade teve potencial para estimular o imaginário e a empatia histórica e pode-se afirmar que a discussão sobre conceitos vinculados ao passado escravista brasileiro e sobre cultura negra adquiriram significado na realização da atividade.

6. “A História é uma matéria delicada”: visões da História ensinada entre estudantes da Educação Básica

Neste capítulo, descrevo e analiso as maneiras como os estudantes participantes da pesquisa se relacionam com o conhecimento histórico escolar, tendo como base a discussão de dados coletados por meio de entrevistas em grupo. O objetivo principal é levantar aspectos considerados relevantes pelos estudantes para qualificar suas experiências com a disciplina História na escola e sobre as relações por eles estabelecidas entre mídia e conhecimento histórico escolar.

6.1. As entrevistas

Procurei, nas entrevistas realizadas junto aos estudantes, apurar suas percepções sobre as experiências vividas em relação à História na escola e fora dela. Foram realizadas oito entrevistas em grupos de estudantes voluntários, totalizando 32 participantes, em 195 minutos de gravações:

- Turma I: 55 minutos de entrevistas gravadas com dois grupos com três alunos cada (total de seis alunos)
- Turma II: 113 minutos de entrevistas gravadas com quatro grupos com três alunos, um grupo com quatro alunos e uma dupla (total de vinte alunos)
- Turma III: 27 minutos de entrevistas gravadas com dois grupos com três alunos cada (total de seis alunos)

As questões da entrevista foram formuladas de modo a estimular uma conversação direcionada aos objetivos da pesquisa. Os estudantes foram convidados a falar sobre as atividades de ensino na disciplina de História, suas experiências com a História ensinada na escola e o que pensam sobre o conceito de história. O roteiro da entrevista reuniu três blocos de questões (Anexo III). No primeiro bloco, apresentei questões sobre recordações e avaliações sobre a História ensinada na escola. Como se sentiam na aula de História e quais eram suas lembranças mais antigas sobre aprender História na escola foram perguntas que procuraram ativar um processo rememorativo e sensibilizar para o início de uma narrativa sobre suas experiências. Ainda no primeiro bloco, perguntei a respeito de experiências em aulas de História que pudessem ser consideradas por eles como interessantes e significativas, o que poderiam repetir ou mudar. O

segundo bloco de questões teve o objetivo de colocar em pauta suas visões sobre a história nas mídias, a confiabilidade dessas representações e sobre suas experiências em visitas de museus e lugares históricos. O terceiro e último bloco provocava falas sobre seus como concebem a história e sobre as possíveis relações entre história e vida prática.

Após a transcrição das entrevistas na íntegra, dei prosseguimento ao procedimento de categorização com auxílio do software Atlas Ti, que envolveu códigos já presentes na análise das aulas observadas – conceito histórico, mídia, produção de vídeo, relação com o presente, relação com tecnologia e uso do livro didático -, e acrescentei o código “visões da história ensinada” para designar suas narrativas a respeito de suas experiências com a história ensinada na escola.

A análise dos trechos categorizados me levou a agrupar as colocações em duas direções temáticas: 1) comentários sobre formas de aprender: falas dos estudantes que tratavam da análise e crítica dos procedimentos construídos pela escola para promover aprendizagem, bem como crenças sobre seus próprios processos cognitivos; 2) relações com o conhecimento histórico: depoimentos que apresentam formas de relação com o conhecimento histórico na escola. Apresentarei, nos próximos itens, algumas falas significativas que permitem trazer para a discussão as visões dos estudantes entrevistados sobre suas formas de aprender e suas visões sobre o conhecimento histórico escolar.

6.2. Formas de aprender induzidas pela escola

Quais experiências os estudantes relatam que impactam sua aprendizagem histórica? Um primeiro aspecto a ressaltar, a partir das análises das entrevistas, é o reconhecimento, por parte dos estudantes, de formas de aprender estabelecidas na cultura escolar, centradas em atividades de ensino-aprendizagem que privilegiam o uso da palavra escrita e a oralidade, de um modo específico. Vejamos alguns trechos de entrevistas:

A: Porque sempre pega uma matéria e bota no quadro e só explica e passa o exercício. Fica naquela rotina e como é matéria que a gente vê agora e depois quase não utiliza, a gente vai perdendo da memória. Mas quando é uma coisa assim que passa um filme, aí depois junta a turma toda para discutir sobre o assunto que deu no filme, aquilo fica sempre na memória, a gente sempre vai saber contar a matéria, o que foi.

PATRÍCIA: O que tinha que mudar?

A: Essa rotina de tudo eles quererem ficar escrevendo no quadro... é sério! A gente não grava nada! Eles vão passar, a gente vai gravar por um tempo, mas depois a gente vai acabar esquecendo. Porque, como a Daniela falou, a gente não vai estar mais utilizando diariamente a matéria (III-H).

A2: -Na questão de o professor passar o trabalho no quadro e ficar sentado, né? Acho que o aluno não vai se interessar de ficar lendo e entender.

A3: Só explica depois.

A2: É, só explica depois. No meu modo, eu... eu escrevo e não me interesso por aquilo que está escrito ali. Eu [vejo] como se fossem várias palavras. Eu acho que ele explicando, fica bem mais fácil.

PATRÍCIA: Vocês concordam?

A3: É, explicar junto, fazer junto. E bota como se fosse um castigo, assim.

PATRÍCIA: Um castigo? Como?

A3: Como eu falei antes: a turma não fica quieta, aí passa no quadro, "ah, vocês vão ter que se virar", dizendo assim. Depois explica direitinho, mas como ele falou, só depois de passar no quadro.

A1: Depois da gente quebrar a cabeça (I-A)

O texto para cópia no quadro branco e a leitura individual da matéria, se propostos sem a explicação oral simultânea, são vistos pelos estudantes como uma espécie de punição por indisciplina, no ambiente da sala de aula. "A turma não fica quieta, aí passa no quadro, "ah, vocês vão ter que se virar", dizendo assim. Depois explica direitinho, mas como ele falou, só depois de passar no quadro". Nas notas de campo, identifico um comentário da professora *Joana*, em que afirma utilizar o tempo de escrita de resumos no quadro e o tempo de espera para que os alunos concluam a cópia da matéria para ocupar o tempo de aula e evitar desgaste excessivo na exposição oral e nas possíveis advertências. Ao que parece, essa professora também não vê esse modelo de ensino como profícuo para a aprendizagem dos alunos, mas lança mão dele como estratégia para conter o alto índice de dispersão e conversas paralelas. Nas entrevistas, os estudantes avaliam que a estratégia dificulta a aprendizagem do conteúdo, preferindo a aula que "abra debate para turma, [em] que todos possam participar". Esse é um jogo típico nas interações na sala de aula, que envolve "economia docente"⁴¹ e construção de "espaços de burla dos estudantes"⁴², tal como explorado na tese de Rocha (2006).

No conjunto das entrevistas, é possível identificar, na escola investigada, considerações consistentes a respeito das formas de aprender estabelecidas na cultura escolar. Estas se efetivam de forma mais explícita em três formatos: 1) aula baseada em esquemas e resumos escritos; 2) aula centrada na oralidade; 3) aula centrada na visualidade. São os três principais mecanismos básicos operados pela escola com intenção de promover aprendizagem, na perspectiva dos estudantes expressa nas entrevistas realizadas. Nas falas dos estudantes, é

⁴¹ Rotinização, economia de energia, de tempo, de investimento intelectual em conhecimento, de linguagem e até de emoção, faltas e indisponibilidade para reuniões são aspectos que integram a ideia de "economia docente" (ROCHA, 2006, p. 139).

⁴² O "espaço de burla" varia de acordo com o investimento do professor na relação interpessoal e no estabelecimento de rotinas com suas turmas. Quando há tentativas de burla, cada professor interage, à sua maneira, através de toques verbais, advertências ou broncas. (ROCHA, 2006, p.186).

possível identificar uma tensão entre a valorização dessas formas de aprender e seus limites para a promoção de aprendizagem substantiva. Em outras palavras, os estudantes valorizam certos aspectos típicos das atividades de ensino na escola, mas fazem ressalvas quanto à real possibilidade dessas atividades promoverem aprendizagem, muitas vezes sinalizando que esse trabalho serve mais à construção de índices de desempenho – como estar habilitado a fazer exames escritos, memorizar conteúdos e ser aprovado – do que levar a história consigo, isto é, construir interpretações que movam suas percepções sobre o passado, presente e futuro.

As observações dos entrevistados remetem à discussão proposta por Goodson (2007) a respeito das tensões em torno do currículo prescrito. A “ideologia do currículo como prescrição” (p.244), perspectiva sobre a qual estão baseados muitos pressupostos de profissionais da educação e políticos, parte da ideia de que é possível definir os objetos de estudo e ensinar sistematicamente sequências curriculares pré-estabelecidas. Essa ideologia é sustentada, segundo o pesquisador inglês, por uma mística de que a especialização e o controle curricular são prerrogativas do Estado, das burocracias educacionais e da comunidade universitária. Por outro lado, há “a escolarização como prática” (idem), mundo diferente do currículo prescrito, que existe e exerce poder cotidiano, porém frequentemente silenciosamente e sem registros ou visibilidade sistemática. É uma ideologia hegemônica, “muitos de nós equiparamos ‘educação’ às nossas próprias experiências educacionais, e aceitamos como ‘estabelecidos’ fenômenos educacionais básicos, como as disciplinas escolares ‘tradicionais’ ou os exames ‘acadêmicos’. Eles são parte da amplamente aceita ‘gramática da escolarização’” (idem).

Alguns dos entrevistados, mesmo tendo incorporado esse gênero discursivo tipicamente escolar, certa “gramática da escolarização”, apresentaram concepções de aprendizagem que se distanciam das “regras do jogo” da escolarização pautada pelo currículo prescrito e valorizaram estratégias de ensino que visam promover o engajamento e o interesse como requisitos para aprender. Geralmente o “ânimo”, o “interesse”, a “vontade”⁴³, segundo a maior parte dos estudantes entrevistados, estão relacionados ao investimento do professor em estabelecer oportunidades de diálogos com alto grau de abertura, comprometimento e respeito pelas diversas visões sobre determinados assuntos.

⁴³ Termos recorrentes nas falas dos estudantes a respeito de como acreditam que aprendem mais sobre História.

A seguir, apresento algumas considerações a respeito daquilo que os estudantes compreendem que mais contribui para a aprendizagem, considerações que expressam a valorização do investimento do professor em estabelecer interações deliberadamente voltadas para a promoção da aprendizagem, envolvendo uma gestão cuidadosa das interações no interior da sala de aula.

6.3. Elogio e reivindicação da intersubjetividade autêntica

Na turma II, em que quase a totalidade do tempo de aula destinado ao desenvolvimento de conteúdo histórico era ocupada por debates e diálogos sobre a matéria, os estudantes conferem valor ao uso de textos escritos no quadro branco para cópia. No entanto, a valorização dessas atividades está acompanhada por colocações incisivas sobre o papel da amizade e da relação de confiança entre estudantes e professor. Vejamos um fragmento de entrevista com estudantes dessa turma:

A: Eu acho que poderia passar mais coisas no quadro. Porque, só ficar no livro, muita gente não presta atenção, não dá valor. Já no quadro, você tem que copiar. Nisso que copia, vamos supor, a prova é amanhã, tem que revisar aquilo que você estudou e está tudo no texto. Fica mais fácil. (...)

A: O que muda, o que faz um bom professor, é ele ter amizade. Porque, parece que é uma coisa mecânica, entrou dentro de sala de aula, deu só bom dia, copiou, explicou, pronto e foi embora. Aquele que interage, que tem amizade, que não é aquela coisa chata assim, aquele que não é só por obrigação. Tipo, tô na escola só por obrigação e falando com você por obrigação. Não! Eu, nas aulas de história com a professora, *caraca*, eu adoro ela, ela fica falando lá. Eu até copio o trabalho com ela [risos].

A: Porque tem aqueles professores que não se abrem, também não é só dar confiança, é também ter um vínculo, a gente não se apega também, a gente vê uma coisa chata assim.

A: Aí vem o desinteresse de estudar

A: Quem faz a aula, na verdade, é o professor. É partindo dele que a gente vai crescer ou diminuir. (II-B)

Os estudantes reivindicam o envolvimento autêntico do professor. Amizade, interesse, demonstração de afeto, investimento nas boas relações são ações esperadas e valorizadas por muitos entrevistados. Algumas dessas falas estão baseadas em uma experiência interativa de sucesso entre professora e estudantes na turma II, explicitada por ambos e registrada em áudio e no caderno de campo, em diversos momentos ao longo da pesquisa. A professora frequentemente publica em redes sociais atividades e impressões do trabalho com essa turma, tendo declarado seu profundo afeto por esses estudantes e como se sente feliz em trabalhar ali. Nas aulas observadas nessa turma, eventualmente a

conversa entre professora e estudantes se desenrolava com muitas referências às histórias pessoais de ambos. Era frequente a escuta da professora, com interesse, de relatos sobre acontecimentos da vida cotidiana deles, assim como ela também narrava episódios de sua vida particular. Mas, ao que parece, a amizade é uma condição importante, mas não suficiente para qualificar um bom professor e boas aulas, como indicam os fragmentos das falas dos estudantes, transcritos a seguir:

PATRÍCIA: Vocês poderiam contar alguma experiência legal de aula de história que tiveram?

A: O projeto desse ano.

A: Não teve nada mais [legal] que isso.

PATRÍCIA: É mesmo?

A: Relatou mais a história dessa época.

A: A gente participou

A: É legal quando a gente faz, a gente se interessa mais

A: E fica mais unido, porque dentro da sala de aula, é cada um no seu canto, essa coisa. Quando a gente fez o projeto, parece que a gente ficou mais unido. E o legal é que o professor fica mais amigo da turma.

A: Porque a história não é uma coisa tão assim... O negócio é Português e Matemática, né? Então, eu não dava tanta importância assim para a História. Mas tem que estudar, né? Se não, repete de ano!

A: Só que depois disso, a gente se apegou mais, não sei se foi mais amizade com a nossa professora. Porque a professora é bem legal, então...

PATRÍCIA: O que seria uma boa aula de história?

A: Tipo esses projetos, acho que tinha sempre que acontecer. Acho que não precisa nem valer nota, tipo, é mais mesmo para a gente aprender. Eu sou assim: eu só aprendo quando me dá interesse. Então, com o negócio do projeto, me deu interesse, me deu mais vontade de estudar para saber o que eu estou fazendo, por que eu estou falando aquele negócio "vamos sambar".

A: Porque o projeto também foi uma aula, né?

A: Uma coisa boa que pode continuar sempre é a boa amizade entre professor e alunos. Porque tem aqueles professores que parecem robôs dentro da sala de aula. E a gente não aprende nada.

A: Nada. (II-B)

A4: Um professor que, do meu ponto de vista, não fosse só um professor. Mas que buscasse ser amigo, primeiramente, dos alunos. Mas que explicasse bem, mostrasse opinião, mostrasse a matéria, mas também mostrasse a opinião dele. Por exemplo, física: de acordo com os cientistas, tal, tal e tal. Mas, do meu ponto de vista, eu concordo com a teoria de não sei o que. Ele mostra A e mostra B, e mostra também a opinião dele. Então você fica naquela coisa, naquele conhecimento maior. Você fica com a ideia dos outros e fica com a ideia do professor. Então você pode achar a sua própria ideia, encaixar a sua própria ideia. Ser um bom professor é levar a gente para lugares onde ele possa afirmar o que ele está falando, eu acho isso.

A6: Especificamente em história... História é uma matéria muito delicada. Tem assuntos na história que... legal, mas não vai mudar em nada para mim. Então a história tem que ser tratada com muita delicadeza. Se o professor não se der bem com a turma, for aquele professor chato, rigoroso. Mas aquele professor que é amigo, que conversa com a turma legal (...) O professor sendo amigo, como a Maíra disse, dando a opinião dele, mas que ele também quebre a rotina. Aquela rotina de entrar na sala, quadro, falar... por exemplo, um dia o professor entra na sala e diz "não vou usar o quadro hoje, vamos conversar", muda a arrumação da sala, tira as cadeiras, faz uma roda, acho que essa quebra na rotina seria bem legal.

A4: O aluno acaba pensando "caraca, tá sendo diferente, não está sendo uma coisa rotineira", começa aquela ansiedade, começa o interesse

A6: Te dá mais vontade, realmente mudou, não está aquela mesmice de sempre

A4: O aluno acaba gostando da matéria e principalmente do professor. Então é uma coisa muito importante o que o Caio falou.

A5: E ajuda o aprendizado do aluno. Claro, sempre as brincadeiras têm que ter os seus limites. Quando o professor é muito brincalhão com a turma, os alunos acabam abusando. E leva sempre tudo na brincadeira, mesmo quando o professor pede para parar, dar um tempo, os alunos continuam. Então tem que ter sempre aquele limite. O professor tem que dar opinião e pedir também nossa opinião, é claro. Levar a gente para lugares onde a gente possa entender o que ele está dizendo, porque é difícil entender a história. Eu tenho um pouco de dificuldade. Eu acho que está sendo chato. Eu digo "ai, tá bom, é história, é passado, por que não deixa isso para lá?". Mas é sempre bom estar ali entendendo porque vai servir em alguma coisa para o nosso futuro. Assim como está servindo agora para o presente, entendeu? Mais ou menos assim. (I-B)

Esses alunos esperam que ocorra um diálogo amigável na escola, porém esperam também que o professor assuma seu lugar de autoridade, colocando limites nas brincadeiras e nas temáticas das conversações. Uma estudante, em especial, explicitou a expectativa de que o bom professor deveria mostrar diversas visões sobre o assunto para, a partir desse ponto, o estudante encontrar “a sua própria ideia”. Na sua visão, isso possibilitaria um “conhecimento maior”. “Ser um bom professor é levar a gente para lugares onde ele possa afirmar o que ele está falando”, diz a estudante. Ao que parece, os lugares mencionados pela estudante não são físicos, mas resultantes de processos argumentativos. Sobre o tema, destaco uma definição de lugar de Marc Augé (2006):

O lugar, nesse sentido, para usar uma expressão do filósofo Vincente Descombes em seu livro sobre Proust, é também um “território retórico”, ou seja, um espaço onde cada um se reconhece no idioma do outro, e até nos silêncios: onde nos reconhecemos com meias palavras. É, em resumo, um universo de reconhecimento onde cada um conhece seu lugar e o dos outros, um conjunto de pontos de referências espaciais, sociais e históricos: todos os que se reconhecem neles têm algo em comum, compartilham algo, independentemente da desigualdade de suas respectivas situações” (p.108)⁴⁴.

A variação de recursos didáticos e arranjos espaciais para a realização da aula é valorizada como fator de geração de interesse e de disposição para aprender. Os estudantes esperam do professor não apenas a explicação direta, mas o esforço em qualificar de várias formas aquilo que está propondo, através de confronto de ideias, posicionamento pessoal, variação de recursos e, não menos importante, espaço para o aluno “encontrar a sua própria ideia”.

⁴⁴ Augé propõe chamar de “não-lugares” os espaços onde a leitura da identidade, da relação e da história não fosse possível. Estes espaços seriam: os espaços de circulação (estradas, aeroportos etc), os espaços de consumo (mercados, cadeias hoteleiras) e os espaços da comunicação (telas, cabos e ondas). (AUGÉ, 2006, p.109)

No contexto dessa pesquisa, a aula de história, se pautou predominantemente na oralidade e na escrita. No entanto, estudantes fizeram diversas considerações críticas sobre os modos como são articuladas essas duas dimensões do ensino de história na escola e apontaram para outras questões na promoção da compreensão da história, como o apelo à visualidade, a intersubjetividade autêntica e intencional, a variação dos pontos de vista sobre a matéria, os projetos que “quebram a rotina” e a variação de arranjos espaciais. Pode-se inferir que a forma de aprender em que esses estudantes apostam e reconhecem como substantivo está vinculada à dimensão mais relacional da construção do conhecimento. Assim, esses estudantes valorizam professores que possuem, em seu repertório pedagógico, uma capacidade dialógica substantiva, intencional e dinâmica.

Em entrevista, Joana contou que, em meio a um momento de crise sobre a falta de atenção e interesse dos estudantes, havia tomado a decisão de não sofrer em demasia por conta da falta de colaboração dos estudantes em suas aulas e das condições de trabalho difíceis. Ela considera central a manutenção de boas relações como necessidade para a realização do trabalho.

Como o sistema educativo é problemático em vários sentidos, uma das turmas, em que se notava maior necessidade de investimento para colaboração dos estudantes, foi prejudicada de diversas formas. Recebeu livros didáticos fora do contexto do planejamento – sem justificativas explícitas, sem clareza nas explicações quando solicitadas. A professora, nos horários de aula nessa turma, o período da tarde, apresentava diversos sinais de desgaste físico, notáveis pelas falhas vocais e queixas em relação a dores de cabeça. Ela procurava realizar a aula, apesar das conversas paralelas e das brincadeiras entre os estudantes observadas.

Como estratégias de superação das dificuldades encontradas ali, algumas questões e diálogos construídos por ela com a turma da manhã se inseriam em uma narrativa de tipo mais autorreferenciado, ou monológico, em que a professora recorria explicitamente ao ventriloquismo como estratégia para a realização de uma aula dialogada. Na falta de participação por parte dos estudantes - ou de *interesse, ânimo* ou *vontade* – a professora respondia perguntas que apenas aparentemente ela criava, pois algumas tinham sido dúvidas verbalizadas por estudantes das outras turmas. Também era comum a criação de perguntas que a professora gostaria que os estudantes fizessem, para que ela pudesse levar a aula para a direção pretendida.

Estiveram em jogo ali um conjunto de situações que reforçaram a desvantagem de alguns estudantes face a outros. Na turma III, foram registradas situações de menos recursos didáticos, menos recursos discursivos, menor tempo de mediação docente, menor tempo de trabalho específico com conteúdos históricos. Nesse caso, as vozes predominantes eram dos estudantes, altamente heterogêneas e os assuntos predominantes eram gerados no seu próprio universo e raramente o ultrapassavam. Foi evidente o pouco espaço ocupado pelo gênero discursivo instrucional. A tensão entre emancipação e reprodução, visível no interior da educação formal, tendeu decisivamente para a segunda dimensão.

6.4. Precarização do Ensino

Nas falas dos estudantes entrevistados, nota-se a consciência da pouca diversificação de materiais didáticos e da pouca variedade de estratégias de ensino nas suas experiências escolares. Aproveitaram a situação da entrevista para criticar algumas atitudes de professores e da política educacional, verbalizando a percepção da maior ou menor valorização das disciplinas em função dos direcionamentos da política educacional. Para eles, Artes, Educação Física, História e Geografia são disciplinas secundarizadas em comparação com Português, Matemática e Ciências.

A: A matéria História não é tão valorizada como Português ou Matemática. Acho que tinha que ter mais um pouco de "vamos lá naquela coisa para a gente aprender mais".

A: Eles ligam mais para Português e Matemática.

A: Vamos supor, Olimpíadas de Matemática, vai ser em tal lugar. Ou Artes mesmo, no museu de não sei o que lá...

A: Não dão muita importância para a História.

A: História e Geografia.

(...)

A: Acho que tinha que colocar logo tudo. Tipo a [nome da escola] era muito boa, o ensino. Mas é o problema da matéria mesmo não ser valorizada. Eles fazem como se não tivesse nada. Tipo, eu contratei a professora, a professora vai chegar e vai falar.

A: Só para eles não ficarem em tempo vago.

A: Aí a professora vai lá ensinar, só no livro. E tem gente que não dá também muita atenção. (II-B)

PATRÍCIA: E como foi isso? Passar o ano sem o livro?

A: Em questão do livro, a maioria dos alunos não vai buscar diretamente no livro, a não ser quando a professora passa um trabalho e fala que está na página tal, no capítulo tal está a matéria especificada. Aí sim, às vezes a gente recorre. Mas sempre é questão de internet mesmo.

A: É mais, assim, na escola. Porque em casa ninguém vê. Pelo livro não. Acho que nem aqueles alunos lá da frente, inteligentes, buscam pelo livro.

A: A gente fica com preguiça. A internet é mais rápida, vem tudo na hora.

A: Em relação ao livro, é só quando passa um trabalho no caderno e a professora manda buscar no livro. Especifica a parte em que está e a gente busca no livro. Mas,

fora isso, quando é um trabalho individual de pesquisa, a gente não chega a recorrer muito ao livro não.

A: é mais a internet

PATRÍCIA: Internet na escola?

A: Aqui não.

A: Não, aqui não.

A: O mal dessa escola é que não tem recursos ainda pela internet, dentro da escola.

A: Na minha outra escola tinha sala de informática, a gente ia lá pesquisar, fazer trabalho lá.

A: Aqui tem, é aqui do lado, mas não está funcionando.

A: Tem alguns que estão funcionando, mas eles não estão utilizando. (III-H)

A professora *Joana* informou que, em 2014, parte dos livros didáticos enviados para o 9º ano do Ensino Fundamental tinha abordagem diferente do planejamento para o ensino de História. As duas turmas da manhã receberam livros condizentes com seu planejamento. Em relação à turma da tarde, que recebeu livro diferente do escolhido pela professora, observei que a professora implementava uma metodologia recorrente de escrita de resumos no quadro e breve comentário sobre o resumo, seguidos de exercícios escritos. Os resumos tinham por base o livro didático utilizado pelas turmas do turno da manhã. Em uma análise sobre produção de resumos baseada em livro didático na aula de História, Rocha (2009) identificou algumas operações realizadas pela professora como mediadora e intérprete na relação entre aluno e texto. Operações como “apagamento” – a professora considerou relevante um número reduzido de informações -, exclusão de detalhamentos, exclusão de “marcadores de intensidade, expressões restritivas, e especialmente modificadores relativos ao tempo” (p. 213). O texto resumido, no estudo mencionado, apresentou um rareamento da temporalidade e se aproximou do formato de cartilha ou acartilhado, que pressupõe um público iniciante na leitura.

Ocorre que, se o pressuposto da professora de que seus alunos são pouco letrados ou mal alfabetizados for correto, a tendência, pelo esvaziamento do texto didático em sua forma e conteúdo e do lugar de mediador do professor, é que perseverem em um letramento com tais características no que se refere ao conhecimento histórico escolar e a sua relação com a escrita. Parece, entretanto, que sua concepção de aprendizagem se estabelece a partir de sua visão da linguagem como “transportadora” do conhecimento. Assim, se o aluno é alfabetizado, deve aprender o que está escrito. (idem, p. 215)

Observei que a ausência do livro didático impôs uma série de limites às aulas de História e se constituiu em forte argumento para que os alunos passassem a maior parte do tempo de aula copiando resumos e esquemas do quadro branco. Esses estudantes apresentaram, através das entrevistas e dos questionários, uma relação frágil com os livros para aprender História, demonstrando pouca valorização e interesse pelas narrativas ali apresentadas.

Diferentemente das turmas I e II, do turno da manhã que, inclusive, estabeleceram como critério de confiabilidade da informação histórica, o livro didático.

6.5. “Não tendo apologia, é uma boa história”

Nesse item, apresento uma análise dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao conhecimento histórico quando representados por meio de narrativas midiáticas. Os estudantes entrevistados fizeram observações relacionados à linguagem audiovisual, que lhes provoca reflexões e dúvidas em relação a: 1) Manipulação; 2) Verossimilhança; 3) Confiabilidade.

A primeira dimensão diz respeito aos processos de edição. Em nenhum momento essa palavra foi mencionada nas entrevistas, geralmente para se referirem aos mecanismos de construção da linguagem audiovisual, utilizavam as palavras “*manipulação*” e “*acréscimos*”.

A2: Sei lá. É muito antigo. E eles, às vezes, para explicar as coisas, vão acrescentando mais coisas para deixar a história mais interessante, entendeu?

A3: Às vezes, **eles querem manipular a nossa mente**, assim. Às vezes, quando eu quero saber alguma coisa, eu pesquiso em outros lugares, para ver se bate a informação. (I-A)

A6: Depende muito da novela, do seriado, do filme

A5: Eu acho bacana

A4: É, mas tem alguns pontos, que **para poder a mídia ser maior, ter uma audiência maior, eles acabam modificando algumas coisas**. Então você fica naquela dúvida: é isso ou não é? Será que eles até acrescentam alguma coisa, que pode ligar uma coisa com a outra, que você não percebe? Por exemplo, é A e B. **Mas tem alguma coisa entre A e B que tem que ligar, então eles fazem isso**. Alguns seriados, algumas novelas, alguns filmes, eles modificam, então você fica confusa. Então tem que depender muito de um filme para o outro. Mas é bom (I-B)

A: Eu acho que, **não tendo apologia, é uma boa história**.

A: Verdade. Assim... as histórias, novelas que estão passando sobre antigamente.

Eles querem botar para o tempo de agora, isso daí eu acho meio complicado.

(...)

A: porque tem alguns filmes, algumas histórias que não são reais. **Eles inventam, eles acrescentam mais coisas assim. E não é exatamente o que foi verdade**.

Então isso, às vezes, faz a gente, pô, "isso aqui é mentira", "isso aqui é verdade".

A: **Bem que eu queria estar lá para saber [risos]. Que pena!** (II-G)

Os estudantes apresentaram uma forte percepção de procedimentos adotados pela grande mídia para produção de audiência. No entanto, procedimentos de edição parecem bastante obscuros nas suas falas. “Eles acrescentam mais coisas”, “eles modificam”, “eles querem manipular a nossa mente”, “eles querem botar para o tempo de agora” são falas que demonstram

desconfiança em relação a narrativas audiovisuais. A crítica em torno da ideia de que “não é exatamente o que foi verdade” implica um pressuposto de que há uma verdade a ser recuperada. Eles consideram que a narrativa histórica escolar e a história como ciência instituem discursos verdadeiros sobre a história, o que não ocorre com a narrativa audiovisual. No entanto, expressam uma preocupação com as narrativas midiáticas, em termos do grau de verossimilhança que estas conseguem atingir.

A4: Aquele filme dos messiânicos, que ela passou, esqueci agora do nome

A6: Foi Canudos.

A4: Guerra de Canudos. Ali você pode ter uma noção perfeitamente do que era a miséria, a precariedade, a seca de lá, entendeu? Então você consegue assimilar um pouco mais a matéria. E, **na questão, você consegue ser até um pouco mais dissertativo**. Então, é interessante, algumas. (I-B)

A: Acho bem legal, porque dá para a gente entender melhor as coisas. Tem aquelas cenas, né? Dá para a gente entender melhor.

A: Tem coisas muito confusas. Tem coisas que são comprovadas na história. Ela explica, mas a gente não entende. A gente entende quando está vendo.

A: É mesmo. É interessante porque **eles mostram como se vivia na época mesmo, que nem essas novelas de época**. Bem legal por causa disso.

A: Gostava muito de ver [a novela] Sinhá Moça. Via bastante.

A: Mais ou menos. **É meio parcial, né?** Às vezes concordo, às vezes não concordo. Eu acho bom também, porque nos documentários, pelo menos, a gente tem uma ideia de como era na época. É bom isso. Traz conhecimento para a gente. (II-E)

A: tem filmes que... **a professora passou para a gente o filme Tempos Modernos, do Charles Chaplin, que se encaixava muito bem com a matéria** que a gente estava estudando, ela teve a ideia de passar o filme com a gente. Tem uma representação sim, eu acho bem legal.

A: Eu acho que a história cabe bem nessas coisas, livros e filmes, você ali procurar saber. Tudo é por alguma coisa. Um negocinho ali se torna uma história grande. (II-F)

São falas que oscilam entre acesso/visualização e representação do passado. De um lado, muitos estudantes consideram que as narrativas audiovisuais contribuem para a apropriação do conteúdo e que viabilizam maior capacidade de dissertação sobre o conteúdo histórico, mas essas potencialidades são alvo de críticas relacionadas à verossimilhança e contemporização.

A: Em filmes, não sou muito ligada não. Antigamente, guerras, eu não gosto não. Mas em livro até que eu gosto. E quando aparece em algum jornal, em alguma coisa. Vamos supor: o dia da independência do Brasil. Aí, tem alguns jornais que falam desde o começo, aí eu gosto. Mas em filme, tanto não.

A: Eu também. Eu acho o filme muito artificial, sei lá, parece que não aconteceu aquilo, foi inventado.

A: **Porque a gente já sabe que foi uma coisa não real. Muito estranho**. Eu só gosto mesmo de documentário. Eu não gosto muito de livro, não gosto muito de

ler. Eu leio muito livro da Thalita⁴⁵, bem de menina para menina, essas coisas assim.

A: Meu pai que adora assistir essas coisas, eu fico assistindo com ele

A: Isso que eu ia falar!

(...)

A: Igual àquela guerra de Canudos, que passou aqui.

A: Ah, a gente nem viu tudo...

PATRÍCIA: O que vocês acharam?

A: No começo era engraçado, né? Aquele cara tirando foto lá.

A: **É muito estranho, parece que o cara era Deus do sertão. Eu hein!**

A: Não parecia real o filme!

PATRÍCIA: Não parecia real?

A: É, pelo o que a gente lê, assim, na bíblia, não pode ser realmente aquilo. Isso é falso.

A: Na verdade, eu nem entendo porquê aquilo ali aconteceu. Não entendi, por que aquele cara foi lá e ninguém vai pagar imposto. Eu entendi essa parte, só que parecia que ele era Deus, uma coisa muito estranha.

A: Profeta

A: Estranhão!

A: **A gente já sabe que tudo que passa na televisão, em filme ou novela, a gente já tem aquilo na mente, nada disso é real.** E, se a gente está lendo na apostila, a gente pensa "realmente aconteceu". Parece que é meio diferente. A gente ler e a gente ver, assim...

A: **É, ler e escrever parece que foi real.**

A: Porque lendo, você imagina. Agora, vendo, está lá já. (II-B)

A: Que nem aquele filme que ela passou.

A: Charles Chaplin

A: É, Charles Chaplin. Foi muito maneiro também.

PATRÍCIA: Lembra do nome do filme?

A: O nome, não lembro não. Mas o filme é maneiro.

A: É sobre industrialização

PATRÍCIA: Tempos Modernos?

A: **É! Naquela época, era tudo preto e branco.** E ele era todo atrapalhado. No filme, apareceu também que ele trabalhava muito, então ele ficou meio que maluco. Aí, eles inventaram também uma máquina para ele poder trabalhar e comer ao mesmo tempo para ele não precisar parar para comer. Foi bem maneiro, **a professora Joana discutiu bem isso aí.** (III-H)

Carrière (1995) apresenta uma interessante reflexão sobre a “bizarra evolução linguística” do cinema que nos auxilia na interpretação das falas coletadas nesta pesquisa. Cineastas, sabedores da força e da durabilidade da memória de imagens, trabalham essencialmente sobre a manipulação de imagens, textos falados, som e silêncio. Carrière afirma que “tudo é planejado para fazer a mentira parecer verdade” (idem, p.58) e que “todo filme, a seu modo, trabalha com o passado; e, como todos sabemos, o passado é a única realidade inquestionável, a única a deixar marcas que podem ser relatadas e até ensinadas” (idem, p.57); o cinema modifica, a todo momento, o passado e o futuro, em alta velocidade. Para o autor, um elemento essencial da linguagem do cinema, parte

⁴⁵ A estudante se refere à escritora Thalita Rebouças, autora de livros com temáticas voltadas ao público juvenil, como amizade, namoro, sexualidade etc. Identifiquei a presença de títulos dessa escritora na sala de leitura da escola investigada, em lugares de fácil visualização e acesso.

fundamental de seu vocabulário, é a relação com o tempo: “lidar com o tempo, para “acelerá-lo, ralentá-lo, cortá-lo ou emendá-lo, disseca-lo ou até esquecê-lo” (p. 124).

Um exemplo interessante da manipulação do tempo na montagem de um filme, apresentado pelo autor, pode ser o uso de cortes para apresentar uma refeição inteira em cinco minutos, mesmo quando o assunto central do filme é a comida, como em “A festa de Babette”:

Dando a primeira mordiscada em seu hors d’oeuvre ou tomando a primeira colherada de sopa, a dona da casa faz uma pergunta. Neste ponto nos movemos para um dos convidados, que já está esvaziando seu prato de sopa enquanto responde. Um segundo convidado agora se junta à conversa (novamente sem nenhum salto no tempo, de modo que a conversa parece estar se desenrolando normalmente), enquanto já ataca um pedaço de lagosta. Agora a dona da casa (com sua própria lagosta já quase liquidada) fala de novo – o que significa outra mudança de quadro -, e então vemos um quadro silencioso da tia idosa olhando para os outros convidados, enquanto se serve de um pernil de carneiro. Outro convidado faz uma observação enquanto raspa os últimos vestígios do mesmo pernil de carneiro e então outro convidado ainda – em outro quadro – passa para o item seguinte do menu. E assim por diante. Logo estamos prontos para os queijos e o café” (p.119).

Carrière evidencia aqui que o diálogo disfarça a velocidade da cena e o espectador, na maior parte das vezes, não nota a anomalia temporal. Nesse caso, a ação dramática se tornou mais importante, a “ficção eliminou a realidade, e mais uma vez aceitamos a sua vitória” (p.120). O divertimento, o convite ao esquecimento, à pausa e ao blefe estão presentes na experiência cinematográfica e, segundo o autor, a ficção – tal como a realidade – exige nossa atenção ativa, na melhor das hipóteses. “Caso contrário, devemos nos satisfazer com o tédio e com um cotidiano sem poesia” (p.141).

O autor de “A linguagem secreta do cinema” afirma que o século XX testemunhou a invenção de uma linguagem e diariamente observa a sua metamorfose e que bastaram quatro gerações de frequentadores de cinema para que essa linguagem ficasse “gravada em nossa memória cultural, em nossos reflexos e, talvez, até em nossos genes” (p.48). O roteirista francês exalta a relação circular e oculta entre quem faz e quem assiste a filmes. Sobre uma conversa que teve com um montador de filmes de Los Angeles em 1972, Carrière escreve

Ele demonstrou a aceleração do processo de montagem através de filmes de diferentes épocas. Nos anos 30, jamais se entrava em um edifício sem antes mostrar uma visão geral deste, numa tomada descritiva, seguida de uma tomada longa, se possível com uma placa indicando a localização, e depois em tomadas de entrada, das escadas e do corredor, antes de o personagem encontrar a pessoa esperando (ou não) por ele. E evidenciou como, ao longo dos anos, todas

essas tomadas até então essenciais haviam gradualmente desaparecido. Inclusive, diretores e produtores o haviam procurado para que trabalhasse em cima de velhas montagens, enxugando-as, dando-lhes um aspecto “moderno”. Ele tentara de todas as formas entender por que todos consideravam inevitável essa aceleração (p.104).

Por mais que tenhamos consciência dos mecanismos de construção das narrativas visuais midiáticas, estamos todos mais ou menos suscetíveis a distorções:

A rede de imagens que nos cerca é tão densa, tecida de forma tão intrincada, que é quase impossível não ceder a uma espécie de indolência mental, uma sonolência intelectual que permite a invasão de mentiras – exatamente como, no passado, sentinelas bêbados ou exaustos, em cidades sitiadas, adormeciam, permitindo que o inimigo entrasse. A “verdade” de uma foto, ou de um cinejornal, ou de qualquer tipo de relato, é, obviamente, bastante relativa, porque nós só vemos o que a câmera vê, só ouvimos o que nos dizem. Não vemos o que alguém decidiu que não deveríamos ver, ou o que os criadores dessas imagens não viram. E, acima de tudo, não vemos o que não queremos ver (p.58).

Para a presente pesquisa, essas colocações são bastante instigantes, pois os estudantes demonstraram simultaneamente desconfiança relativa aos processos de manipulação audiovisual e visões positivas a respeito de seu poder de evocar imaginário histórico. De fato, diretores de cinema pretendem nos levar a determinadas orientações ou provocar determinados sentidos para suas narrativas, mas tudo isto pressupõe, obviamente, “a participação dos nossos olhos e de todos os nossos outros sentidos” (idem, p.129). Assim, o nosso entendimento depende do nosso estado de espírito, do local em que estamos e das pessoas que estão à nossa volta. Neste estudo, o entendimento envolveu também disputas com sentidos pretendidos pela professora e construídos na escola.

“Naquela época, era tudo preto e branco. E ele era todo atrapalhado”; “Eles inventaram também uma máquina para ele poder trabalhar e comer ao mesmo tempo para ele não precisar parar para comer. Foi bem maneiro, a professora *Joana* discutiu bem isso aí”; “Não entendi, por que aquele cara foi lá e ninguém vai pagar imposto. Eu entendi essa parte, só que parecia que ele era Deus, uma coisa muito estranha”. Muitas das dúvidas explicitadas pelos estudantes dizem respeito simultaneamente à linguagem audiovisual e problemas na compreensão da matéria. Esse público, em particular, não apresentou uma alta habilidade em “decodificar” a linguagem audiovisual. Se é verdade, conforme aponta Martín-Barbero (2000), que a maior parte da população da América Latina está se incorporando na modernidade “a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens, da indústria e da experiência audiovisual” (p.84), principalmente a visualidade eletrônica da televisão, do vídeo e do computador,

podemos inferir sobre o quanto é problemática a evidência de que a escola não enfrente decisivamente esse contexto. O imaginário da televisão, para Martín-Barbero, está dissociado dos “valores que definem a escola: longa temporalidade, sistematicidade, trabalho intelectual, valor cultural, esforço, disciplina” (p.89). Dispersão, imagem múltipla e fragmentação são elementos da emergência de uma outra subjetividade atravessada pela experiência audiovisual. O autor assinala que, enquanto o sistema educativo, tradicionalmente portador de valor cultural, conserva “esse duplo caráter de ser centralizado territorialmente e associado a determinados suportes e figuras sociais” (p.94), existe um entorno educacional difuso de linguagens, informações e saberes, um “ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de pensar e de aprender” (p.96). Diante disso, a tendência mais comum da escola é qualificar o mundo audiovisual como o “da frivolidade, da alienação e da manipulação e fazer do livro o âmbito de reflexão e análises e a argumentação, frente a um mundo da imagem, como sinônimo de emotividade e sedução” (p.96).

Apoiado em Marc Augé, Martín-Barbero (2006) afirma que

A verdade é que a imagem não é a única coisa que mudou. O que mudou, mais exatamente, são as condições de circulação entre o imaginário individual (por exemplo, os sonhos), imaginário coletivo (por exemplo, o mito) e a ficção (literária ou artística). Talvez sejam as maneiras de viajar, de olhar, de encontrar-se, que mudaram, o que confirma a hipótese segundo a qual a relação global dos seres humanos com o real se modifica pelo efeito de representações associadas às tecnologias, à globalização e à aceleração da história (p.70).

O que Martín-Barbero defende é uma revalorização cognitiva da imagem e sua realocação no campo da educação, ultrapassando a função de ilustração da verdade contida na palavra escrita e se tornando um dispositivo de produção de conhecimento. Para o autor, estamos diante da emergência de outra figura de razão, a discursividade constitutiva da visibilidade, o que exige pensar a imagem a partir de sua nova configuração sociotécnica – um novo tipo de tecnicidade constituído pela experiência audiovisual afetada pela revolução digital. Esse contexto joga em evidência uma “batalha política entre a ordem/poder da letra e as oralidades e visualidades culturais que enlaçam as memórias com os imaginários” (2006, p.70). Essa nova figura de razão – “o estatuto cognitivo que a digitalização procurou na imagem” (idem) -, segundo o autor, vem potencializar a figura do educador, como aquele que contribuirá para formular problemas e provocar interrogações.

O mais grave da situação que as questões da comunicação fazem à educação é que, enquanto os filhos da burguesia entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo a partir de seu próprio lugar, os filhos dos pobres –

cujas escolas não têm a menor interação com o entorno informático, sendo que para eles a escola é o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento” – estão ficando excluídos do novo espaço de trabalho e profissional que a cultura tecnológica configura. Daí a importância estratégica que cobra hoje uma escola capaz de um uso criativo e crítico dos meios massivos e das tecnologias informáticas (p.109).

Chartier (1999) lembra que, ao longo dos séculos XIX e XX, a divisão das sociedades industrializadas em classes resultou também em divisões entre processos de aprendizagem, de escolaridades mais ou menos longas, do domínio maior ou menor da cultura escrita, configurando técnicas ou modelos de leitura que organizam as práticas de determinados grupos sociais. Na contemporaneidade, com a revolução eletrônica digital, podemos inferir que técnicas e habilidades de leitura outras e novas aprendizagens são necessárias para a formação do leitor e, também, para a formação histórica.

Calvino (1990), no capítulo “Visibilidade”, do livro “Seis propostas para o novo milênio” aborda o tema da dialética entre imagem visiva e raciocínio e expressão verbal e distingue dois processos imaginativos que funcionam em nós: 1) da imagem à expressão verbal, 2) da palavra à imagem visiva. O autor afirma que, muitas vezes, as soluções visuais são determinantes e chegam a decidir situações que nem as conjecturas do pensamento nem os recursos de linguagem conseguiriam resolver. Considerando a presença de um imaginário indireto composto por um conjunto de imagens que a cultura nos fornece – a cultura de massa ou outra forma qualquer de tradição – Calvino defende uma pedagogia da imaginação, para se enfrentar o problema da memória contemporânea constituída por “mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo onde cada vez é menos provável que uma delas adquira relevo” (p.107). A pedagogia da imaginação está relacionada ao autocontrole da imaginação com objetivo de não a deixar sucumbir em “confuso e passageiro fantasiar” (p.108).

Vejamos, no próximo item, as colocações dos estudantes sobre suas experiências com o audiovisual na escola e suas motivações e estratégias para mobilizar e conferir informações históricas nas mídias.

6.6. Audiovisual, palavra impressa e palavra do professor

A3: uma coisa que me marcou bastante foi no ano passado, quando teve aquela greve, lembra? Aí a professora de história mostrou aquelas imagens, lembra? Foi uma coisa que me marcou bastante.

PATRÍCIA: Quais imagens?

A3: Daquelas brigas que tinha, dos policiais

A1: Que ela participou, levou umas fotos para a gente ver

A3: Ela explicou bastante o que era a greve, assim

(...)

PATRÍCIA: Interessante isso, a questão das imagens que a professora trouxe. Da atuação dela?

A2: Foi. Que ela participou, acho que foi ela que tirou e também pegou de jornal. E ela explicou para a gente porque ela estava fazendo a greve. Essas coisas.

PATRÍCIA: Mas isso é história?

A3: É, acho que sim. Faz parte da história recente.

A1: É recente. (I-A)

A professora *Joana* participou ativamente da greve da Educação Pública⁴⁶ no Rio de Janeiro, ano de 2013. Suas atividades no movimento eram sempre divulgadas em redes sociais e, ao retornar para a sala de aula, empreendeu uma discussão sobre esses acontecimentos. Uma análise histórica da greve foi realizada na sala de aula, tendo como ponto de partida a greve da educação pública do Rio de Janeiro do ano de 2013. Em entrevistas concedidas a essa pesquisa, cerca de um ano após o final da greve de 2013, alguns estudantes fizeram comentários sobre essa aula e sobre a historicidade da greve como estratégia de luta dos trabalhadores.

A análise dos depoimentos dos estudantes sobre as relações entre conhecimento histórico e mídias indica a forte vinculação entre a visualidade e o diálogo sobre o que se vê. Estudantes têm uma percepção incisiva sobre o valor dessa associação para a compreensão do conteúdo.

A: A questão do diálogo. Não sendo explicativo, mas um bate papo.

A: Cada um expondo as suas opiniões.

A: Filme ajuda bastante, mas o bate papo ajuda mais, porque você vai estar tirando a sua dúvida ali com a professora. (III-H)

Eu acho bem bacana. Porque você não só escuta, como você tem um acesso visual àquela parte da história. Às vezes, em um filme, você consegue entender melhor do que você escutando. A professora, às vezes, está passando uma matéria, você está ali escutando, mas se você perder um pedacinho daquilo ali, você vai perder totalmente a imagem que você estava criando na sua cabeça. (I-B)

A professora *Joana* mesmo, quando ela passou o filme. Depois do filme, ela vai citando partes do filme e vai falando, vai explicando. O último filme que ela passou agora, ela falou até do cangaço. Ela foi explicando, fica bem mais fácil de achar a aula interessante e fica bastante na memória, gravado, quando é assim. Quando passa uma coisa diferente e depois explicando, a gente grava mais as explicações. (III-H)

⁴⁶ A escolha da cidade do Rio de Janeiro como sede da Copa do Mundo (2014) e dos Jogos Olímpicos (2016) gerou uma série de demandas urbanas e redirecionamento de recursos para custear obras de remodelação e preparação do cenário esportivo. O contexto de remoções, obras urbanas e aumento do custo de vida foi o cenário sobre o qual proliferaram protestos e greves. Em junho de 2013, em diversas partes do Brasil ocorreram manifestações públicas contrárias ao aumento das passagens no transporte público, uma cadeia de protestos conhecidos como “jornadas de junho”, no ano de 2013. No Rio de Janeiro, além dessas manifestações, iniciou-se uma greve dos profissionais da educação estadual e municipal, com questões específicas (pressões pela melhoria do plano de carreira e pela preservação da autonomia pedagógica). O movimento, que durou três meses, foi duramente reprimido pelo Estado e pautou bastante a grande mídia que, em geral, dava destaque para a ação de *black blocs* e associava manifestação pública e depredação e vandalismo.

A: Eu não gosto de ler a história, eu gosto de escutar a história. Eu acho bem legal conversar. Às vezes, vem do nada uma pergunta. Aí eu pergunto e a pessoa me responde, eu gosto assim.

A: Eu gosto de sentar e ver. Ver um filme, tipo esse que ele falou do Charles Chaplin.

A: Por mais que não tenha fala nenhuma, mas é muito bom ver.

A: Você interpreta, eu acho.

A: Você entende! O bom é que você aprende, o filme pode não ser aquilo, mas a gente entende. É como se a gente estivesse dublando o filme, entendeu? Eu acho muito, muito, muito interessante. (II-F)

PATRÍCIA: O que vocês acham da história representada nas mídias?

A2: Muito sofrida! Eu vejo cada lance lá que, pelo amor de Deus! Massacre, tudo pelo poder, entre eles lá.

A3: Eu acho que eles explicam bastante, eu gosto. Que nem ela falou da Palestina, eu entendi a história através da mídia, pela televisão, eu pesquisei na internet.

A1: Até pelo filme né?

A3: É

PATRÍCIA: Qual filme?

A3: Uma garrafa no mar de Gaza

A2: Pô, esse filme é maneiro!

A3: Ele explicou bastante. Depois desse filme que eu fui querer procurar. Fui vendo telejornal, essas coisas, aí eu fui entendendo. Eles explicam bastante.

A1: A mídia ajuda.

A3: Antes disso, a gente não tinha a menor noção. Mal sabia que estava acontecendo a guerra.

A2: Ih! As maiores histórias são guerra mesmo, entendeu? Eu pesquiso mais em casa Palestina, Segunda Guerra Mundial, como eu já disse. Guerra no Afeganistão. Acho isso maneiro. (I-A)

Nas entrevistas, o assunto predominante foi o relato de vida escolar. Não é possível afirmar que a relação com o conhecimento histórico escolar fosse muito intensa, mas sobressaíram os aspectos relacionados à socialização, interações e narrativas associadas a imagens. Quando questionados sobre usos da internet e história, os estudantes declaram alguns fatores que os mobilizam a buscar informações históricas, tais como tarefa de casa, influência de familiares e interesse despertado pela palavra de alguém em quem tenham confiança.

A: Só para trabalho de casa

A: Só para trabalho de casa

PATRÍCIA: Por interesse pessoal, não?

A: Depende do que for!

A: Eu tô sem wifi em casa, então...

A: Se for uma coisa... vamos supor, eu sou da igreja. Aí o pastor falou do clarão que teve lá no Nordeste, tava de noite e, do nada, ficou claro. Aí eu me interessei e pesquisei. Mas só por isso também.

A: É só quando a gente fica com aquela coisa na cabeça ou quando a professora fala alguma coisa e a gente pensa "caraca, o que é aquilo?"

A: Aí a gente pesquisa para poder entender melhor

A: Só isso, mas por interesse, não. No meu caso, assim, por vontade própria, não.

A: Para algumas curiosidades. Eu pergunto para alguém em que eu tenha confiança, se é mesmo algo que eu possa usar em um trabalho. Tipo, minha

professora do curso, para a minha mãe ou para o meu pai, para a minha irmã que faz faculdade.

A: Quando eu vejo que não estou entendendo, eu pesquiso mais nos livros. Porque às vezes eu pergunto e ninguém sabe me responder. (II-E)

A: Eu confio.

A: Eu não muito. Porque talvez não seja aquilo que está filme, pode ser uma outra coisa. Para mim, não muito, não confio muito.

A: Às vezes no filme é uma coisa e na nossa vida é outra.

A: Em relação a esse filme, eu acredito.

A: Tem filmes que realmente são muito mentirosos, gente, não dá!

A: Tem filmes que você vê e você acredita. Mas tem filmes que "nossa! Não parece nem a nossa vida!". (...)

A: Mas falando dos filmes com temas históricos, eu confio. Acho muito bom de se ver, uma lição para a nossa vida também. (II-F)

A: Lá em casa, o meu pai tem muito livro. Procuo perguntar ao meu pai, à minha mãe e à minha avó, assim... Saber um pouco. Até mesmo a professora. Pô, isso é verdade?

A: Eu procuro ver o que está ao redor também porque, por exemplo, eu peguei a mensagem no livro. Aí, se eu não concordei muito, vou até a professora, a alguns parentes, ou até a internet. Se estiver compatível, tudo bem. Se não tiver, eu vou ter que ficar sem resposta, porque eu não estava lá para saber. (II-G)

A: Eu pergunto para a professora

A: Sempre, antes de pesquisar, eu chego para o professor e pergunto.

A: Eu procuro em livros, para ver se aquilo se encaixa. Procuo ver em matérias, caso não tenha, na próxima aula eu já pergunto. Pergunto até meus pais também se já aconteceu, se for da época deles.

(II-F)

Na maior parte dos depoimentos, os estudantes disseram que, em situação de dúvida, recorrerem à palavra de alguém mais experiente - professor/a, pai, mãe, líder religioso –; eles buscam a *palavra de autoridade*. Em outros depoimentos, alguns demonstraram estratégias para apurar a confiabilidade na história representada nas mídias. Destacamos a interpretação das narrativas midiáticas mediada por conceitos e narrativas históricas escolares, a busca por “sites de escola” e a confiança nos materiais impressos, principalmente livros didáticos:

A4: Primeiramente, você tem que saber, vou usar o caso do messiânico, você tem que saber um pouco da base dos messiânicos, daquela coisa da guerra de Canudos, aquela coisa chata. Aí, você vendo o filme, você vai ver, "caramba, acho que isso aqui está meio estranho", ou "isso aqui se liga com aquilo". Então, você tem primeiramente a base de tudo. E vendo o filme, você consegue diferenciar uma coisa da outra. Saber se é verdade ou não, saber se é por causa de audiência ou não, ou se o filme está pouco se lixando para a audiência e só quer mostrar a verdade.

PATRÍCIA: Onde está a base?

A4: A base é o conhecimento de tudo. Exemplo: o messiânico. Como foi isso? Primeiro, você saber como se formou aquilo? Por que? Depois você querer ver um filme para ver se vai ligar uma coisa com a outra. Porque você vai ter um conhecimento maior. (I-B)

PATRÍCIA: E como você faz para saber se é confiável essa informação? Tá, confronta, pesquisa em outros lugares. Que lugares?

A2: É, no Google já vem vários.

PATRÍCIA: Tem, mas qual é o mais confiável? Aparece um monte de coisas... Como você decide?

A3: Acho que site de escola mesmo. Tem uns sites que são de escola mesmo.

A1: Wikipédia você pode modificar.

A2: Wikipédia você pode modificar. Mas também vejo os livros, bem pouco, porque eu não gosto de livro. Tô começando a gostar agora. Tô pegando aqui agora [sala de leitura] livro e tudo. (I-A)

Um estudante, em especial, descreveu uma estratégia de interpretação por meio de conjunto de visões expressas em comentários em diferentes sites. Segundo o estudante, as narrativas mais confiáveis possuem algumas características como modo de escrever específico, correção da pontuação, escrita sem abreviações e insistência na argumentação:

A4: Wikipédia qualquer pessoa tem acesso, qualquer pessoa pode alterar. No caso, você tem que pesquisar na internet, procurar um professor que saiba da matéria e te explicar. Ou até em livros didáticos mesmo, que possam afirmar aquilo. No caso, você tem que se basear no professor e no livro didático, não confiar só na Wikipedia ou no Yahoo [Yahoo Respostas]. São sites não muito confiáveis.

A4: Então, no caso é o livro didático e o professor. Você tem que ver a opinião e aprender com o professor. O professor fez um longo período para poder se basear naquela matéria. Então, eu não confio muito nesses sites.

A6: Eu já uso da seguinte forma: eu uso muito Wikipédia, por ser um site mais amplo, onde você acha diversos assuntos. E o Yahoo também. Só que eu tiro a conclusão se aquilo ali realmente faz sentido ou não pelos comentários. Na própria Wikipédia, abaixo do que se relata, tem comentários. E ali, muitas vezes, [eu penso] “isso aí não cara, isso não tá certo”. Aí eu, pô, [penso que] a opinião dele é válida. Aí, eu já procuro em outro site. Então, eu acho que se está dizendo no site A, no site B e no site C a mesma coisa, a probabilidade daquilo ali ser uma coisa verdadeira, é maior. Mas se uma hora em um site, tá uma coisa, outra hora, em outro site está outra coisa, aí eu procuro mais um livro, uma coisa mais assim. Mas eu acho que o “macete” nos sites, para você descobrir se aquilo é verdadeiro, é você ter diversas fontes diferentes e com respostas idênticas. Acho que aí você tira uma conclusão se aquilo é certo ou não.

(...)

PATRÍCIA: em relação aos comentários

A6: primeiramente, é a apresentação da pessoa.

PATRÍCIA: E se ele estiver mentindo?

A6: Mas, assim, o modo de escrever. Você vê a pontuação. Como o cara pode ser professor e estar usando uma pontuação dessa? Professor normalmente não abrevia. Se a frase estiver muito abreviada, pô, acho que não é não hein!

A5: Realmente

A6: Normalmente, quando é um professor mesmo ou alguém que tem um certo conhecimento comenta e alguém debate com ele, ele continua debatendo com a pessoa e tentando provar que ele está falando a verdade. As pessoas que não tem certo conhecimento, você vê que ela fica gaguejando, repete muito a mesma coisa. Um comentou e outro debateu, nesse debate entre um e outro, você vê quem consegue, você percebe. (T91-B)

Esse estudante conferiu valor positivo à estrutura da argumentação formal, com uso específico da linguagem por “alguém que tem um certo conhecimento”. Para ele, falar e escrever como um professor é um indício de narrativa confiável⁴⁷.

6.7. A formação histórica pelo ponto de vista dos estudantes

Nesse item, discuto depoimentos dos estudantes quando convidados a falar sobre as suas experiências com a disciplina História na escola. Algumas perguntas nortearam as interpretações que produzi: Quais tipos de formação histórica podemos identificar em suas narrativas? É possível estabelecer conexões entre essas dimensões da formação histórica e suas falas sobre as diferentes formas de aprender?

As narrativas dos estudantes, em maior ou menor grau, estão atravessadas por fragmentos de narrativas com as quais tiveram contato na escola e fora dela, na relação com seus familiares, com as mídias, com amigos etc. Admitindo que o processo de formação histórica está atravessado pelo confronto de diferentes vozes e conformado em diferentes espaços sociais, e que as narrativas são constitutivas das interpretações sobre o passado e das operações cognitivas que as envolvem, explorei as concepções de história verbalizadas pelos estudantes em situação de entrevista.

6.7.1. “A História é uma matéria delicada”

Três estudantes da turma III que, voluntariamente, aceitaram colaborar com depoimentos para essa investigação, responderam sobre o significado e a utilidade da história da seguinte maneira:

PATRÍCIA: O que é história?

A: O que ocorreu no passado.

A: O passado.

A: Os acontecimentos antigos.

PATRÍCIA: Vocês acham que a história tem alguma utilidade para suas vidas?

A: Para mim, não.

A: Por enquanto, para mim não.

A: Só para as provas.

A: Para pessoas da nossa idade, história não é um assunto muito abordado não.

A: É passado, já foi.

PATRÍCIA: Querem acrescentar algo?

A: Acho que é importante, as pessoas verem como era antes e como é agora. Só.
(93-I)

⁴⁷ Discussões complementares sobre confiabilidade da informação, ver <http://www.edutopia.org/blog/film-festival-news-media-literacy>. Último acesso em 30/05/2016.

Essas falas demonstram uma grande indiferença a respeito do valor do conhecimento histórico e definições bastante simplistas do significado da história. Decidi iniciar o item com esse fragmento de transcrição não por ele ter sido recorrente, mas, pelo contrário, por apresentar visões de três estudantes que aparentemente não estão sensibilizados e não se sentem mobilizados a aprender sobre a história em situação que não seja escolar, falas essas que representam exceções no conjunto das oito entrevistas grupais realizadas. Apenas na situação apresentada acima, os três colaboradores concordaram entre si sobre a pouca influência do conhecimento histórico em suas vidas sem gerar ruído ou discordância. Em outras situações de entrevista, quando o assunto foi abordado, mesmo que um dos estudantes do grupo apresentasse uma visão desse tipo, outros reagem contrariamente e ofereciam argumentos que colocavam em debate aquelas proposições.

PATRÍCIA: Vocês acham que a história tem alguma utilidade para suas vidas?

A: Não porque tudo que passou, teve a matéria, a prova e acabou. Só na matéria mesmo, porque na minha atual não.

A: Eu acho que sim porque **a história fala muito de escravidão**, aí eu acho que sim, porque é bom saber o que aconteceu antigamente para você ver o quanto mudou.

A: O quanto as pessoas eram tão soberbas, tão preconceituosas.

A: E eu acho que também muito o caráter, o caráter também muda. Eles falam "quem era branco, não sei o que" e quem era preto, era explorado. **Você fica "caraca, eles são horríveis, eu não quero ser igual a eles, eu não quero ser preconceituoso assim"**.

A: **E a gente usa isso para a ordem. Eu estou imaginando a independência de novo. A gente grava aquele dia, o dia 7, aí parece que a gente tem um respeito por aquilo**, porque em história a gente aprendeu que teve uma pessoa que defendeu o nosso Brasil. Parece que a gente usa, para hoje em dia, a questão do respeito, respeitar o dia. Cara, hoje é o dia do nosso Brasil.

A: **Respeitar a pátria onde a gente vive.**

A: Porque a gente aprendeu o motivo, de antes.

A: **Acho que se não existisse história, não existiria respeito**, não existia nada.

A: O que a Matemática vai transmitir de respeito? O que Português? Ou outros? Nada. Não passa nada. Só passa aquela matéria para você ficar mais inteligente. História não, história passa respeito. A questão da greve, por exemplo. **A história pega mais na greve, fala o motivo. Porque antigamente não existia.**

A: O porquê agora eles têm esse direito.

A: A história transmite sentimentos, algo diferente, algo diferente, não é só a matéria, especificamente. (T92-B)

O pequeno debate transcrito no fragmento acima explicita algumas visões sobre a história, recorrentes nas entrevistas com os estudantes. Uma delas diz respeito à força da narrativa nacionalista e patriótica⁴⁸; outra está relacionada à

⁴⁸ Sobre a força das narrativas patrióticas vividas na escola, existe um considerável número de estudos disponíveis, entre os quais destaco: CARRETERO, M. **Documentos de identidade**: a

força da narrativa da história social e uma terceira visão está vinculada às sensibilidades⁴⁹ provocadas por meio do contato com narrativas históricas.

A: A gente vive, né? Tem que fazer prova, tem que fazer tudo

A: É como se... vamos supor, passou o texto, a gente vai ler. Em 1800... Parece que você está lá. A questão da história do pagode, eu me imaginei ali. História é como se fosse voltar o tempo e parecia que você estava ali dentro.

A: É, parecia que eu estava ali dentro da senzala ali dançando.

A: Parecia a questão do pagode mesmo, eu fiquei imaginando, eu lá atrás no quintal, gritando e o Daniel lá cantando, como se fosse verdade, é muito legal. Por isso que eu falei do projeto, porque parece que a gente está vivendo aquilo dali. Se tivesse uma prova do samba, eu iria tirar dez. (II-B)

A História, além de obrigatória para a vida escolar – “a gente vive, né? Tem que fazer prova, tem que fazer tudo” – também permite aproximar-se dos sentimentos vivenciados por pessoas de outro tempo. Gatti (2015) apresenta uma ideia de sensibilidade entendida como compreensão empática. Segundo o autor, por meio de estímulos a vivências em torno de conversações autênticas, em que o diálogo supera a dimensão monológica e “mediante o esforço de compreensão das ações dos sujeitos, dos grupos humanos, em tempos e, por vezes, em lugares que não o nosso, em um esforço de revivência, de colocar-se no lugar de outrem, buscando suas referências”, o ensino de história contribui para instituição de uma compreensão empática, de enorme relevância para desarmar preconceitos e permitir entendimentos sobre o mundo histórico. Obviamente, a experimentação desse sentimento é um exercício que parte do presente e, no caso do depoimento acima, se constituiu a partir de um exercício imaginativo estimulado por uma atividade de encenação e gravação de vídeo em que a estudante representou o papel de uma mulher que viveu os primórdios do samba.

A: Eu uso a história em questão de sabedoria, em aprimoramentos, para saber mais. Para utilizar frequentemente, para mim é uma questão de sabedoria. Saber o que aconteceu e, quando chegar na fase adulta, ter os filhos e explicar o que aconteceu no passado, como foi o achado do Brasil.

A: Também é legal, ver "pô, antigamente era assim, agora já está assim", ver as coisas se modernizando, também é legal.

A: saber a diferença entre o antigamente e o hoje. (III-H)

construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre, Artmed, 2010; PLÁ, S. Absoluto, Nación e História in la Escuela. In: ZAMBONI, E., GALZERANI, M.C., PACIEVITCH, C. (org). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas, Editora Alínea, 2015; CABRAL, M.A. Memória, saber histórico escolar e efemérides no primeiro ano do ensino fundamental. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (org). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro, FGV, 2015.

⁴⁹ “O substantivo feminino sensibilidade, datado de 1672-1693, diferentemente das acepções mais comumente presentes nos dicionários – faculdade de sentir compaixão, simpatia pela humanidade, piedade, etc (Dicionário Houaiss) -, de fato, ganha um significado diverso, que se refere à necessidade da dimensão dialógica predominar entre os indivíduos, tendo como precondição que todos comunhem de um espírito de abertura, o qual permitiria uma conversação autêntica, recíproca, rumo ao reconhecimento mútuo, em um mundo contemporâneo de indefinidas possibilidades” (GATTI, 2015, p.240)

Muitos estudantes verbalizaram uma visão de que a história “transmite sentimentos, algo diferente, não é só a matéria especificamente”, como um exercício imaginativo, uma “questão de sabedoria, em aprimoramentos”.

A elaboração da experiência humana no tempo, expressa por meio de narrativas, possibilita a compreensão e atribuição de sentido às ações humanas. As formas de apreensão das relações entre as dimensões de passado, presente e futuro engendram formas de estar no mundo e de refletir sobre ele⁵⁰. O debate contemporâneo sobre as diversas práticas de leitura do passado⁵¹ vem a complexificar qualquer resposta sobre o sentido da história. Parece evidente, no cenário da discussão sobre os usos do passado, que a história possui uma dimensão prática e que os difusores de leituras sobre o passado não seriam apenas “serviçais da erudição”⁵².

A história representa vidas humanas na luta social, suas práticas, valores e visões de si e do mundo. Razões identitárias, lúdico-cognitivas e éticas são fundamentais para compreendermos o sentido de voltarmos para a história, segundo Aleida Assman (2007 apud COSTA, 2009). A história possui dimensões lúdicas e éticas, quando nos permite explorar outras formas de vida e diversas situações próprias da condição humana e pode se revestir de um “dever social”, através da evocação e da crítica do sofrimento humano. Segundo a historiadora alemã, a história oferece um terreno sólido a partir do qual construímos noções identitárias, diante de um mundo em notável aceleração, fragmentado e relativo: “acudimos a la Historia para hallar nuestras raíces y nuestras razones, para encontrar un hilo coherente y estable de nuestra identidad individual y social” (ASSMAN apud COSTA, 2009, p.269).

Vejamos algumas falas que evocaram mais explicitamente as dimensões identitárias e éticas do conhecimento histórico.

A: sempre. Porque a sua vida é uma história. Então vai ter toda utilidade aquilo, tudo aquilo que você passou durante toda a sua vida, a vida dos seus pais, dos seus avós, isso é uma história que vai ficar para sempre. E a história do Brasil, acho que vai com a gente, então sempre vai ter uma utilidade nisso. Com reconhecimentos em faculdades, escolas, tudo pede. Então isso é **uma coisa que a gente leva para a vida toda.** (II-G)

⁵⁰ KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006; HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

⁵¹ Ver VARELLA, F.F. et al (org.) **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

⁵² Expressão de Marc Bloch. “Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p.54).

A: É uma questão de cultura também. A história tem partes que falam bastante das culturas, como é que, ao decorrer do tempo, vêm mudando. Porque tem culturas que foram mudadas, os jeitos, e têm umas que até hoje ficam.

(...)

A: Tem. Porque o que a gente está aprendendo hoje, um dia a gente vai utilizar isso, para um concurso ou para chegar em algum lugar. Tudo que a gente está aprendendo agora, a gente vai passar para frente, isso é interessante. (III-H)

PATRÍCIA: Vocês acham que a História tem alguma utilidade para suas vidas?

A: Eu acho que tem. Por que, **sem a história, a gente não ia saber como lidar com algumas pessoas, com a cultura delas.** Eu acho.

A: Eu não acho muito não. Não sou muito fã de história. Eu não acho que vou precisar muito dela no futuro.

A: Porque **só assim a gente vai entender o que aconteceu com a nossa cor antigamente.** Pode ajudar um pouco. [A gente] entende sobre o racismo, muitas vezes.

A: As mudanças que tiveram de lá para cá. Então, eu acho que a gente precisa sim. (II-C)

A: O preconceito, também...

A: A gente leva os erros e acertos para o final da vida. Tudo que a gente aprendeu em história a gente leva pela vida toda.

A: **Porque o preconceito existe até hoje. Mas hoje em dia é de uma forma mais errada.** Quem comete preconceito é preso e antigamente não era assim. Utilizaram trabalho de pessoas negras só por causa da cor da pele? E também eles eram obrigados a trabalhar sem receber nada em troca.

A: Sobre o preconceito, como era antes e como é agora. Já é um dado!

A: Mudou. Era uma coisa do passado, que existe hoje, mas diferente. Porque ainda existe, mas quem faz é punido. Porque eu acho que a escravidão é a pior vergonha que a gente tem no país.

PATRÍCIA: Pode ser. Mas não é culpa nossa. Ou é?

A: Pode ser também.

A: **Não é culpa nossa, mas é uma vergonha. Os nossos antepassados fizeram isso. A gente não tem culpa, mas a gente faz parte disso.** (II-E)

A: História é vida, é aprendizagem, é lição de vida.

A: Porque eu acho que tudo tem história.

A: é verdade! Até a gente aqui, estamos...

A: Quando a gente crescer, a gente pode contar dessa experiência que a gente teve ou até a história mesmo, brigas com o irmão, com a irmã. Tudo tem uma história (...)

A: **Serve para explicar para quem precisa.** Meu irmão é mais novo do que eu, ele está na 5ª série. Ele vem me perguntar e eu tenho que, pô, tentar explicar para ele né?

(...)

A: acho que história está em tudo na nossa vida, tudo na nossa vida tem uma história. Saber do nosso passado, de onde veio a nossa família. Aí, se a gente não souber história, como um dia a gente vai poder falar para os nossos filhos de onde eu vim?

A: "Mãe, você veio da África?" [risos]

PATRÍCIA: Como você responderia a isso? Você veio da África?

A: Olha, meus antepassados todos vieram, então, eu também vim. [risos]

PATRÍCIA: É história?

A: O mundo é história

A: Sem história, a gente não vive.

A: Deus é uma história.

A: Amanhã, a gente vai estar contando isso para meus filhos, sobrinhos e amigos.

"Ah, naquele dia, na escola..."

(...)

A: É porque, às vezes, é assim: **a gente tá falando de uma coisa e a gente lembra da nossa história. Aí A gente se identifica. A gente fala "ih, aconteceu isso comigo!"**.

A: é sempre assim (92-F)

A partir dessas falas, podemos dizer que esses estudantes consideram o conhecimento histórico como meio de aquisição de estratégias narrativas para o enriquecimento de suas memórias e como parte de um processo de busca dos sentidos que constituem sua identidade social. Daiute (2013), em estudo sobre a produção de narrativas ficcionais e não ficcionais por crianças e jovens, envolvendo contextos de pós-guerra ressalta “a partir dos usos estratégicos da narrativa pelas crianças, o quanto valores sociais tornam-se parte da orientação psicossocial do indivíduo, quando partilhados, por exemplo, em uma história pessoal (...) e como conhecimento, identidade e orientação para o mundo são distribuídos pelos indivíduos e grupos sociais no discurso e não apenas através dele” (p.31). “Coisa que a gente leva para vida toda”, “entender o que aconteceu com a nossa cor antigamente”, “a gente faz parte disso”, “a gente se identifica” são alguns fragmentos de depoimentos sobre um sentido para a história mais ligado à memória social e à formação identitária. Podemos inferir sobre a potencialidade da aula de história para mover percepções e valores dos sujeitos em contraste com valores e ações de pessoas de outros tempos/espacos para por meio da articulação social e relacional de diferentes narrativas. Tal empreendimento implica investimento em um tipo de formação histórica vinculado ao que aponta Caimi (2013):

“Parece-nos que um dos principais desafios que se colocam para a escola e para história escolar em tempos de *obesidade informativa* é aproximar-se da vida, de modo que os jovens aprendam além das tarefas escolares. E aproximar-se da vida significa enfrentar duas mudanças que se operam nos modos de circulação do saber, nas sociedades complexas, quais sejam a *descentração* e a *destemporalização* (MURDUCHOWICZ, 2004). A primeira diz respeito aos deslocamentos do saber, que sai dos limites dos livros e da escola para circular em outros espaços, rompendo com a aprendizagem linear e sequencial que caracterizava as sociedades modernas. A segunda refere-se à ruptura com o tempo escolar entendido como único meio socialmente legitimado para distribuição do saber, bem como a superação das fronteiras etárias para a aprendizagem, na medida em que se trata de uma ‘*aprendizaje que transcende el aula, que se vive a toda hora y que se extiende a lo largo de toda la vida*’ (MURDUCHOWICZ, 2004, p.25)” (2013, p.31)

6.7.2. A História ensina formas de pensar

Cada estilo narrativo presente nesse estudo se vincula a formas de articular experiências vividas no ambiente escolar e familiar. O estilo reflexivo-conceitual é predominante na fala da professora. Na percepção de um estudante, “a professora fez um longo período para poder se basear naquela matéria”. Apropriar-se desse estilo pressupõe mediação escolar, não é algo intuitivo. As respostas à pergunta “O que é história?” e “Você acha que a história tem alguma utilidade para a sua vida? Por quê?” versaram sobre alguns aspectos relativos à história como conhecimento sistematizado.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é a percepção de que nessas falas há um conceito muito frágil de mudança. História como “coisas que aconteceram no passado e que, hoje em dia, se repetem, só que de uma maneira diferente”, como “fatos que acontecem todos os dias, como já aconteceu antigamente”, “é quase a mesma coisa do que aconteceu no passado”. Esses enunciados mostram a força de uma cultura presentista⁵³ que dificulta a percepção de estudantes, já ao final do Ensino Fundamental, de formular hipóteses mais consistentes sobre a mudança histórica.

Um segundo aspecto importante é a recorrência, nas falas dos estudantes, da “operação historiográfica escolar”⁵⁴ baseada em comparações entre passado e presente. As comparações presente/passado são centrais no estilo pedagógico da professora e possivelmente estimulam reflexões nesse sentido para os estudantes.

PATRÍCIA: E você acha que a história tem alguma utilidade para a sua vida?

A2: Tem como ela disse. Quando a gente aprende coisas antigas, **às vezes a gente traz o antigo para hoje, aí a gente vê o que as pessoas passaram e o que a gente está passando.**

A3: Tem mais noção do que está acontecendo.

⁵³ A hipótese do presente presentista, da obra de François Hartog (2013). Diante da pergunta “o presente se impõe como único horizonte?”, Hartog parte do pressuposto de que as condições de possibilidade da produção de histórias, de acordo com as relações respectivas do presente, do passado e do futuro, determinam tipos de história possíveis e outros não. Com base na noção de tempo histórico (Koselleck), como produzido pela distância criada entre o campo de experiência e o horizonte de expectativa, Hartog questiona se a distância entre as duas categorias se tornou máxima até o limite da ruptura e se, por conta disso, vivemos um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu tempo histórico.

⁵⁴ Na tese de Fernando Penna (2013), há uma densa discussão sobre a operação historiográfica escolar, articulando autores como Yves Chevallard, Paul Ricoeur, Michel de Certeau e teoria da argumentação, que poderá auxiliar aprofundamentos dos resultados desse estudo. Penna argumenta, a partir da observação das aulas de um professor de História, que “a aula de história não constitui nem conhecimento, nem saber – se pensarmos nas definições strictu sensu – mas o momento da transição, o momento em que os alunos constroem a sua apropriação individual deste conhecimento que vai influenciar suas ações futuras” (p. 168).

A: História eu acho que não são só coisas antigas. Ah, no século passado... não! Tem muitas histórias de hoje em dia que a *Joana* traz também. A gente debate em sala de aula sobre um monte de coisas que estão acontecendo pelo mundo. E a gente fala: "Ih, já aconteceu isso, de outro jeito, assim, no passado, e está aquilo voltando de uma maneira diferente". A gente debate entre os dois e a gente conversa. Eu acho isso legal, que muitos professores não têm isso.

A: A gente conversa! Não adianta o professor ficar só lá falando, falando, usando o livro e lendo, e os alunos escutando aquilo tudo. Então ela debate, conversamos sobre as coisas. Uma conversa que a gente tem, tendo uma aula. (II-G)

A noção de que “tudo é história” também teve alta recorrência nos depoimentos. No entanto, estudantes apresentaram uma percepção de que há acontecimentos e temas mais ou menos importantes, conferiram importância à capacidade de relacionar fatos e valor à narrativa histórica como instituidora de sentido.

A6: História para mim é tudo. Porque **tudo que acontece pode ser história. Pode ser história mais importante, pode ser menos importante.** A própria pesquisa que a gente está respondendo. É história. Vai entrar para a história da escola. Lá na frente, quando for o término da pesquisa, que for divulgada, pô, a [nome da escola] respondeu. Tudo é história. Tudo que se passa no mundo é história. (I-B)

A2: No meu modo de vista, eu acho que **aprendendo história, cada fato vai levando a outro. Eu aprendo uma coisa, aprendo outra e, tipo, vai batendo o que eu aprendi antes e depois. Aí vai dando mais ânimo.**

A3: **Relações entre coisas passadas e atuais.** Porque está acontecendo isso agora, essas coisas e as antigas. *Joana* faz bastante isso, ela mostra o que está acontecendo agora em relação com a antiguidade. Aí dá para entender assim, o porquê de certas coisas. (I-A)

A6: (...) Eu acho que **sem a história, algumas coisas ficariam sem explicação.**

A4: **Por isso que a história é tão delicada, né?**

A6: Ficaria sem o entendimento, né? É assim, do nada? Por que alguém quis? Eu acho que a história é bem importante para a gente entender como e porquê o mundo está da maneira que está. Porque **se nada fosse relatado, tudo seria uma coisa sem sentido.** Vaga, coisas banais. Mas como tudo tem uma história, a história serve justamente para isso. Para a gente entender melhor o que está acontecendo e o porquê disso. (I-B)

No trecho a seguir, transcrevo um debate que se travou em torno da relação entre sentido e narrativa histórica, do que faz ou não sentido para cada um:

A5: **Eu levo comigo algumas coisas da história, nem tudo.** Porque eu sou uma pessoa que não acredita em tudo que a história diz. Sinceramente, eu não acredito em tudo. Por exemplo, **uma coisa que eu acho muito engraçada que a história diz que nós viemos do macaco. Então! Isso daí eu não acredito, entendeu?** Então, tem algumas coisas da história que eu não levo comigo não. Já outras não, até ajuda a gente a entender o que nós vivemos hoje e o que vai acontecer depois. É mais ou menos assim, nós vivemos a história.

A4: No caso do negócio do macaco, o importante seria ver porque eles acham que nós viemos do macaco.

A6: Aí foge da história e para as ciências. Porque a ciência explica que na verdade nós não viemos do macaco, nós somos espécies evoluídas do macaco, como todas as espécies do mundo evoluíram. É a parte em que a história entra. **As ciências explicam o que aconteceu. Mas as ciências se baseiam em cima da história. Porque para uma ciência chegar, ela teve que ter uma história. Nada aconteceu do nada.** Eles não tiraram da cabeça, do nada. Tudo veio de uma história. Então, a ciência se baseia em cima de uma história. Às vezes, você não está entendendo a parte que você veio do macaco porque a ciência não está bem explicada, mas a história explica. A ciência trabalhada em cima da história explica. Na verdade, eu acredito que todas as matérias em si, português, matemática, tudo é em cima da história. Porque as ciências surgiram de coisas passadas, e a matemática não surgiu agora, o português, no caso a língua, tá entendendo? Então, eu acho que a história é a base do ensino. Nada surgiu no meio do nada. Tudo veio de uma história, de algo passado, então a história é a base de tudo. (I-B)

A estudante A5 comenta que não leva consigo algumas “coisas da história”. Ela não crê na teoria da evolução das espécies, por exemplo. Seu colega de classe entra no debate e defende a historicidade da ciência: “As ciências explicam o que aconteceu. Mas as ciências se baseiam em cima da história. Porque para uma ciência chegar, ela teve que ter uma história. Nada aconteceu do nada”. Seu argumento mais forte é que “tudo veio de uma história”, chegando a afirmar que se sua colega não entendia “a parte que veio do macaco porque a ciência não está bem explicada, mas a história explica”. Há também, ao que parece, uma diferenciação para eles entre ciência e história. Eles não veem a história como ciência. A ciência a que se referem é a biologia. A história aparece nesse contexto como registro da trajetória do pensamento científico.

Identifiquei nas narrativas dos estudantes participantes desta pesquisa uma fragmentada presença de conceitos históricos. Essa não foi uma dimensão muito forte nos depoimentos analisados. As formas de pensar que a história “ensina”, nas suas visões, estão muito mais relacionadas à história como mestra da vida, à construção e ao reforço identitários e ao estímulo ao pensamento social. A maior parte dos estudantes entrevistados conferiu peso e importância à história para compreensão do presente, em conexão mais estreita com a visão de história como dever de memória, e suas dimensões éticas e de luta e transformação social.

Nem sempre a dimensão do “ser cognoscente” sobressaiu sobre objetivos pedagógicos na instituição de educação formal. A formação humana, a formação política e a dimensão mais ampla da socialização na cultura muitas vezes se sobrepuseram sobre a intenção de construir conhecimento histórico *strictu sensu*. Afinal, o que constitui o conhecimento histórico escolar? O conjunto de enunciados proferidos na sala de aula e os depoimentos dos estudantes mostram que o

sentido da formação histórica é bem mais amplo do que o domínio de conceitos históricos. Sem prescindir dos conceitos, a dimensão que sobressaiu sobre o conjunto de entrevistas com os estudantes tem relação com um estilo narrativo identitário. “A História é uma matéria delicada”, “Sem a História, tudo seria uma coisa sem sentido”, “É uma questão de sabedoria”, “É uma questão de cultura também. A história tem partes que falam bastante das culturas, como é que, ao decorrer do tempo, vêm mudando. Porque tem culturas que foram mudadas, os jeitos, e têm umas que até hoje ficam”, “Sem a história, a gente não ia saber como lidar com algumas pessoas, com a cultura delas”, “História é vida, é aprendizagem, é lição de vida”.

Em razão do exposto acima, finalizo o capítulo com uma colocação de Calvino a favor da leveza: “(...) no mais das vezes, minha intervenção se traduziu por uma subtração do peso; esforcei-me por retirar peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades; esforcei-me sobretudo por retirar peso à estrutura da narrativa e à linguagem”. Pensando na instituição do imaginário histórico, e nas provocações de Calvino, qual seria a potencialidade de retirar peso da linguagem instrucional para o processo de alterar-se, imaginar outros reinos e projetar alternativas ao presente imediato?

7. Considerações finais

Este trabalho teve o propósito de descrever e analisar situações de aprendizagem histórica em uma escola pública de Ensino Fundamental e suas interações com conteúdos midiáticos. A questão dos atravessamentos e estranhamentos entre conhecimento histórico e mídia na escola constituiu-se um dos centros de atenção das análises efetuadas. Outro espectro de questões se relacionou às visões dos estudantes a respeito da história ensinada e sobre seus processos de aprendizagem.

Os dados foram produzidos com base em observações e audiografações de aulas de História, em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro e entrevistas e questionários autoaplicáveis a estudantes dessas turmas.

A análise dos dados indica alguns resultados:

- a) As observações das aulas de História evidenciaram o forte papel exercido pelas interações dialógicas no interior da sala de aula para a construção do conhecimento histórico escolar. O espaço de diálogo, apesar de ocupar a menor parte do tempo de aula, constituiu-se como valioso recurso cognitivo, na visão dos estudantes e a partir de minhas observações.
- b) O valor de um espaço estimulante – com diversidade de ferramentas físicas (materiais impressos, tecnologias, mídias) e discursivas (gêneros de discurso) – em que se produzam marcas pelas pessoas que aprendem, por elas e para elas e não predominantemente marcas daqueles que projetam o ensino. Apesar disso, ficou evidente a dificuldade da escola em lidar com a multiperspectiva, com forte presença da linguagem instrucional que visa “fixar um sentido”. A escola tende a bloquear a diversidade de ferramentas cognitivas (tanto discursivas como físicas). Por outro lado, propõe relações com algumas ferramentas e atividades que estariam quase inacessíveis de outras formas a estudantes de classes populares: linguagem formal, seleção de produtos culturais, experiências formativas.
- c) Estudantes possuem percepções acerca das formas de aprender induzidas pela escola, centradas na palavra escrita e na oralidade instrucional. De certa forma, eles introjetam essa forma escolar, apesar de criticá-la.

- d) Estudantes valorizam estratégias didáticas que apelam à visualidade. É recorrente a fala de que a estratégia visual é eficaz para a ativação da memória e na formação do imaginário histórico. No entanto, a cultura do impresso e a palavra de autoridade do professor são mais valorizadas pelos estudantes como fontes confiáveis de conhecimento. O que sugere que a linguagem audiovisual não goza, ainda, do status de legitimidade conferido, historicamente pela escola, à linguagem escrita.
- e) Nas aulas observadas, quando havia algum tipo de apropriação da lógica da mídia (em exemplos narrados, em produção, em visualização ou como expectadores), ficou mais evidente a dimensão ambígua e multiperspectivada da história. Também ficaram bem claras as dificuldades em se adotar outras formas de mídia na prática pedagógica, em função da força da cultura escolar que resguarda seu modo de induzir ao conhecimento, ancorado, fortemente, na oralidade e na escrita. Na prática, nota-se um desestímulo direto ou indireto para adotar mídia na sala de aula. Observa-se a submissão da mídia digital (internet) e do audiovisual à lógica do currículo prescrito e da palavra escrita. Por outro lado, ficou evidente a força da mídia como instituição, tensionando o conhecimento histórico escolar.
- f) Ausência de método articulado e explícito para lidar com outras formas de mídia, sobretudo audiovisual, da parte da professora.
- g) Poucas habilidades para avaliar conteúdos midiáticos e audiovisuais por parte dos estudantes, que demonstram impressões, intuições, desconfiança – lhes falta domínio da lógica que preside a linguagem audiovisual e de suas estratégias retóricas.
- h) No conjunto de dados, identifiquei uma forma de aprender substantiva baseada na intersubjetividade autêntica e intencional, na quebra da rotina da cultura escolar e em apelo à visualidade.
- i) As formas de aprender induzidas pela escola são centradas na palavra escrita e em uma oralidade específica, colocando à prova estratégias narrativas dos estudantes e se sobrepondo sobre a diversidade narrativa presente na sociedade. As formas de aprender valorizadas e reivindicadas pelos estudantes envolvem diversidade narrativa, amizade, ludicidade, exercícios espaciais e corporais diversificados, visualidade e delicadeza.

Numa dada cultura histórica, a escola se insere como uma das instituições produtoras de leituras sobre o passado. A escola representa um espaço de debate público sobre a história, a seu modo, com dinâmicas interativas próprias, gêneros de discursos específicos, mecanismos de legitimação do conhecimento através de seus programas curriculares, espaço físico etc. No entanto, os principais envolvidos diretamente na produção do conhecimento histórico local – professores e estudantes - interagem com outras formas de “ler o passado”, através dos meios de comunicação, dos produtos midiáticos com temáticas históricas, de conteúdos acessados pela internet, das experiências familiares e do grupo social de referência, da vida nas cidades e suas configurações urbanas produtoras de sentido sobre o passado. Nem todas as experiências e práticas acima mencionadas se pautam no compromisso com acontecimentos históricos e possuem mecanismos maiores ou menores de controle sobre a construção de uma representação plausível e convincente daquilo que aconteceu.

Ao longo dos três meses de trabalho de campo, pude constatar a presença do audiovisual na escola investigada, em atividades de análise de filme, exposição oral com apresentação de fotografias e em uma experiência de produção de vídeo. A mídia esteve presente nas falas da professora, em aulas expositivas e debates com as turmas, sendo frequente o exemplo da grande imprensa como formadora de opinião ou, no caso das aulas de história, como contribuição à construção de uma visão social e/ou histórica. No entanto, a maior recorrência é a situação de aprendizagem centrada em textos impressos ou textos para cópia. Quase a totalidade das aulas esteve centrada em atividades com base em textos de livros didáticos (perceptível até mesmo na exposição oral da professora), esquemas e resumos no quadro branco e atividades escritas realizadas pelos estudantes em cadernos de notas. Ao que parece, a palavra escrita imprime um caráter de confiabilidade às informações, uma espécie de legitimidade às atividades realizadas na sala de aula, além da continuidade da reprodução de memória institucional, nesse caso, a memória escolar. É importantíssimo lembrar que produção da cultura escolar envolve bem mais do que livros didáticos e outros textos impressos ou escritos em cadernos de notas e quadros negros/verdes/brancos. A experiência na escola também é viver o espaço e as relações, é interagir com ferramentas físicas (artefatos, mobiliário, arquitetura, tecnologias, mídias) e com ferramentas discursivas (linguagens, gêneros de discurso). Todas essas ferramentas possuem historicidade e entram em jogo nos diferentes espaços educacionais de maneiras específicas.

Algumas questões se colocam:

- a) À escola é atribuído o papel de ensinar para a participação em “eventos de letramento” relevantes para a inserção e participação social, por meio da criação de situações que permitam aos estudantes atuarem efetivamente em práticas letradas. No entanto, levando em conta discussões sobre enfoques ideológicos do letramento, creio que seria necessário formar não apenas para a inserção e participação em eventos de letramento existentes, mas para a possibilidade de criar eventos e experiências formativas alternativas, levando em conta práticas comunicativas e linguagens vernaculares em diálogo com linguagens estruturadas e práticas letradas historicamente legitimadas.
- b) A análise dos dados permite supor que a experiência escolar se torna marcante e expressiva, em termos de construção de conhecimento histórico, através do contato diversificado com produtos culturais. A multiperspectiva, a questão da empatia histórica e a discussão de códigos ideológicos são dimensões da aprendizagem histórica que ficaram evidentes quando a prática pedagógica envolveu mídia. A partir do exposto, é importante colocar a potencialidade da mídia-educação, capaz de sofisticar habilidades em diversas linguagens, especialmente a audiovisual e digital, para o aprimoramento da formação histórica de jovens estudantes na contemporaneidade. Desse modo, parece-me pertinente a articulação dos conceitos de formação histórica e multiletramento para pensar sobre as situações contemporâneas de ensino que atualmente extrapolam o espaço físico e simbólico da escola, sem prescindir dele. A formação histórica, em sociedades altamente midiáticas, não se realiza plenamente sem a construção de estratégias e habilidades da literacia midiática e informacional (mídia-educação). Assim, o conceito de letramento se refere à participação efetiva e eficaz em práticas letradas, considerando que práticas letradas na contemporaneidade incluem a cultura da leitura e da escrita na tela, por meio de tecnologias digitais e do conhecimento da linguagem audiovisual e da grande imprensa.
- c) As análises realizadas indicam uma reivindicação, por parte dos estudantes, de uma aprendizagem para a vida e que a escola possibilite o desenvolvimento de diferentes formas de aprender e, sobre a história, a multiperspectiva. Importante ressaltar como essa questão é problemática diante da tônica da meritocracia presente na política educacional atual, dos testes padronizados e de projetos de lei como “Escola sem Partido”. Ao

que parece, uma aprendizagem subterrânea e um projeto de ensino subterrâneo resistem e estão nas falas dos estudantes entrevistados, constituindo processos de significação variados e desafiantes para professores e formuladores de políticas educacionais e de avaliação. Goodson trabalha com a questão de que a prescrição curricular serve ao controle dos professores, isso se passa atualmente na rede municipal de ensino, mas as formas pelas quais são atribuídos sentidos a essas questões estão fora do controle estatal, pois envolvem experiências dos sujeitos e suas perspectivas de futuro, processos que se desenvolvem entre a objetividade dos contextos educacional, social e econômico e as subjetividades em formação. E, podemos dizer, são afetados e afetam as consciências históricas em formação.

8. Referências bibliográficas

- ABUD, K.M. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA **Sujeitos na história: práticas e representações**. Bauru: Edusc, 2001, p.127-141. (Encontros com a história).
- _____. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, vol.11, jul. 2005.
- ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M.G. (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- AZEVEDO, P.B. A produção de sentido na história ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espaço. In: MONTEIRO, A.M., GABRIEL, C.T., ARAÚJO, C.M., COSTA, W. (org.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro, Mauad X: Faperj, 2014.
- BITTENCOURT, C.M.F. (org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1998.
- _____. Aprendizagens em História. In: **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª edição. São Paulo, Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.
- BAUER, M.W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Vozes, 2008.
- BECKER, H. S. **Segredos e truques de pesquisa**. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C. Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de deux milieux défavorisés. **Revue française de pédagogie**, n° 150, p. 87-141, janvier-février-mars, 2005.
- BOING, L.A. **Os sentidos do trabalho dos professores itinerantes**. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão Digital**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2007.

- CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H.A.B., MAGALHÃES, M.S., GONTIJO, R. (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro, FGV, 2009.
- _____. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: SILVA, C.B., ZAMBONI, E. (orgs). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba, CRV, 2013.
- CABRAL, M.A. Memória, saber histórico escolar e efemérides no primeiro ano do ensino fundamental. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (org.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro, FGV, 2015.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o novo milênio**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- CARRETERO, M. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- CARRIÈRE, J. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995.
- CATROGA, F. **Memória, História e historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, Editora Unesp, 1999.
- CHIGONA, A. (et al.) An empirical survey on domestication of ICT in schools in disadvantaged communities in South Africa. **International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)**, 2010, Vol. 6, Issue 2, pp. 21-32.
- CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. 3 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.
- COSTA, F. S. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. **Pasado y Memoria**. Revista de História Contemporânea, 8, 2009, pp.267-286, 2009.
- CRARY, J. **Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna**. Tradução Tina Montenegro. São Paulo, Cosac Naify, 2013.
- DAIUTE, C. Superar o youth gap para entender a violência política. **Revista Educação On-line PUC-Rio** nº 12, p.1-38, 2013.
- DIONISIO, A.P. (org). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014 (Série Experimentando teorias em linguagens diversas).
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de **Pesquisa**, São Paulo, n.115, 2002.

- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília, Liber Livro, 2012.
- GABRIEL, C.T. **Um objeto de ensino chamado História**: a disciplina História nas tramas da didatização. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003 (Tese de Doutorado).
- GATTI, D. A sensibilidade como condição para o diálogo no ensino de História. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (org.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro, FGV, 2015.
- GONÇALVES, M.A., ROCHA, H., REZNIK, L., MONTEIRO, A.M. (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.
- GOODSON, I.F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- _____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 2013.
- GUIMARÃES, M. L. S. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H.A.B., MAGALHÃES, M.S., GONTIJO, R. (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro, FGV, 2009.
- GUTIÉRREZ, A. e TYNER, K. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. **Comunicar**, n. 38, XIX, 2012, 31-39.
- HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 9-16.
- HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- HAYLES, K. N. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Mode. **Profession**, 2007, pp. 187–199 (13).
- HJARVARD, S. Mídia: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, v.5, n.2, 2012.
- HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- JONASSEN, David H. "Technology as cognitive tools". In: IT Forum Paper #1. <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper/1/paper1.html>. s/d.
- KAPTELINE, Victor e NARDI, Bonnie. **Acting with technology**: activity technology and interaction design. Massachusetts: MIT Press, 2009.
- KNAUSS, P. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

- KOLTAY, T. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. **Media Culture & Society**, Vol. 33, No. 2, 2011, 211-221.
- LAUTHIER, N. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação & Realidade**, vol.36, n.1, jan/abr 2011, 39-58.
- LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org) **Educação Histórica e Museus**. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), Braga, 2003.
- LEE, P. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. (org) **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África**. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), Braga, 2008.
- LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LIVINSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, São Paulo, ano 4 – nº 2 jan./jun. 2011,11-42.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1993.
- MAGALHÃES, M., ROCHA, H., RIBEIRO, J.F., CIAMBARELLA, A. (org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2014.
- MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, V. **Batuques, fragmentações e fluxos**: zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- _____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro, Mauad, 2006.
- MAUAD, A. M. e CAVALCANTE, P. **História e Documento**. Rio de Janeiro, CECIERJ, 2009.
- MCLEAN, R. Language education, thematic studies and classroom learning: A bakhtinian view, **Language and Education**, 8:4, 231-250, 1994.
- MELLOUKI, M. & GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.
- MÉZSÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo do século XXI. São Paulo, Boitempo, 2007.

- _____. **A Educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.
- MILLS, C.W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- MIRANDA, S. R. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES, M.A., ROCHA, H., REZNIK, L., MONTEIRO, A.M. (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.
- MIRANDA, S. R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 35-79, 2013.
- MÖLLMANN, A.D.S. **O legado da bildung**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011 (Tese de Doutorado).
- MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, 121-142.
- _____. **Ensino de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002 (Tese de Doutorado).
- _____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.
- _____. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, M.A., ROCHA, H., REZNIK, L., MONTEIRO, A.M. (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.
- MONTEIRO, A.M.F.C. e PENNA, F.A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, vol.36, n.1, jan/abr 2011, 191-211.
- MOSS, M. **Toward the visualization of history: the past as image**. Lanham, Lexington Books, 2009.
- OLIVEIRA, M.B.F., SZUNDY, P.T.C. Práticas de multiletramentos nas escolas: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014.
- PAES, L.M. O conflito de vozes na sala de aula de línguas: uma perspectiva bakhtiniana. **Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 19, nº 21, 2004.
- PLÁ, S. Absoluto, Nación e História en la Escuela. In: ZAMBONI, E., GALZERANI, M.C., PACIEVITCH, C. (org). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas, Editora Alínea, 2015.

PENNA, F.A. **Ensino de História**: operação historiográfica escolar. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013 (Tese de Doutorado em Educação).

POULOT, D. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI**: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

ROCHA, H.A.B., MAGALHÃES, M.S., GONTIJO, R. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

ROCHA, H. A. B. **O lugar da linguagem no ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. Niterói: PPGFE-UFF, 2006 (Tese de Doutorado em Educação).

_____. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e de usos. In: ROCHA, H., REZNIK, L., MAGALHÃES, M.S. (org.) **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009.

_____. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, M., ROCHA, H., RIBEIRO, J.F., CIAMBARELLA, A. (org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R., BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, nº 2, p. 163-209, 2009.

_____. **Razão histórica: fundamentos da ciência histórica**. (Teoria da história I). Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2010a.

_____. **História Viva**: formas e funções do conhecimento histórico. (Teoria da história III). Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2010b.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. & MARTINS, E. R. (orgs). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010c.

SALOMON, Gavriel e PERKINS, David. Do technologies make us smarter? Intellectual amplification with, of and through technology. In: D.D Preiss e R. Stenberg (eds). **Intelligen and technology**. Mahwah, NJ: LEA, 2005.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007, p. 9-22.

- SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: DE ROSSI, V. L. S., ZAMBONI, E. (orgs.) **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, Alínea, 2003.
- SCHIMIDT, M. A. e CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo, Scipione, 2009.
- SFORNI, M. S. F. & GALUCH, M.T.B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006.
- SFORNI, M.S.F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- SILVERSTONE, R. **Por que estudar mídia?** São Paulo, Edições Loyola, 2002.
- SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- SODRÉ, M. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, D. (org). **Sociedade midiatizada.** Rio de Janeiro, Mauad, 2006.
- STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.
- SUAREZ, R. Notas sobre o conceito de bildung (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 191-198.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, Vozes, 2005.
- TAVARES, C.F. Viajar para Aprender: implicações e potencialidades das TIC no desenvolvimento da literacia. **Exedra: Revista Científica**, Nº. extra 1, 2009 (Ejemplar dedicado a: Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa), pp. 69-84.
- TAYIE, S., PATHAK-SHELAT, M. e HIRSJARVI, I. La interacción de los jóvenes con los medios en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia. **Comunicar**, n. 39, XX, 2012, 53-63.
- VARELLA, F. et al.(orgs) **Tempo presente e usos do passado.** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.
- WERTSCH, J. **Voices of mind.** A Sociocultural Approach to Mediated Action. Harvard University Press, 1993.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. e VILELA, M. A. P. (orgs) **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

ZAVALA, A. Y entonces, la Historia enseñada, que es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. **Clío & Asociados**, n.18-19, 2014, 11-40.

9. Anexos

Anexo I Sinopse da observação de uma aula

Aula realizada na turma II, em 14 de agosto de 2014.

Início da aula: professora pergunta se eles já escolheram a música. Uma aluna diz que a música é muito antiga, que é da época do orkut. A professora diz que as músicas que ela quer apresentar serão mais antigas ainda e pergunta se música tem prazo de validade. Argumento: velho não é sinônimo de ruim.

Debate sobre a escolha da música.

Zeca Pagodinho, Cacique de Ramos

3"30': "Gente, olha só, vocês são muito preconceituosos. Jeremias, eu já falei para você. Você parece eu mesma quando eu tinha a sua idade, que só escutava rock. Eu achava tudo chato. Não fosse rock pesado eu achava chato. Só que você perde a chance de abrir a mente para outras coisas interessantes"

4"30': Diz que vai devolver o teste, conversar sobre a história do pagode

O que significa a palavra pagode?

[turma conversa, enquanto a professora se organiza em sua mesa] Alguns alunos falam sobre a pergunta da professora.

7": professora diz que não poderá ajudar o professor de matemática que pretende trabalhar uma questão de métrica nas músicas de pagode.

8"15': professora propõe uma cena inspirada em uma roda de pagode

Alunas debatem, dão ideias

É preciso fazer isso na hora das aulas e atrasar a matéria

Entrega dos testes - professora chama pelo nome e lança na hora as notas

20": Explicação da origem da palavra pagode (bom áudio - bom enunciado)

21": ênfase na origem histórica - relação com a cultura negra [especialidade da professora]

explicação associada à história social

25": definição de "escravo de ganho"

27": festa de negro tinha branco também

Pergunta de aluna sobre o que define um escravo. Professora responde que o ventre é que define a condição jurídica da pessoa

29": figura das tias baianas

Aluna: "Por causa dessas tias é que tem as baianas nos desfiles de escola de samba?"

(há conversa entre alunos, baixinha)

33": teorias racistas

34": professora comenta que um aluno contou que quando anda pela rua, as senhoras seguram as bolsas

alunos riem, professora diz que não é engraçado, é um absurdo

34": "a gente tenta entender um pouco a história para entender como essas coisas foram produzidas.

Para a gente não cair também nessa ideia de que é natural que o negro seja considerado bandido.

Não é natural, foi uma coisa que foi produzida na história"

aluna comenta que poderia ser encontrada uma música que fale desse tema

Repressão às manifestações dos negros. Comparação entre jornais do início do XX e os de hoje. "Eu sei porque eu pesquisei isso". O discurso sobre o funk é a mesma coisa que o discurso sobre o samba naquela época.

Professora diferencia o gosto sobre o ritmo e a história. Diz para um aluno que ele pode não gostar do ritmo, mas outra coisa seria conhecer a história desse ritmo.

38": Descrição das festas nas casas das tias

39": como ritmo musical, o pagode não existia, isso só foi se delinear na década de 1970

42": história do pagode associada à história do Cacique de Ramos

A gente podia fazer alguma coisa, contar essa historinha

Uma pecinha, uma coisa pequena

Bota na internet, bota no google

46": "Agora, como a gente vai juntar isso que eu falei agora com o negócio da métrica, eu não faço a menor ideia"

Anexo II

Sinopse expandida da observação de uma aula

Aula realizada na turma I, em 27 de agosto de 2014.

2': professora pergunta se alguém saberia auxiliar a instalação do equipamento para exibir o filme 4'30":

"- Gente, vamos lá? Hoje a gente só tem um tempo. A ideia não é, na verdade, passar o filme inteiro, tá? A ideia é falar um pouco, passar umas cenas do filme. Como a gente só tem um tempo. Tudo bem que amanhã a gente tem mais dois, a gente pode terminar de ver as partes mais interessantes amanhã, até porque é um filme muito grande, é um filme que tem três horas de duração e vocês vão acabar achando chato. Mas por que eu trouxe esse filme? A gente tem falado sobre a questão dos grandes proprietários de terras, a gente está desde o início desse ano falando sobre essa questão que é muito séria no Brasil. E a gente conversa sempre que essa questão da concentração de terra é uma questão histórica. Então, a gente entrando nessa unidade sobre movimentos sociais na república, a gente vai trabalhar um pouco sobre algumas reações, algumas manifestações, algumas revoltas populares que ocorreram no início da república. E a gente disse que iria trabalhar tanto revoltas que aconteceram no meio urbano, que a gente vai começar na semana que vem, como revoltas ocorridas no campo, ou seja, no meio rural, que está diretamente ligada a essa questão da concentração de terra. Então, Canudos, na verdade, não eram pessoas que de repente se revoltaram e resolveram fazer uma revolta da maneira como a gente entende. Na verdade, começou com o movimento de uma pessoa chamada Antônio Conselheiro, isso retomando da aula passada, mas que está ligado a um movimento maior que aconteceu em várias regiões do país, que são os movimentos messiânicos, onde uma pessoa, um religioso saía andando em pregação e que a religiosidade dessas pessoas, no caso de Canudos e do Antônio Conselheiro, era um tipo de religiosidade popular, não era uma religiosidade vinculada à igreja católica. Então, Antonio Conselheiro, no caso dele foi no sertão da Bahia, que é o que a gente vai falar a partir do filme, a pregação dele acontecia no sertão nordestino, mas especificamente na Bahia. Então ele saía no sertão nordestino pregando palavras religiosas, pregando a palavra de deus, mas não a religião oficial, ele não tinha nenhum tipo de vínculo com a igreja católica. Tanto que a igreja católica via ele com péssimos olhos, ele pregava uma religiosidade mais popular, a população entendia mais facilmente a linguagem do Antônio Conselheiro. então ele saiu pelo sertão pregando isso. Mas para além das palavras religiosas, ele também tinha um discurso político. Qual era o discurso político dele? Ser contrário à república, ele achava que a república era a mãe de todas as mazelas da população. Claro que não era bem isso, mas essa era a posição dele. Ele também falava contra as injustiças que o sertanejo sofria, sendo que ele via essas injustiças como sendo cometidas pela república. Como se antes da república, não tivesse também injustiça. Mas enfim, no final do século XIX, no final da década de 90 ou 80 - você sabe que eu sou uma professora de história que não lembra a data né? - mas acho que em 1893, porque a guerra foi em 97, depois eu vejo, mas no finalzinho do XIX. Ele chega em uma região, no sertão da Bahia e funda um povoado, ele e os seguidores. Porque esses movimentos messiânicos também como característica, não é só o cara sair por aí pregando, também tem um grupo de pessoas, sertanejos, pobres, nesse caso, que sofriam com a seca no nordeste, muitas vezes não tinham para onde ir e aí se apegavam às palavras daquela pessoa e ia junto com ele. Então, ele fundou junto aos seus seguidores, uma comunidade, que era a comunidade do Belo Monte, que mais tarde ficou conhecida como Canudos. Então, qual era o problema do Belo Monte? Qual era o problema dessa comunidade para os poderosos? O problema dessa comunidade para os poderosos é que era uma comunidade que começou a viver, a se organizar totalmente à parte do resto da sociedade, no sentido de que não obedecia às leis republicanas. Antônio Conselheiro falava que não era para obedecer. Claro que eles não viviam completamente à parte porque eles eram obrigados a comprar coisas, também não era completamente isolada. Mas no sentido de que eles não obedeciam aquelas leis que eles consideravam injustas. Por exemplo, não pagavam imposto para a república, porque eles achavam que pagar imposto para que, se a gente não recebe nada em troca desse imposto? Qualquer semelhança com os dias de hoje, não será considerada mera semelhança. Então, uma outra coisa: a comunidade de Belo Monte foi fundada sob o lema de que a terra não tem dono. Se a terra não tem dono, todos trabalham na terra e usufruem dos produtos da terra de maneira equitativa. Então era uma sociedade que se organizava à parte, ou seja, tinha sua própria igreja desvinculada com a igreja católica, tinha sua própria polícia, a polícia de Belo Monte, a milícia de Canudos, e a própria

organização, quem trabalhava com o que... Não existia "eu sou o dono da terra". O Antônio Conselheiro não era o dono da terra, ele não dizia "eu sou o dono da terra, eu que fundei, vocês trabalham para mim". Existia uma ideia de pensar a propriedade de uma forma coletiva. E, obviamente, como eu já falei com vocês, isso foi completamente contrário aos poderosos, às elites do sertão baiano e, depois, à república de uma maneira geral. Então, Belo Monte começou a crescer, crescer, crescer, em pouco tempo mais de 20mil pessoas, alguns historiadores falam que Canudos chegou a ter 30 mil moradores, que é muita gente, se for pensar na quantidade de pessoas que viviam naquele tempo.

- É história real?

- Como assim? História real?

- Aconteceu mesmo?

- Claro, meu anjo!

- História, maluco! (colega fala)

- É um fato histórico, fato histórico. É história, não é uma historinha inventada. É uma história real, que aconteceu. Mas, realmente, parece uma coisa tão inacreditável que nem parece história de verdade. Até porque, quando Canudos começou realmente a incomodar as elites... Por que? Porque os sertanejos estavam deixando as terras dos grandes proprietários para viver em Canudos. Canudos na verdade se tornou uma alternativa para os sertanejos pobres que estavam na miséria ou que estavam sendo explorados nas terras dos grandes proprietários, tá? Então esse modelo de sociedade mais comunitária, sem ter dono, sem existir um dono da terra, sem existir exploração, esse modelo era preocupante. Porque vai que Canudos começa a se expandir cada vez mais? E era o que estava acontecendo. E era ruim também para a igreja católica. Porque o tipo de religiosidade que eles pregavam era diferente também da religiosidade que a igreja católica pregava e eles não eram vinculados à igreja católica. Então não tinha imposto que ia para a igreja católica oficial. Então, enfim, foram várias as tentativas de derrubar Canudos. As primeiras tentativas foram organizadas pelo governo da Bahia junto com os grandes proprietários. Depois o governo federal se mete. Sendo que, por três vezes, os moradores do arraial conseguiram vencer a batalha. Sendo que uma delas foi uma batalha muito sangrenta, foi liderada por um general muito conhecido, que tinha lutado não sei aonde, um tal de Moreira César, aquele da rua lá de Niterói. E aí, três vezes, eles conseguiram vencer a batalha. Eles tinham umas estratégias e botavam todo mundo para lutar. Só que na quarta vez, assim que durou dias, uma batalha muito sangrenta, muito, tipo que não sobrava para ninguém, mulher, criança, velho, aí eles conseguiram arrasar. Esse filme mostra como Canudos chegou a ser fundado e depois vai mostrar as quatro batalhas, não tem como a gente ver tudo isso. A gente vai ver, na verdade, para vocês terem uma ideia assim, terem um visualização de como era a vida do sertanejo, até estética mesmo, até visual, para vocês verem como era uma vida sofrida, aquela coisa da seca. Porque uma coisa é a gente falar, outra coisa é a gente ter imagens na nossa cabeça que percebe como era a situação dessas pessoas. E, enfim, se vocês acharem que vale a pena, a gente pode ver mais algumas partes amanhã.

(aluna pergunta se vai cair na prova. professora diz que não, mas no teste seguinte à prova)

17'05": início da exibição do filme

38': professora interrompe o filme

"Olha só, por esse pedacinho deu para a gente ver algumas partes interessantes, que tem a ver com a história que a gente falou nas últimas aulas. A situação do sertanejo, não só em relação à seca, mas principalmente em relação à falta de oportunidades no meio rural. Não sei se vocês perceberam, mas aquela figura que compra as vaquinhas, ele seria um coronel. Então assim, a família que aparece ali ainda tinha lá a sua terrinha, só que a seca fez com que eles não conseguissem produzir nada. Agora, a gente precisa ter a ideia também que a seca é uma coisa relativa. Aparece um cara lá falando "ah, mas a seca é uma coisa natural", parece que contra a seca ninguém pode lutar. Então veio a seca, então ninguém pode fazer nada contra isso, como se fosse só um problema da natureza. Só que a seca não atinge os grandes proprietários da mesma maneira como atinge os pequenos proprietários. Porque mesmo nos lugares onde existe a seca, existem formas de você lidar com a seca, tá? Tem lá os açudes nas regiões mais secas do sertão do nordeste. Com certeza, são lugares onde tem lá um reservatório de água. Certamente, esses lugares ficam dentro da propriedade de quem?

- dos coronéis

- Do pequeno proprietário é que não é. Então, a situação é de exploração, é de seca, mas sem muita vontade pública de resolver a questão da seca, de melhor distribuir a água. Não estou dizendo que a seca não existe, como uma invenção, mas existe muito mais uma má distribuição da água, tá? Então

deu para a gente ver mais ou menos como era a vida do sertanejo pobre, o cara ficou sem nada. Enfim, deu para a gente ver também a própria figura do Antônio Conselheiro, que a gente fica falando. Tudo bem que é um filme, o cara que fez o filme faz a figura de acordo com o que vem na cabeça dele, né? Outras pessoas fariam diferente. Mas é mais ou menos isso. Era um cara que andava de camisolão, com uma barba grande, pregando a palavra de deus, mas sem ter um vínculo com a igreja católica, mas que ele falava principalmente contrário à república. Então o discurso dele era contrário à proclamação da república. Aí tem uma parte que é bom a gente chamar a atenção: tem um velhinha que fala que não é bom pagar imposto, porque a gente não recebe nada em troca. Então ele fala: veja essa senhora, ela é branca, ela trabalha". Por que ele fala isso? Que a senhora é branca? Porque a escravidão tinha acabado de acabar, né? Então, assim, o ser livre para ele ainda era uma coisa de branco, os negros eram associados à escravidão. Então, assim, não foi exatamente um pensamento preconceituoso dele, foi um pensamento que tem a ver com a época que ele está vivendo. Ela é uma pessoa, ela é livre e ela é branca, ou seja, ela não é escrava e ela está sendo tratada como uma escrava.

42': - Durou quanto tempo, professora? Durou quantos anos?

- Então, foi fundado em 93. Não tem aquela parte que ele fala, e claro que tem as coisas que a gente não tem certeza se realmente ele disse isso, ele faz tipo uma profecia. Ele era considerado um profeta. Ele faz uma profecia, não sei se vocês repararam, que virão quatro fogos contra ele. "Os três primeiros serão meus. O quarto fogo, só deus sabe qual será". É uma alusão a que? Às guerras que vão ser implementadas contra Canudos. Então os três primeiros, eles realmente ganham. O quarto foi quando Canudos foi arrasado em 1897. Mas aí, na aula que vem, amanhã...

- Ah, então durou pouco Canudos... 93 a 97... (aluno)

- Qual é o nome desse cara aí? (aluna)

- Antônio Conselheiro? (prof)

- Não, o nome dele na história. (aluna)

- Antônio Conselheiro ou nome do ator? (prof)

- É, desse homem. (aluna)

- O nome do ator? José Wilker

- Professora, a derrota foi quando? (aluno)

- 1897. Quatro anos depois. Gente, alguém tira os fios aí para mim".

professora pergunta a que horas vai acontecer a prova, se logo após a aula ou no último tempo.

Anexo III

Roteiro de entrevista para estudantes

1. Como vocês se sentem na aula de história?
2. Qual é a lembrança mais antiga que vocês poderiam me contar sobre aprender história?
3. Vocês têm alguma experiência legal de aula de história gostariam de contar?
4. Como seria uma boa aula de história? O que mudariam e o que repetiriam em relação às aulas que já tiveram?
5. Como seria um bom professor de história na opinião de vocês?
6. O que vocês pensam sobre a história representada nas mídias (filmes, minisséries, documentários, etc)? Você confia nas informações apresentadas nessas mídias?
7. Vocês acessam a internet para pesquisar algum conteúdo sobre a história? Poderiam dar exemplos?
8. Como vocês fazem para saber se a informação histórica encontrada na internet é confiável?
9. Vocês já tiveram oportunidade de visitar museus, centros históricos, cidades históricas ou outros lugares históricos? Vocês poderiam contar um pouco sobre essa experiência? E museus virtuais?
10. O que vocês acham que mais contribui para aprender sobre a história?
11. O que é história?
12. Você acha que a história tem alguma utilidade para a sua vida? Por quê?

Anexo IV

Roteiro de entrevista para a professora

1. Escolha profissional e formação

- a) O que a levou a ser professora? E por que a escolha pela área de História?
- b) Conta um pouco a sua trajetória de formação: o curso, as disciplinas, os professores e a parte pedagógica.

2. Rotinas de trabalho, práticas de ensino e uso de TIC

- a) Conta um pouco sobre a sua experiência profissional. Como começou a dar aulas, escolas nas quais trabalhou e sua situação profissional atual.
- b) Conta um pouco sobre a sua rotina de trabalho atual.
- c) Como você vê a relação entre as mídias e a aprendizagem histórica?
- d) O que você considera ser uma aula bem-sucedida?

3. A história e o ensino

- a) Como você se vê como professora?
- b) Como você vê os seus alunos? E qual é a sua percepção sobre a aprendizagem histórica desses alunos?
- c) Qual é a sua visão a respeito dos conteúdos ensinados na escola?
- d) Você poderia comentar um pouco as relações entre a historiografia e a história ensinada na escola?
- e) Para você, quais seriam as relações entre a história e a vida prática, cotidiana?
- f) Como você vê a educação atualmente? E qual deve ser o papel do ensino de história?

Anexo V

Questionário para estudantes

ESCOLA: _____
 TURMA: _____ TURNO: _____
 NOME DO (A) ESTUDANTE: _____
 E-MAIL: _____
 TELEFONE PARA CONTATO: _____

1. VOCÊ E A HISTÓRIA

RESPONDA O QUANTO VOCÊ DISCORDA OU CONCORDA COM AS SEGUINTE
 AFIRMATIVAS

(Marque com um "X" apenas uma opção em cada linha)

Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Não sei	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Para você, a história é:

1. Uma matéria da escola e nada mais.
2. Uma fonte de coisas que estimula minha imaginação.
3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.
4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.
5. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.
6. Um amontoado de crueldades e desgraças.
7. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na História.

INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA AS SEGUINTE
 ATIVIDADES

(Marque com um "X" apenas uma opção em cada linha)

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

Fora da escola, como você faz para aprender história?

1. Busco informações na internet.
2. Converso com pessoas da minha família.
3. Faço perguntas a professores de história.
4. Consulto livros didáticos.
5. Vejo filmes, novelas e minisséries.
6. Leio revistas de história.
7. Vou a museus e outros lugares históricos.
8. Leio livros de literatura.
9. Vou à biblioteca pública.
10. Procuo canais de TV especializados em história.

Na escola, em quais situações você considera que aprende mais sobre a história?

11. Lendo ou consultando o livro didático. (1) (2) (3) (4) (5)
12. Ouvindo a fala do(a) professor(a). (1) (2) (3) (4) (5)
13. Assistindo a filmes, vídeos e documentários. (1) (2) (3) (4) (5)
14. Participando de debates em sala de aula. (1) (2) (3) (4) (5)
15. Fazendo exercícios escritos. (1) (2) (3) (4) (5)
16. Debatendo com os meus colegas em sala de aula. (1) (2) (3) (4) (5)
17. Participando de eventos culturais (mostras, exposições, palestras, peças de teatro, produção de vídeo). (1) (2) (3) (4) (5)
18. Observando esquemas ou resumos no quadro branco/negro/verde. (1) (2) (3) (4) (5)
19. Realizando atividades na internet. (1) (2) (3) (4) (5)
20. Fazendo trabalhos de pesquisa na biblioteca da escola. (1) (2) (3) (4) (5)
21. Ouvindo músicas / analisando letras de músicas. (1) (2) (3) (4) (5)
22. Analisando documentos históricos. (1) (2) (3) (4) (5)
23. Analisando imagens (charges, pinturas, fotojornalismo, etc). (1) (2) (3) (4) (5)
24. Lendo ou produzindo histórias em quadrinhos. (1) (2) (3) (4) (5)
25. Participando de jogos, com orientação do professor. (1) (2) (3) (4) (5)
26. Participando de passeios culturais organizados pela escola. (1) (2) (3) (4) (5)

Se você fosse dar aula de história ou ensinar uma parte da matéria para seus colegas, quais recursos você usaria?

27. Leitura e discussão do livro didático. (1) (2) (3) (4) (5)
28. Apresentação oral da matéria. (1) (2) (3) (4) (5)
29. Exibição de filmes, vídeos e documentários. (1) (2) (3) (4) (5)
30. Promoção de debates em sala de aula. (1) (2) (3) (4) (5)
31. Realização de exercícios escritos. (1) (2) (3) (4) (5)
32. Promoção de debates entre os colegas da classe. (1) (2) (3) (4) (5)
33. Promoção de eventos culturais (mostras, exposições, palestras, peças de teatro, produção de vídeo). (1) (2) (3) (4) (5)
34. Apresentação de esquemas ou resumos no quadro branco. (1) (2) (3) (4) (5)
35. Atividades na internet. (1) (2) (3) (4) (5)
36. Pesquisa na biblioteca da escola. (1) (2) (3) (4) (5)
37. Audição de músicas / análise de letras de músicas. (1) (2) (3) (4) (5)
38. Análise de documentos históricos. (1) (2) (3) (4) (5)
39. Análise de imagens (charges, pinturas, fotojornalismo, etc). (1) (2) (3) (4) (5)
40. Leitura ou produção de histórias em quadrinhos. (1) (2) (3) (4) (5)
41. Coordenação de jogos envolvendo a matéria. (1) (2) (3) (4) (5)
42. Organização de passeios culturais. (1) (2) (3) (4) (5)

2. VOCÊ E A INTERNET

43. Você consulta a internet? ()Sim ()Não
44. Qual é o equipamento que você mais utiliza para acessar a internet?
 - a) Computador
 - b) Notebook
 - c) Telefone celular
 - d) Tablet
45. Em que local você mais acessa a internet?
 - a) Em casa.
 - b) Na escola.
 - c) Local de acesso pago.
 - d) Na casa de outra pessoa.
 - e) Em local público de acesso gratuito.
 - f) Em algum outro estabelecimento de ensino.

46. Quando você quer aprender algo sobre a história, o que você mais acessa?
- a) Sites
 - b) Blogs
 - c) Youtube
 - d) Wikipédia
 - e) Portais educativos
 - f) Google

Como você usa o computador e a internet?

47. Fazer pesquisa para a escola. ()Sim ()Não
48. Fazer projetos ou trabalhos sobre um tema. ()Sim ()Não
49. Trabalhos em grupo. ()Sim ()Não
50. Fazer exercícios ou lições que o(a) professor(a) passa. ()Sim ()Não
51. Jogar jogos educativos. ()Sim ()Não
52. Fazer apresentações para os seus colegas em classe. ()Sim ()Não
53. Aprender com o(a) professor(a) a usar o computador e a internet. ()Sim ()Não
54. Participar de cursos a distância. ()Sim ()Não
55. Pesquisar informações sobre a história. ()Sim ()Não

Como o(a) professor(a) de história utiliza o computador e a internet na escola?

56. Trabalhos em grupo. ()Sim ()Não
57. Provas e exames escritos em sala de aula. ()Sim ()Não
58. Tarefa escrita e exercícios. ()Sim ()Não
59. Apresentação oral para a turma. ()Sim ()Não
60. Uso de sons, vídeos e fotos em apresentações. ()Sim ()Não
61. Nenhuma atividade. ()Sim ()Não

3. VOCÊ E SUA FAMÍLIA

62. Qual é o seu sexo?
- a) Feminino.
 - b) Masculino.
63. Qual é a sua idade?
- a) 13 anos ou menos.
 - b) 14 anos.
 - c) 15 anos.
 - d) 16 anos.
 - e) 17 anos ou mais.

64. Como você se considera?
- Branco (a).
 - Pardo (a).
 - Preto (a).
 - Amarelo (a).
 - Indígena.
65. Qual é a sua religião?
- Católica.
 - Protestante ou Evangélica.
 - Espírita.
 - Umbanda ou Candomblé.
 - Outra.
 - Sem religião.
66. Até quando seu pai estudou?
- Não estudou.
 - Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
 - Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
 - Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
 - Ensino médio completo.
 - Ensino superior incompleto.
 - Ensino superior completo.
 - Pós-graduação.
 - Não sei.
67. Até quando sua mãe estudou?
- Não estudou.
 - Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
 - Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
 - Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
 - Ensino médio completo.
 - Ensino superior incompleto.
 - Ensino superior completo.
 - Pós-graduação.
 - Não sei.
68. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?
- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
 - Na indústria.
 - Na construção civil.
 - No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
 - Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
 - Profissional liberal (advogado, médico, dentista, etc), professor ou técnico de nível superior.
 - Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricitista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
 - Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc).
 - Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.)
 - Atividade remunerada em igreja.
 - No lar (sem remuneração).
 - Não trabalha.
 - Não sei.
69. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?
- Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.

- b) Na indústria.
 - c) Na construção civil.
 - d) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
 - e) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
 - f) Como profissional liberal (médica, advogada, dentista, etc), professora ou técnica de nível superior.
 - g) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
 - h) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
 - i) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
 - j) Atividade remunerada em igreja.
 - k) No lar (sem remuneração).
 - l) Outro.
 - m) Não trabalha.
 - n) Não sei.
70. Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?
- a) Sim, estou trabalhando.
 - b) Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando.
 - c) Não, nunca trabalhei.

Anexo VI

Termo de consentimento para estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) em minha pesquisa de Doutorado em Educação pela PUC-Rio, sob orientação da professora Rosália Maria Duarte e coorientação da professora Patrícia Coelho. A pesquisa intitula-se “A construção de saberes históricos: percepções de professores de história e alunos da rede municipal do Rio de Janeiro” e tem por objetivo identificar e analisar usos e apropriações feitos por professores de história e estudantes das narrativas históricas presentes nos materiais didáticos adotados.

A coleta de dados para a pesquisa prevê três etapas. Na primeira, prevê-se a observação das aulas e o registro de materiais didáticos utilizados pelos professores. Na segunda etapa, serão realizadas entrevistas com professores de História que atuem no 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de apurar suas concepções sobre o ensino de História, seus critérios de escolha de materiais didáticos, bem como as estratégias didáticas implementadas. Na terceira, uma atividade relacionada ao tema da pesquisa será apresentada aos estudantes, com o objetivo de obter narrativas sobre seus processos de construção de conhecimento histórico.

Os dados serão analisados com a ajuda do software “Atlas TI”.

Esclareço que o nome ou qualquer outra forma de identificação do (a) colaborador(a), bem como da escola, ficarão em sigilo. Não antecipo qualquer dano moral ou físico aos participantes. As entrevistas e as aulas serão audiogravadas e seus teores não serão divulgados fora de contexto estritamente acadêmico. Lembro que a sua participação é voluntária e se houver em algum momento qualquer desconforto, por qualquer motivo, pode pedir o desligamento dela, sem nenhum prejuízo ou julgamento moral.

-

A pesquisa pretende contribuir para a melhor compreensão dos processos comunicativos e cognitivos que ocorrem durante aulas de história em escolas de educação básica. Os participantes terão a oportunidade de refletir sobre suas relações com o saber histórico, especialmente sobre as condições e os processos envolvidos na construção do sentido histórico no meio escolar.

Aproveito para agradecer a sua participação e me colocar à disposição para qualquer esclarecimento envolvendo a pesquisa. Para entrar em contato, escreva ou telefone para mim (patriciatsa@yahoo.com.br / 98543-3333) ou para a minha orientadora (rosalia@puc-rio.br / 3647-3702).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

Eu, _____ declaro que estou ciente dos termos da pesquisa e de seus procedimentos e que concordo em participar da mesma.

Patrícia Teixeira de Sá
Doutoranda em Educação – PUC-Rio

Estudante

Anexo VI

Termo de consentimento para professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) em minha pesquisa de Doutorado em Educação pela PUC-Rio, sob orientação da professora Rosália Maria Duarte e coorientação da professora Patrícia Coelho. A pesquisa intitula-se “A construção de saberes históricos: percepções de professores de história e alunos da rede municipal do Rio de Janeiro” e tem por objetivo identificar e analisar usos e apropriações feitos por professores de história e estudantes das narrativas históricas presentes nos materiais didáticos adotados.

A coleta de dados para a pesquisa prevê três etapas. Na primeira, prevê-se a observação das aulas e o registro de materiais didáticos utilizados pelos professores. Na segunda etapa, serão realizadas entrevistas com professores de História que atuem no 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de apurar suas concepções sobre o ensino de História, seus critérios de escolha de materiais didáticos, bem como as estratégias didáticas implementadas. Na terceira, uma atividade relacionada ao tema da pesquisa será apresentada aos estudantes, com o objetivo de obter narrativas sobre seus processos de construção de conhecimento histórico.

Os dados serão analisados com a ajuda do software “Atlas TI”.

Esclareço que o nome ou qualquer outra forma de identificação do (a) colaborador(a), bem como da escola, ficarão em sigilo. Não antecipo qualquer dano moral ou físico aos participantes. As entrevistas e as aulas serão audiogravadas e seus teores não serão divulgados fora de contexto estritamente acadêmico. Lembro que a sua participação é voluntária e se houver em algum momento qualquer desconforto, por qualquer motivo, pode pedir o desligamento dela, sem nenhum prejuízo ou julgamento moral.

A pesquisa pretende contribuir para a melhor compreensão dos processos comunicativos e cognitivos que ocorrem durante aulas de história em escolas de educação básica. Os participantes terão a oportunidade de refletir sobre suas relações com o saber histórico, especialmente sobre as condições e os processos envolvidos na construção do sentido histórico no meio escolar.

Aproveito para agradecer a sua participação e me colocar à disposição para qualquer esclarecimento envolvendo a pesquisa. Para entrar em contato, escreva ou telefone para mim (patriciatsa@yahoo.com.br / 98543-3333) ou para a minha orientadora (rosalia@puc-rio.br / 3647-3702).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

Eu, _____ declaro que estou ciente dos termos da pesquisa e de seus procedimentos e que concordo em participar da mesma.

Patrícia Teixeira de Sá
Doutoranda em Educação – PUC-Rio

Professor(a)