



EDITORA
UTFPR

atas das VI jornadas internacionais de educação histórica

Sextas Jornadas Internacionais de Educação Histórica | Atas

“ Perspectivas de Investigação em Educação Histórica ”

Volume II

Organizadoras

Maria Auxiliadora Schmidt
Tânia Maria F. Braga Garcia

EDITORA
UTFPR



Maria Auxiliadora Schmidt
Tânia Maria F. Braga Garcia
(organizadoras)

Perspectivas de Investigação
em
Educação Histórica

Volume 2

1ª edição
Curitiba, 2007

Editora UTFPR

Originais produzidos pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas
e pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/UFPR

Rua Dr. Faivre, 405 - 5º andar - Curitiba/PR - Telefone: (41) 3360-5039

Capa: Marian Guilgen
Diagramação interna: Carla Hamel Garcia

Produção e impressão gráfica

Editora Lastro - Curitiba

Conteúdo e forma dos textos incluídos são de inteira responsabilidade de seus autores.

J82 Jornadas Internacionais de Educação Histórica (6.:2006 ago. 02-05 : Curitiba-PR)
Perspectivas de investigação em educação histórica : atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Curitiba, 02-05 ago. 2006 / organizadoras Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Maria F. Braga Garcia. -- Curitiba : Ed. UTFPR, 2007. 2 v. ; 30 cm

ISBN: 978-85-7014-035-7

Originais produzidos pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas e pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/UFPR

Conteúdo : v. 1. Cognição histórica. - v. 2. Formação de professores ; Museus e patrimônio ; Linguagens culturais e cidadania.

Inclui bibliografia

1. Educação - História. 2. Professores - Formação. 3. Didática. 4. Cidadania. I. Schmidt, Maria Auxiliadora, org. II. Garcia, Tânia Maria F. Braga, org. III Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. IV. Título. V. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

CDD : 370.9

Apoio

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR

Departamento de Comunicação (SCHLA/UFPR)

Secretaria Municipal de Educação de Araucária

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Fundação Araucária

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Editora Base

Perspectivas de Investigação em Educação Histórica Volume 2

Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica
realizadas na Universidade Federal do Paraná,
de 02 a 05 de agosto de 2006.

Organizadoras

Maria Auxiliadora Schmidt

Tânia Maria Braga Garcia

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

2007

Instituições promotoras

Universidade Federal do Paraná (Brasil)
Centro Universitário Positivo (Brasil)
Universidade do Minho (Portugal)
Associação dos Professores de História de Portugal

Comitê Científico

Blanca Beatriz Díaz Alva (BR)
Daniel Hortêncio de Medeiros (BR)
Helena Veríssimo (PO)
Isabel Barca (PO)
Joaquim Prats (ES)
Maria Auxiliadora Schmidt (BR)
Marlene Cainelli (BR)
Nádia Gonçalves (BR)
Olga Magalhães (PO)
Peter Lee (UK)
Rosalyn Ashby (UK)
Tânia Maria Baibich-Faria (BR)
Tânia Maria F. Braga Garcia (BR)

Sumário

Volume 2

Formação de professores

| | |
|---|----|
| A Didática da História nos cursos de Formação de Professores Ana Cláudia Urban..... | 11 |
| Processos de conceituação da ação docente na formação do professor de História Flávia Eloisa Caimi | 17 |
| Os conceitos de segunda ordem nas produções curriculares do grupo de professores de História de Araucária Henrique Rodolfo Theobald | 26 |

Manuais didáticos

| | |
|--|----|
| Economia Política do Livro Didático: o inferno da produção Daniel Hortêncio de Medeiros | 38 |
| O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no Ensino Médio Edna da Silva | 45 |
| Reflexões sobre as atividades de lazer hoje e em diferentes épocas: uma análise sobre o trabalho com o livro didático em sala de aula. Jaqueline Lesinhovski | 56 |

Museus e Patrimônio

| | |
|--|----|
| A memória do objeto no ensino de História Francisco Régis Lopes Ramos | 63 |
| À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães: uma experiência com crianças e adolescentes. Helena Pinto | 76 |
| Infância, identidades e imaginação temporal Sonia Regina Miranda | 93 |

Linguagens culturais

| | |
|--|-----|
| A música nos livros didáticos de História: o consagrado e o excluído Edilson Aparecido Chaves | 107 |
| As idéias históricas dos jovens em relação às histórias em quadrinhos utilizadas no universo escolar Marcelo Fronza | 116 |
| O uso de tecnologias de comunicação e a construção de idéias históricas Carlize R. V. Martins e Maria Catharina N. de Carvalho | 127 |

Cidadania

| | |
|--|-----|
| Cidadania e Educação Histórica: perspectivas de alunos e professores do Município de Araucária (PR) Ivan Furmann..... | 137 |
| A educação histórica necessária ao cidadão brasileiro: uma discussão ausente Margarida Maria Dias de Oliveira | 158 |
| Educação Histórica e cidadania: perspectivas de professores estagiários Maria dos Anjos Lima Félix de Carvalho Moraes | 165 |
| Os jovens, seus direitos e seus deveres: formação de um Grêmio Estudantil Leoncio Batista Portes e Neide Teresinha Nóbrega Lorenzi | 183 |

Introdução

A realização das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, pela primeira vez, fora de Portugal, é um indício incontestável da consolidação internacional dessa área de investigação. É importante lembrar que desde a realização das Primeiras Jornadas, em Portugal, no ano de 2000, passaram-se apenas seis anos, o que significa um saldo positivo de um encontro por ano.

No Brasil, a presença de dois investigadores pioneiros nessas Jornadas, Dr. Peter Lee, da Universidade de Londres, e Dra. Isabel Barca, da Universidade do Minho, expressa a continuidade de um trabalho que vem sendo realizado por múltiplas e diversas mãos, evidenciando, também, os princípios da democracia e pluralidade que regem esse encontro de pesquisadores em Educação Histórica.

Os pesquisadores reunidos em torno da área da Educação Histórica instauraram, consolidaram e estão difundindo as pesquisas em torno da cognição histórica, as quais aglutinam investigações sobre as relações dos sujeitos com o conhecimento histórico, tendo como referências, fundamentalmente, os aportes epistemológicos da História e as abordagens qualitativas de investigação.

Esses referenciais da Educação Histórica passaram a ser difundidos, no Brasil, principalmente a partir de 2003, com as atividades desenvolvidas pela Dra. Isabel Barca, em programa de intercâmbio entre a Universidade Federal do Paraná e a Universidade do Minho.

A realização das VI Jornadas Internacionais com o tema “Perspectivas de Investigação em Educação Histórica” reafirma o compromisso do grupo de pesquisadores brasileiros com essa área de investigação. Assim, a edição brasileira das Jornadas expressa a consolidação desse campo de investigação no Brasil, ao mesmo tempo em que, graças à riqueza dos caminhos apontados, sugere possibilidades de aperfeiçoamento dos objetos e arcabouços teóricos.

Entre os participantes das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica estiveram professores e investigadores nacionais e internacionais, professores e investigadores de escolas do ensino fundamental e médio, professores e alunos de programas de pós-graduação, além de outros interessados nessa área de investigação.

Durante os três dias do evento foram apresentados 37 trabalhos, dos quais 31 foram encaminhados para publicação e estão incluídos nestes dois volumes de Atas, organizados nos seguintes temas: Cognição histórica (Volume 1), Formação de professores, Manuais didáticos, Museus e patrimônio, Linguagens culturais e Cidadania (Volume 2).

Este conjunto de temas indica a abrangência e a relevância dos conteúdos apresentados e discutidos durante as VI Jornadas de Educação Histórica que, se espera, estimulem os leitores a compartilhar com os autores suas preocupações e os resultados de suas investigações.

Maria Auxiliadora Schmidt
Tânia Maria F. Braga Garcia

Volume 2

Formação de Professores

A Didática da História nos cursos de Formação de Professores

Ana Claudia Urban¹

Programa de Pós-graduação em Educação –UFPR/BR

A temática proposta para este trabalho tem como preocupação problematizar elementos acerca da formação de professores de História, levando em conta, neste momento, algumas reflexões preliminares sobre a Didática da História.

A relação entre a formação de professores e a Didática da História constitui-se na temática do trabalho de pesquisa que está sendo desenvolvido sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, para elaboração de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na Linha Cultura, Escola e Ensino.

No processo da formação inicial do professor de História, a Didática da História é a disciplina que tem como preocupação principal promover reflexões sobre o “ensinar História”; é parte integrante dos cursos de formação de professores e, recebe denominações diversas, conforme a Instituição de Ensino Superior².

Para compor as reflexões, ainda preliminares, sobre a temática em questão, tomamos como referência as disciplinas que, segundo sua ementa, assumem uma característica voltada para as questões específicas das relações do “ensinar História”.

O objetivo principal deste estudo foi, inicialmente, visualizar como a Didática da História vem sendo tratada nos programas dos cursos de graduação das Universidades Públicas do Paraná e, em seguida, apreender os diferentes encaminhamentos apontados em cada ementa.

Visando concretizar as intenções deste texto, realizamos um levantamento inicial dos ementários das disciplinas e, a partir das características das mesmas, buscamos elementos que pudessem apontar para uma preocupação com o ensino de História.

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná. claudiaurban@uol.com.br

² Dados consultados em sites disponibilizados pelos Departamentos e/ou Setores das Universidades Públicas do Paraná.

É oportuno registrar que, para este estudo preliminar, foram analisadas vinte e seis ementas, com denominações diferentes como: Prática de ensino em História; Estágio curricular supervisionado em História; Oficina de História; Didática da História; Metodologia e Prática de ensino de História; Estágio Supervisionado; Tópicos do ensino de História; Didática para o ensino de História; Orientação e prática de ensino; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História; Pesquisa e Ensino de História; Metodologia da História; Metodologia do Ensino de História.

Como referencial de leitura tomamos o debate sugerido por Klaus Bergmann, que, através de seu artigo, "A História na Reflexão Didática", publicado pela Revista Brasileira de História em 1990, aponta para alguns aspectos dessa disciplina, especialmente quando esclarece alguns elementos acerca das tarefas da Didática da História.

Afirma o citado autor que a Didática da História tem por tarefa a aprendizagem em História: "... a Didática da História é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não" (BERGMANN, 1990, p. 30).

Analisar e investigar o significado da própria Ciência Histórica para a realidade de seu tempo constitui-se numa segunda tarefa, ou seja, uma tarefa reflexiva. "A Didática da História é a disciplina científica que investiga e expõe sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela História" (BERGMANN, 1990, p.30).

E uma terceira tarefa é apresentada como uma tarefa normativa:

A Didática da História procura também explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e materiais de ensino e as várias possibilidades da representação da História (BERGMANN, 1990, p.31).

Bergmann demonstra três preocupações com a Didática da História, uma preocupação voltada para a aprendizagem em História, outra para a análise e investigação acerca do significado da própria Ciência Histórica e, também, uma preocupação pautada na sua ação normativa. Pode-se inferir que o autor oferece elementos para que olhemos a ação proposta através das ementas de Didática da História com dois olhares distintos, ou seja, que leva em conta a cognição histórica, quando infere que a Didática da História

deve ter como tarefa a preocupação com a aprendizagem em História e também com o significado da própria Ciência Histórica. E a outra perspectiva de análise, quando o autor se refere à tarefa normativa, a qual possui, em nosso entendimento, uma aproximação maior com a Didática Geral³.

A partir destas reflexões procedemos a uma análise das ementas disponibilizadas, justamente com a intenção de perceber nas mesmas, elementos que se aproximassem tanto da Didática da História, quanto da Didática Geral.

O material obtido permitiu apreender a existência de elementos relacionados com a aprendizagem em História, como também com o significado da própria Ciência Histórica, dos quais destacamos os seguintes:

- estudo dos princípios epistemológicos que norteiam o processo de ensino/aprendizagem em história;
- concepções historiográficas e ensino de História;
- reflexão teórica sobre o procedimento histórico;
- História e necessidades sociais de orientação no tempo – Pensar historicamente – Identidades e conhecimento histórico;
- prática de investigação sobre a relação entre o conhecimento histórico e as necessidades sociais de orientação temporal;
- produção de textos acadêmicos versando sobre as relações entre o conhecimento histórico, historiografia e ensino de história.

Dentre vários elementos, os enumerados são reveladores de uma preocupação não somente com as estratégias ou métodos do ensino, mas também com a natureza da própria História, isto é, aproximam-se de uma Didática identificada não somente com a forma de trabalhar a História, mas também com a especificidade da própria História, campo este que se torna propício para as reflexões acerca de uma Didática específica, ou seja, a Didática da História. Vários estudos vêm, nos últimos tempos, contribuindo com discussões sobre o entendimento acerca da própria construção do conhecimento histórico escolar. Entre eles destacamos as pesquisas sobre a Cognição Histórica que vêm sendo realizadas no Reino Unido, na América do Norte e, ultimamente em outros países da Europa, nomeadamente a Espanha e Portugal.

3 Utilizamos o termo - Didática Geral - com a intenção de diferenciarmos as especificidades da disciplina Didática Geral da Didática Específica, no caso deste texto - da Didática da História e, por entendermos que ambas possuem sua especificidade.

Tais pesquisas evidenciam entre seus pressupostos teóricos a compreensão da natureza do conhecimento histórico e o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e adolescentes. Entre os vários estudos que vêm contribuindo nesta perspectiva, destacamos a Professora Isabel Barca⁴ que, em sua obra, *“O Pensamento Histórico dos Jovens – Idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica”*, pontua elementos sobre a aprendizagem da História, através de um estudo com jovens, procurando demonstrar através de sua investigação a compreensão das idéias dos alunos em História.

As reflexões advindas destas pesquisas vêm colaborando nas discussões sobre a aprendizagem em História, entendida como uma das tarefas da Didática da História por Bergmann (1990). Nesta perspectiva, a aprendizagem em História deve ultrapassar os limites da técnica ou método de ensino.

Sobre a Cognição História, Barca e Gago esclarecem que:

(...) os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica (2001, p. 241).

Contribuições como esta, nos fornecem elementos para que olhemos para a aprendizagem em História, preocupados justamente com o “aprender” e, sabendo que este “aprender” é permeado por experiências relativas a cada grupo de pessoas, é fornecedor de indicativos capazes de aguçar a forma de ensinar e também de aprender História.

Segundo Barca e Gago:

Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as idéias tácitas (idéias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, a interpretação das fontes) tem sido objectivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica (2001, p. 242).

⁴ Universidade do Minho, Portugal.

Além desta dimensão relacionada à Didática da História, que leva em conta a preocupação com a aprendizagem em História e com significado da própria Ciência Histórica, Bergmann (1990) discute sobre a tarefa normativa da Didática da História, que privilegia os pressupostos dos conteúdos a serem transmitidos, os métodos, as técnicas que envolvem o ensino de História. Nas ementas analisadas, também encontramos características dessa tarefa “normativa”, entre as quais destacamos:

- importância da prática de ensino na formação docente;
- concepções pedagógicas e ensino de História. Projeto político pedagógico escolar;
- metodologias de ensino inovadoras. Técnicas pedagógicas. Habilidades didáticas. Planejamento: elaboração de projeto/ execução.
- reflexão sobre construção da práxis pedagógica;
- linguagens dos diferentes meios e recursos para o ensino de História;
- caracterização e problematização dos elementos didáticos;
- procedimentos didáticos do professor. Avaliação da aprendizagem. As diretrizes curriculares do ensino fundamental. Estágio supervisionado.
- a aula como integração de múltiplos sujeitos. A escola como espaço de trabalho pedagógico.

A partir destes elementos, percebemos que há um predomínio, nas ementas, das questões que levam em conta os aspectos técnicos e/ou metodológicos em relação ao ensino de História propriamente dito.

Não se trata de hierarquizar algum aspecto em detrimento de outro, mas entendemos que ambas as dimensões, tanto a Cognição Histórica como a Didática, possuem sua relevância no processo de formação do professor.

Acreditamos que o processo de formação do professor de História deve levar em conta as dimensões que cumpram justamente a sua intenção primordial que é a construção da identidade do professor. Nesse sentido deve vislumbrar abordagens sobre a Didática Geral, a Didática da História e também a História das Disciplinas Escolares, visto que, em nossa análise percebemos a existência destes três aspectos.

No entanto há de se estabelecer um diálogo entre os mesmos, pois é neste momento, o da formação inicial, que o futuro professor tem a oportunidade de fazer incursões na escola e, ao mesmo tempo, manter um elo de discussão sobre o ensino de História, constituindo-se um momento profícuo para o contato com a cultura escolar e com a produção de uma cultura profissional relacionada à experiência da escolarização.

Referências

BARCA, Isabel. *O pensamento Histórico dos Jovens: Idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

BARCA, Isabel e GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º. Ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14 (1), p. 239-261.

BERGMANN, Klauss. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v 9 nº. 19, p. 29-42, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

RÜSEN, J. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, Middletown, v. 26, n. 3, 1987.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. e GARCIA, Tânia M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.25, n.67, p. 297-308, set/dez.2005.

Processos de conceituação da ação docente na formação do professor de História

Flávia Eloisa Caimi¹

Universidade de Passo Fundo/RS

Como professora-pesquisadora e formadora de professores numa Licenciatura em História, atuando especialmente nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágios, minhas preocupações têm estado voltadas ao redimensionamento da formação do professor nessa área de conhecimento, investigando/problematizando sua aprendizagem e desenvolvimento profissional quando imerso num processo reflexivo mediado pelo trabalho de repensar a própria ação docente e de reconstruí-la em um novo patamar de consciência e de estruturação conceitual. Pressupondo que isso não ocorra mediante a simples aplicação de metodologias e didáticas descoladas de sólidos referenciais teóricos, nem tampouco por meio de fragmentos de teorias ou de técnicas apropriados em cursos ou palestras, freqüentados eventualmente pelos professores, acredito que o desenvolvimento profissional se efetiva, fundamentalmente, pela capacidade dos professores em olhar para a sua prática docente e sobre ela refletir sistematicamente, em interlocução com seus pares, mediados pela apropriação de teorias-referência atinentes às problemáticas que emergem do cotidiano escolar.

Tomando a cognição como tela de fundo na formação inicial de professores de História, considero que a aprendizagem profissional requer a apropriação conceitual do seu pensar-fazer pedagógicos em contextos de sentido, pressupondo interações e intervenções problematizadoras num ambiente dialógico e cooperativo. Destarte, elegendo a sala de aula universitária como *locus* privilegiado de trabalho e de pesquisa, concebendo-a como espaço de interações, de trocas cognitivas, de relações dialógicas que potencializam a aprendizagem, o estudo que ora apresento trata de uma pesquisa-intervenção desenvolvida junto a uma turma de 26 sujeitos concluintes da Licenciatura em História, na disciplina *Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado*, no semestre 2004/2.

No meu próprio percurso profissional, atuando em Práticas de Ensino e Estágios, me vi instigada pela necessidade de compreender mais consis-

¹ caimi@upf.br

tentemente o contexto de aprendizagem de professores de História; fiquei inquietada pela forte presença do *Discurso de Eco*² na atuação dos acadêmicos em situação de estágio curricular; me senti confrontada pelo distanciamento existente entre teoria e prática e entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, na estruturação e na efetivação do currículo da Licenciatura em História. Com efeito, uma mirada sobre alguns modelos e propostas vigentes de formação inicial de professores de História permite afirmar que, de modo geral, eles não têm conseguido contemplar a diversidade e complexidade das relações que se estabelecem no contexto escolar, residindo uma de suas principais limitações, segundo o meu ponto de vista, no fato de separar o *fazer* e o *compreender*, de dicotomizar a *ação* e a *reflexão*, de dissociar a *prática* e a *teoria*.

Nesse cenário, a proposta de pesquisa-intervenção desenvolvida junto aos acadêmicos finalistas da Licenciatura, na referida disciplina, focalizou o propósito de criar condições de possibilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional nos estágios, pautando-se em práticas dialógicas, investigativas e reflexivas sobre o próprio fazer docente. Fundamentando-se especialmente nos aportes da Epistemologia Genética, um dos objetivos da pesquisa³ consistiu em analisar os processos de conceituação da ação docente, desenvolvidos no período de estágio curricular, considerando-se a inserção (ou decorrentes da inserção) desses sujeitos-professorandos em uma proposta de formação que possibilitasse a problematização de seu próprio processo de construção cognitiva.

Para tanto, foram mobilizadas duas principais estratégias de trabalho-investigação no decurso dos estágios: 1) a elaboração de *memórias de aula*, tomadas como instrumento de pensamento e de expressão do discurso cognoscente dos estagiários (Holly, 2000; Caimi, 2002; Zabalza, 2004); 2) a implementação de um ambiente virtual de aprendizagem⁴, contemplando inúmeras ferramentas, dentre as quais o *webfólio* e o *for-chat*, sendo

2 Trata-se de uma metáfora inspirada na mitologia greco-romana, cujo enredo é protagonizado por uma bela ninfa que amaldiçoada pela deusa Juno com o castigo de só poder usar sua voz para repetir as últimas palavras pronunciadas por outros, nunca podendo falar em primeiro lugar, iniciando seus próprios enunciados (Bulfinch, 1999).

3 Esse trabalho consiste num recorte da pesquisa de doutorado que estou realizando junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual encontra-se em fase final de elaboração, sob orientação da Prof^a Dra. Margarete Axt.

4 O ambiente está localizado na plataforma AVENCCA – Ambientes Virtuais para Encontros de Sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem –, sendo desenvolvido e mantido pelos bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob a coordenação da Prof^a Dra. Margarete Axt, no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição - LELIC/UFRGS.

que o primeiro possibilita a postagem no ambiente virtual em rede, de toda a produção individual realizada no estágio, tais como memórias e planos de aula, narrativas autobiográficas, produções sistematizadoras de estudos, auto-avaliação, avaliação compartilhada, etc. O *for-chat*, por sua vez, reúne facilidades de fórum e de chat, possibilitando a discussão síncrona e assíncrona de todos os estagiários, favorecendo o aprofundamento de idéias, o questionamento das ações, bem como a contribuição trazida pelo olhar externo sobre cada prática realizada (Axt e Maraschin, 1997, 2000). O corpus documental da pesquisa constituiu-se especialmente pela produção escrita dos professorandos visibilizada pelas memórias, pelas discussões no *for-chat* e pelas postagens no webfólio.

A cognição do professorando pensada segundo o aporte piagetiano

A pesquisa orientou-se pelos pressupostos da Epistemologia Genética - segundo a qual Jean Piaget procurou explicar o desenvolvimento do sujeito cognoscente e as estruturas organizadoras de seus conhecimentos-, focalizando mais especialmente os mecanismos da tomada de consciência (TC), temática abordada por esse autor em duas importantes obras: *A tomada de consciência* (1977) e *Fazer e compreender* (1978). Nelas, Piaget defende a hipótese de que “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensório-motrizas mais ou menos automáticas” (1977, p. 13). Por regulações automáticas entende-se as situações em que os *feedbacks* são determinados de fora, em função dos seus resultados, quer dizer, pelos semi-êxitos ou pelos fracassos dos meios já em atuação, havendo uma seleção progressiva de condutas para aproximar a ação em curso do seu objetivo, sem escolhas deliberadas ou intencionais por parte do sujeito, ao passo que as regulações ativas referem-se às escolhas deliberadas efetuadas pelo sujeito, “donde uma tomada de consciência que decorre da intencionalidade desta escolha e não consiste mais simplesmente numa reconstituição a partir dos resultados da ação, mas num início de análise dos meios empregados” (1977, p.127). As regulações ativas possibilitam, por sua vez, regulações pluridimensionais, ou seja, a consideração simultânea de dois ou mais fatores no curso das tentativas, visando ao ajustamento meio-fins. Desse processo surgem, por fim, as coordenações multifatoriais (ou inferenciais), em que todos os fatores são coordenados e diferenciados para a tomada de consciência da ação.

As razões funcionais que explicam a tomada de consciência podem ser tanto *inaptações* - situações em que as regulações automáticas

tornam-se insuficientes para resolver problemas e o sujeito precisa encontrar novos meios, isto é, regulações mais ativas - quanto *objetivos a cumprir*, ou seja, frente ao êxito da ação buscam-se as causas do sucesso para repeti-lo ou, frente ao fracasso, buscam-se as causas para corrigi-lo. "Agir em função de uma escolha é precisamente a característica de uma regulação ativa, fonte normal das tomadas de consciência", conclui Piaget (Idem, p.16).

Na passagem da inconsciência à consciência das ações, há um caminho a ser percorrido, que Piaget estabelece em três níveis, sendo o primeiro o nível da ação, em que a TC parte dos resultados da ação; o segundo é o nível da conceituação, quando a TC ocorre por interiorização e exteriorização, da periferia para o centro do sujeito e do objeto, prescindindo da ação imediata; por fim, tem-se o nível das operações combinatórias, quando a TC parte das coordenações gerais das ações. Em resumo, no primeiro nível, a ação predomina sobre a conceituação; no segundo nível igualam-se a ação e a conceituação, influenciando-se mutuamente; no terceiro nível a conceituação predomina, conduzindo previamente a ação. O autor esclarece, ainda, que a influência da conceituação sobre a ação, nesse terceiro nível, consiste num reforço das capacidades de previsão do indivíduo e na possibilidade de dar um plano de utilização imediata frente a determinada situação, não se tratando de um movimento linear, de superações definitivas por *insight*, mas de reconstruções constantes.

Em outro estudo, especialmente relevante para essa pesquisa, Piaget (1976) analisa a equilibração do sistema cognitivo partindo de dois componentes centrais - a assimilação e a acomodação -, sendo que o primeiro diz respeito à incorporação de conteúdos às formas de organização presentes no sujeito, sejam esquemas ou estruturas, ao passo que o segundo atua de modo complementar, promovendo ajustes dessas formas aos conteúdos que o meio oferece. Em situações de trocas sujeito-meio, é inevitável que o sujeito se depare com situações obstaculizadoras da assimilação, desajustando o esquema em atividade, ao que Piaget denomina "perturbações". Para dar conta das perturbações que a realidade oferece e recuperar o equilíbrio do sistema, o sujeito recorre a um processo de regulações, sendo estas entendidas como reações às perturbações.

Nesse breve panorama do referencial piagetiano importa reconhecer, ainda, como o autor caracteriza as diversas etapas das compensações reguladoras. Iniciemos pela conceituação da compensação, definida como "uma ação de sentido contrário a determinado efeito e que tende, pois, a anulá-lo ou a neutralizá-lo" (1976, p. 31), podendo ocorrer sob duas formas distintas, sendo por "inversão", no caso de uma negação total das

anulá-lo ou a neutralizá-lo" (1976, p. 31), podendo ocorrer sob duas formas distintas, sendo por "inversão", no caso de uma negação total das perturbações ou por "reciprocidade", provocando diferenciações nos esquemas ou subsistemas, para integrá-los ao elemento perturbador.

No que respeita às relações entre as modificações do sistema e as reações compensatórias, Piaget propõe três condutas fundamentais. Nas condutas de tipo α , frente a uma pequena perturbação, próxima do ponto de equilíbrio, o sujeito pode simplesmente tentar anulá-la introduzindo uma modificação na ação em sentido inverso ao da perturbação. Entretanto, se a perturbação for mais intensa e desestabilizadora, o sujeito anulará seu efeito negligenciando ou afastando o elemento perturbador. Em qualquer um desses casos, o equilíbrio conquistado permanece instável, pois o sujeito acrescenta elementos que deformam a situação de conflito, para assimilá-la ao que lhe parece normal, familiar e aceitável.

Uma segunda ordem de conduta, denominada de tipo β , consiste na tentativa do sujeito de integrar o elemento perturbador ao sistema, modificando-o por deslocamento de equilíbrio até que o fato inesperado ou desestabilizador se torne assimilável. Assim, diante do problema, obstáculo, erro ou lacuna, o sujeito não mais tentará anulá-lo ou rejeitá-lo, visto que procurará modificar o esquema de assimilação disponível, de modo a ajustá-lo à situação em desequilíbrio ou, dito em outras palavras, de modo a acomodá-lo ao objeto e seguir o curso da ação. Piaget demonstra que, ao integrar as perturbações no sistema cognitivo em jogo, "as condutas β as transformam em variações internas, que são suscetíveis de compensações ainda parciais, mas bem superiores às do tipo α " (1976, p. 66).

Nas condutas de tipo δ , classificadas por Piaget como de tipo superior, o sujeito integrará o dado perturbador em seu sistema cognitivo, antecipando as variações possíveis, "as quais perdem, na qualidade de previsíveis e dedutíveis, sua característica de perturbações e vêm inserir-se nas transformações virtuais do sistema" (1976, p. 66). Dito em outras palavras, o jogo de compensações não é eliminado, ganhando, isto sim, uma nova significação. Do mesmo modo, as perturbações não são eliminadas, mas perdem esse estatuto à medida que são inteiramente assimiladas como reorganizações e transformações internas do sistema.

Projetando os achados da pesquisa à reflexão teórica: tecendo interpretações

Posto isso, é preciso agora explicitar, do ponto da profissionalidade docente, como se articul

professorandos frente aos dilemas e situações de conflito em seus estágios curriculares, com os mecanismos reguladores dos esquemas cognitivos visando à equilíbrio do sistema e aos processos de tomada de consciência da ação.

A prática pedagógica dos professorandos, em seus percursos iniciais, parece estar orientada por regulações quase automáticas, o que equivale a dizer que existe uma tendência de agir sob a forma de rotinas cristalizadas, aplicando um mesmo esquema de ação em diferentes situações e contextos. Essa situação fica evidente nos inúmeros enunciados dos professorandos quando tratam dos dilemas concernentes à (in)disciplina escolar e ao (des)interesse dos alunos em aula. Em geral, recorrem aos esquemas familiares (Boder, 1996), reproduzindo as práticas de seus antigos professores ou mesmo as estratégias adotadas pelos professores titulares, cujo reconhecimento fizeram no semestre anterior ao estágio. Assim procedendo, conseguem “sobreviver” (Huberman, 2000) às dificuldades iniciais, colocar certa ordem na classe, escapando do risco que sempre lhes assombra, qual seja, o de não conseguir gerir o trabalho e “controlar” os alunos.

Nesse primeiro momento, são os objetivos e os resultados observáveis da ação, em seus êxitos, semi-êxitos ou fracassos, que dão a direção geral e oferecem os *feedbacks* para uma nova ação docente, permanecendo, portanto, no nível mais elementar do processo de tomada de consciência. A atenção aos objetivos e resultados está restrita aos aspectos mais imediatos e aparentes da ação pedagógica, de tal modo que o professorando permanece centrado na conduta evidente do aluno, sem chegar a compreender a situação em questão. Uma vez constatada a inadequação no aluno (resultado), a consequência imediata é atribuir a ele as causas do problema, porquanto não se esforça, não se interessa, não faz as atividades, etc. Assim, as condutas dos professorandos parecem situar-se no ponto mais exterior do sujeito face ao objeto, num nível em que a ação predomina sobre a conceituação, possibilitando-lhes tão-somente o reconhecimento dos meios materiais empregados na ação, e não a consciência dos meios cognitivos mobilizados para transformá-la. Essa consciência periférica, ou elementar, manifesta-se pela simples representação material da situação problemática (acusações, lamentações, transferências), estando ausentes as ligações – ou havendo ligações apenas mecânicas e parciais – entre os observáveis constatados.

A reação às situações consideradas perturbadoras - constituídas principalmente pela (in)disciplina e (des)interesse dos alunos - ocorre, predominantemente, através de compensações por inversão, quando os professorandos agem isoladamente sobre as perturbações, tentando anulá-

las. Assim, é possível reconhecer características de condutas do tipo α nas suas primeiras ações docentes, uma vez que tendem a negar, afastar ou mesmo deformar o elemento perturbador, submetendo-o ao esquema familiar, de modo a assegurar a continuidade da aula e a sobrevivência no estágio. Isso se manifesta em atitudes como ceder à pressão exterior - no caso a oferecida pela resistência dos alunos - abrindo mão, mesmo que provisoriamente, das intencionalidades e referenciais que orientavam sua proposta pedagógica inicial e/ou insistir no confronto com base numa “razão da autoridade”, ainda que isso signifique alcançar um conforto muito provisório e um êxito momentâneo. As reações compensatórias típicas das condutas de tipo α oferecem um equilíbrio muito instável ao sistema, uma vez que as perturbações são apenas parcialmente compensadas. Dessa instabilidade decorrem sempre novas desequilibrações que pressionam os professorandos a operar reações compensatórias mais férteis para o equilíbrio cognitivo, avançando qualitativamente para condutas mais elevadas, desde que suas ações e reflexões sejam suportadas por um trabalho específico de formação, mediante intervenções educativas problematizadoras.

À medida que avançam nos percursos de seus estágios, debruçando-se atentamente sobre eles por meio das memórias e das discussões no ambiente virtual de aprendizagem, os enunciados dos professorandos denotam um evidente progresso, por assim dizer, nos processos de conceituação sobre a ação docente. Os traços mais gerais desse “novo patamar” de reflexão e de consciência apontam para uma certa mobilidade da prática, com acentuada preocupação nos aspectos metodológicos do trabalho docente e concentrações alternadas em distintos elementos do contexto (o aluno, a família, a sociedade, o sistema escolar, etc.). Verifica-se também certa ruptura com a rigidez dos programas e maior atenção à gestão da matéria, superando um pouco o enfoque exclusivo na gestão da classe, antes marcado por forte apelo emocional. Ocorrem tentativas cada vez mais consistentes de, não só identificar êxitos e fracassos na ação, como também, e sobretudo de compreender as razões que levam ao êxito e/ou ao fracasso, num processo de apropriação dos mecanismos íntimos da ação. Os professorandos passam a operar com intervenções deliberadas na condução da aula, com intencionalidades e argumentações mais evidentes – declaradas no planejamento, nas memórias e no for-chat -, caracterizando assim elementos de regulações ativas, sob a forma de contínuos reforços e correções da ação docente;

As medidas repressivas e/ou heterônomas anteriormente assumidas diante das perturbações vão cedendo lugar a atitudes investigativas, freqüentemente acompanhadas de indagações sobre a situação-problema

e, em especial, de autocrítica sobre o seu trabalho e papel docente. A par disso, ocorre um deslocamento do foco em objetivos-resultados imediatos, para o esforço em compreender os porquês das situações, lançando-se à busca de informações quanto às razões e fatores concorrentes e dos elementos não imediatamente aparentes que possam contribuir nas soluções. Em consequência, nota-se gradativa descristalização dos esquemas interpretativos familiares, com ajustes cada vez mais qualificados da ação docente, passando esta a ser orientada, em muitos casos, por juízos e interpretações fundamentados em análises contextualizadas e visão mais integrada da situação. Todos estes traços sinalizam, segundo o nosso entendimento, condições de possibilidade, ao mesmo tempo em que evidências, de uma progressiva tomada de consciência da ação docente, facilitada pela concorrência de regulagens ativas que possibilitam (mas não garantem nem determinam) o exercício refletido da prática profissional.

Ao finalizar essa breve apresentação da pesquisa, desejo reiterar, como professora formadora de professores de História, minha convicção na necessidade de oportunizar a estes futuros profissionais, condições para o exercício de construções cognitivas que favoreçam a ação sobre os dados da sua experiência, de modo que os coordene, organize, reflita, compreenda, transformando-os em conhecimento profissional.

Referências

- AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. Educação e Realidade, Porto Alegre/RS; FAGED-UFRGS, v. 21, n. 1, p. 57-80, 1997.
- AXT, Margarete; MARASCHIN, C. O enigma da tecnologia na formação docente. In: PELLANDA, Nize Maria Campos e PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre/RS, 2000, p. 90-105.
- BODER, A. "Esquema familiar": a unidade cognitiva procedural preferida. In: INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. et al. O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BULFINCH, Thomas. O livro de ouro da mitologia. História dos deuses e heróis. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O estágio de docência como práxis formadora. In: PADRÓS, E.S. (Org.). Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002.
- HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. A tomada de consciência. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1977.

_____. Fazer e compreender. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1978.

ZABALZA, Miguel. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2004.

Os conceitos de segunda ordem nas produções curriculares do grupo de professores de História de Araucária

Henrique Rodolfo Theobald¹

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Este trabalho de investigação está inserido nas pesquisas de Mestrado² sobre as *idéias históricas de segunda ordem* dos professores de História de Araucária e, através da análise de conteúdo, tem como objetivo específico investigar a presença dessas idéias nas produções curriculares, elaboradas com a participação destes professores, que nas Diretrizes Curriculares de 2004 fazem uma opção clara pela *Educação Histórica*, campo desta pesquisa, que através de investigações sistemáticas das idéias históricas de jovens e professores, vem construindo uma forma de intervenção pedagógica específica da História, visando qualificar a produção do conhecimento histórico escolar por jovens em situações de aprendizagem escolar (BARCA, 2004), almejando a formação de uma *consciência histórica* (RÜSEN, 2001), ou seja, possibilitar ao sujeito se apropriar das idéias e conhecimentos históricos na sua multiperspectividade, para orientar seu agir no tempo.

É pertinente investigar a presença das *idéias de segunda ordem* nas produções curriculares dos professores de História de Araucária por serem um indício das idéias que os professores tinham a respeito da natureza da História à época de cada uma das produções, analisar as mudanças ali expressas, bem como para fundamentar a elaboração de instrumentos de investigação específica dessas *idéias de segunda ordem* junto aos professores que participaram dessas elaborações, objeto da investigação de Mestrado já referida.

Ao investigar as idéias de jovens e professores em relação à História e seu ensino, as pesquisas em *Educação Histórica* buscam entender a natureza do conhecimento histórico e como ele se estrutura, voltando sua

atenção, entre outros, para as investigações dos conceitos de segunda ordem, que LEE (2001, p.20) define como sendo *os que se referem à natureza da História*.

Nesta investigação constatamos a presença mais acentuada das idéias de tempo, narrativa e documento histórico. Para analisar à luz da teoria estes conceitos, na perspectiva da Educação Histórica, recorreremos às reflexões de RÜSEN (2001) sobre a consciência histórica, tendo o tempo como um de seus elementos centrais, o passado como lugar da experiência humana vivida, e sua apropriação através da narrativa possibilita a constrição da identidade e a orientação do agir no mundo, onde a realidade e o sujeito estão em constante mudança e a ação defronta-se com os conflitos entre o tempo natural e o tempo humano devido ao descompasso entre a vontade do sujeito e a dinâmica do mundo, sendo necessário, conscientemente, converter o tempo natural em tempo humano. Para fazer essa conversão é preciso interpretar a experiência própria, da família, da comunidade, da sociedade e da humanidade no tempo passado e presente, recuperando a historicidade da vida humana em todas as suas dimensões, o sentido de pertencimento, a identidade, para poder agir conscientemente nessa história.

Trata-se de evitar que o homem, nesse processo de transformação, se perca nas mudanças do seu mundo e de si mesmo (...) A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. (RÜSEN, 2001, p.60)

Para RÜSEN (2001), a melhor forma de identificar-se, organizar-se e orientar-se como ser humano no tempo é a articulação do passado através da fala, ou seja, da *narrativa histórica*, que constitui uma operação intelectual decisiva para a constituição da *consciência histórica*:

A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001: 67)

SCHMIDT & GARCIA (2005) sintetizam a importância da *narrativa histórica* para formação da *consciência histórica* dizendo que:

(...) a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em

¹ Professor de História do Sistema Municipal de Ensino de Araucária e Mestrando em Educação pela UFPR.

² Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sob a orientação da Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT & GARCIA, 2005: 301)

Já para entender a importância do *documento histórico* como elemento constituidor da *consciência histórica*, SCHMIDT & GARCIA (2005, p. 301-302), desenvolvendo um trabalho de formação da *consciência histórica* de alunos e professores através do projeto “Recriando Histórias”, desenvolveram três princípios norteadores do ensino de história no trabalho com documentos: 1) A identificação, análise e interpretação de documentos em estado de arquivo familiar permitem o estabelecimento de relações entre a história vivida, narrada a partir dos documentos, e a história percebida, narrada pelos manuais didáticos e outras narrativas desvinculadas de seu círculo social. 2) Os participantes do projeto puderam articular a experiência humana do cotidiano, da tradição e da memória familiar e local, evidenciada e historicizada, mesmo que em forma de indício, pelos documentos analisados, com o conhecimento histórico das narrativas de historiadores, manuais didáticos e da mídia. 3) Possibilitou o entendimento de que as suas experiências humanas articulam-se com experiências humanas de outros tempos e de outras épocas e podem constituir narrativas históricas.

Como metodologia optou-se pela análise de conteúdo, aplicando o processo de codificação teórica e categorização de FLICK (2004, p. 189-197) ao material empírico, constituído pelos cinco textos das propostas curriculares de História do Município de Araucária: Plano Curricular de História: texto preliminar, de 1992; História, de 1994; Diretrizes Curriculares: Texto preliminar - História, de 1996; Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória, de 2000; e Diretrizes Municipais de Educação – História, de 2004. A opção pela análise de conteúdo através da codificação teórica e categorização deve-se ao fato de ser um “procedimento para a análise dos dados que foram coletados para o desenvolvimento de uma *grounded theory*.” (FLICK, 2004, p. 189), onde a codificação é feita a partir de questões dirigidas ao material empírico e posterior elaboração de

3 História. Este é o nome do documento, que foi elaborado em 1994, sem publicação oficial da Secretaria Municipal de Educação, faz parte do acervo particular do investigador.

categorias a partir dos textos para agrupar os conceitos e as idéias extraídas do texto de forma genérica, que permitem a formulação de novas questões e um novo processo de análise, codificação e categorização, até a sua saturação, desenvolvendo uma teoria fundamentada no material empírico.

Indagando se os textos curriculares apresentam conceitos históricos de segunda ordem, foi percorrido o primeiro passo da *codificação teórica*, ou seja, a *codificação aberta* que permitiu constatar a presença de idéias de natureza histórica. Constatada a presença de conceitos de natureza histórica, ou seja, dos conceitos de segunda ordem, tornou-se necessário investigar quais eram essas idéias históricas. Quais ocorrem com maior frequência? Como é possível categorizar essas idéias? A resposta a estas questões nos remeteu ao segundo passo da *codificação teórica* que é o processo de *codificação axial*, e permitiu selecionar as *idéias de tempo, narrativa e documento histórico* como categorias de maior relevância. Estas idéias não apresentavam uma presença uniforme nos textos, levando a um novo processo de codificação, o terceiro passo da *codificação teórica* que é a *codificação seletiva*, agrupando em subcategorias as idéias de tempo, narrativa e documento histórico para uma melhor análise.

As *idéias de tempo histórico* foram agrupadas em seis categorias principais a partir das referências feitas em cada texto curricular conforme tabela 1 abaixo:

| Idéias de tempo histórico como: | Texto 1992 | Texto 1994 | Texto 1996 | Texto 2000 | Texto 2004 |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1. Objeto central da História e seu ensino | 2 | 1 | - | 1 | 3 |
| 2. Processo histórico/historicidade | 7 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| 3. Cronologia e linearidade | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 4. Presente e passado como recorrência histórica | 6 | 5 | 3 | - | 1 |
| 5. Curta, média e longa duração / multiplicidade temporal | 7 | 6 | 3 | 1 | 3 |
| 6. Consciência histórica: presente e passado lugar de experiência humana | - | - | - | - | 17 |

Fonte: pesquisa do autor (2006).

A idéia de tempo histórico como objeto central da História e do ensino de História está presente no texto de 1992 enquanto “estudo do homem no tempo e da noção de tempo” como elemento fundamental no ensino da

História, que também aparece no texto de 1994, acrescido da importância que a noção de tempo tem para “superar a concepção de História enquanto fatos e datas e na medida que permite situar o aluno diante das permanências e mudanças nas sociedades”. Ausente do texto de 1996 essa idéia em 2000 aparece como referência ao texto de 1992. No texto de 2004 o estudo da “experiência humana no tempo e dos tempos plurais, que levam o aluno a pensar historicamente para a formação da consciência histórica” é referido como objeto central da História. Outra referência aponta que “o essencial da História se encontra na temporalidade e, por isso, é necessário que, para se compreender o processo histórico implica em analisá-lo à luz do sentido e da importância que ele tem para aqueles que vivem no presente e isso significa tomar a inserção no presente como orientação para se colocar em questão o passado (...)”.

A idéia de tempo como processo histórico/historicidade é referida sete vezes no texto de 1992, sendo a idéia de que “(...) é necessário que o professor e aluno compreendam o processo histórico, entendendo que a história dos homens é dinâmica, processual e pluridimensional (...) deve verificar se o aluno estabelece relações históricas (...) apreendendo sua historicidade (...)” a mais elaborada. No texto de 1994 esta idéia é referida quatro vezes, só que de uma forma mais elaborada, como a idéia de que:

(...) o que importa é o conhecimento reflexivo do processo histórico, como algo inacabado e vivo (...) o que importa no processo de ensino/aprendizagem de História, é o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva que permita professores e alunos compreenderem a dinâmica da História e perceberem a provisoriidade de seus conhecimentos (...). Essa concepção elimina a visão de uma História pronta e acabada e recupera a idéia da apreensão histórica a partir da historicidade de memórias singulares e diversas (...) assumir essa postura é abandonar o dogmatismo da verdade absoluta e trabalhar a diferença. É abandonar a possibilidade da História totalizante e passar a trabalhar com a historicidade onde o fundamental é a diversidade (...).

O texto de 1996, também com quatro referências à idéia de tempo como processo histórico/historicidade, a elabora da seguinte forma: “Devemos lembrar sempre que a história é processo, é construção de vários sujeitos num campo de múltiplas possibilidades, ela não é cíclica, nem linear e, sim, dinâmica e contraditória, podendo ter avanços, recuos ou retrocessos (...)”. O texto de 2000 apresenta quatro referências à idéia de tempo como processo histórico/historicidade, no entanto são idéias fragmentadas que podem demonstrar uma certa saturação da idéia na forma como vinha sendo apresentada. No texto de 2004 aparece apenas uma referência à idéia de

tempo como processo histórico/historicidade, no entanto numa nova perspectiva, onde “busca-se um aluno crítico, sujeito do processo histórico, com subsídios para agir intencionalmente, portanto com consciência histórica (...)”.

A idéia de tempo histórico, relacionada à cronologia e linearidade, aparece referenciada em todos os textos, sendo que no texto de 1992 há uma transição, onde duas referências propõem um rompimento com a idéia de cronologia e linearidade, enquanto outra referência chama a atenção para o fato de que

(...) quando se fala em tempo histórico, está se tratando da cronologia apenas, o que é um equívoco, a cronologia, isto é, as noções de ano, década, século e milênio do calendário cristão, embora importante para situar o aluno no tempo, abarca apenas um dos aspectos do tempo histórico (...) para se constatar que (...) rompe-se com a visão de tempo único, cronológico, linear, para se afirmar a simultaneidade de tempos diversos (...).

Já o texto de 1994 refere-se à cronologia e à linearidade para negá-las, como sendo representantes da história das elites e dos heróis. O texto de 1996 volta a ter uma maior tolerância à cronologia e à linearidade em suas referências, propondo que:

A análise das permanências e mudanças da sociedade deve **romper** com a noção de tempo único, linear, progressivo, o que **não significa negar** a cronologia e a periodização, mas situá-las enquanto conceitos culturalmente construídos e ampliar a noção de tempo para a análise das diferenças, semelhanças, da simultaneidade e da duração.

O texto de 2000 aponta para a necessidade de **superar** a linearidade temporal na organização dos conteúdos, o que é confirmado pelo texto de 2004, na perspectiva de organizá-los de forma temática, visando “superar as formas de organização factual, cronológica e linear”. No entanto, recupera a necessidade de se “desenvolver um conhecimento cronológico” através de atividades específicas que levem a uma “tríplice tomada de consciência: de duração, de permanências, de mudanças”.

A idéia de tempo passado e presente como recorrência histórica aparece referenciada seis vezes no texto de 1992 no sentido de metodologia, onde o aluno

(...) reelabora o conhecimento histórico produzido na relação presente/passado/presente, superando o seu conhecimento de senso comum (...)

estabelece relações entre a sociedade em que vive e outras sociedades em diferentes tempos e espaços (aqui/agora, agora/em outro lugar, aqui/antigamente, outro tempo/outro lugar).

É com a mesma conotação metodológica que esta idéia é referenciada cinco vezes no texto de 1994. No texto de 1996 essa conotação metodológica é estendida a outras formas de trabalho com o tempo,

Com o uso da recorrência histórica “quebra-se” a noção de tempo linear, único e percebe-se as múltiplas dimensões temporais, o que não significa que o professor não deve trabalhar com os alunos a noção de tempo cronológico ou as periodizações e sim que este seja percebido e entendido como construção cultural... Para situar os alunos nas simultaneidades e na duração, que são conceitos fundamentais para se entender o método de produção da história, o professor pode trabalhar com a linha do tempo, que é um recurso que permite ir além do trabalho com o tempo cronológico.

O texto de 2000 não se refere a esta idéia, e o texto de 2004 refere-se à recorrência histórica como um avanço metodológico das propostas anteriores ao analisá-las.

A idéia de tempo como curta, média e longa duração/multiplicidade temporal aparece referenciada nos textos de 1992 e de 1994, na mesma perspectiva, podendo ser caracterizada pelo texto de 1992:

É preciso desenvolver a compreensão do aluno para a multiplicidade temporal da História, analisando as durações em termos daquilo que é novo, daquilo que permanece, daquilo que se repete (...) A simultaneidade e a duração são noções de tempo que devem ser desenvolvidas desde as séries iniciais para que o aluno gradativamente compreenda a contemporaneidade (...) que os acontecimentos não estão isolados no tempo e no espaço, mas fazem parte de uma teia de relações (...) As noções de diferença e semelhança são importantes para o entendimento da multiplicidade, do contraditório, da heterogeneidade das sociedades (...) rompe-se com a visão de tempo único, cronológico, linear, para se afirmar a simultaneidade de tempos diversos. Essas noções remetem ao entendimento de outros conceitos fundamentais na ciência histórica: o tempo curto (o fato); o tempo médio (a conjuntura) e o tempo longo (estrutura) Tempo curto (...). tempo do indivíduo, do acontecimento, da narrativa (...) do fato enquanto elemento de uma série e não pela sua unicidade (...) Tempo médio, é a conjuntura, é usada para designar as mudanças mais frequentes e momentâneas (...) Tempo da estrutura, abrange séculos inteiros, é a história limite entre o móvel e o imóvel.

O texto de 1996 mantém a idéia com o mesmo sentido dos textos anteriores. O texto de 2000 faz uma referência à necessidade da multiplicidade

temporal. Já o texto de 2004 introduz a necessidade de situar o sujeito na multiplicidade temporal, bem como da contextualização, ou seja, da “capacidade (...) de entrelaçar acontecimentos de forma diacrônica – relacionando com o passado – e sincrônica – relacionando com a simultaneidade dos acontecimentos do presente”.

A idéia de tempo como consciência histórica onde o presente e o passado são lugar de experiência humana aparece apenas no texto de 2004 e com o maior número de referências, dezessete, cujo sentido pode ser sintetizado no entendimento de que:

a consciência histórica nasce desse entrelaçamento crítico presente, passado, futuro, possibilitando a dialética construção/reconstrução da identidade. Assim, as perguntas que fazemos ao passado são importantes para nos situarmos, mas não suficientes porque elas necessitam ser organizadas sob a forma de uma narrativa histórica. Por isso a importância da Educação Histórica.

Se a idéia de tempo histórico aparece em todos os textos, a idéia de *narrativa histórica* só aparece referenciada no texto de 2004, com o sentido de produção autônoma e como pressuposto metodológico para construção da consciência histórica.

(...) uma das propostas assumidas é com o rompimento da narrativa histórica única, possibilitando que o aluno construa sua própria narrativa, tendo em vista a pluralidade de interpretações que o saber histórico já construiu e pode construir sobre o passado (...) Para romper com a narrativa pronta, tanto do texto do livro didático, quanto à elaborada no acúmulo histórico/prático do professor, e permitir que o aluno aprenda e construa uma narrativa própria, como o passado percebido aqui e agora, o trabalho com documentos e fontes históricas é um dos encaminhamentos metodológicos importantes (...) Uma metodologia que utiliza diversas formas de documentos e valoriza opiniões contrárias, dando ênfase às vozes de vários grupos terá grandes chances de tornar nosso aluno um produtor de narrativas (...).

Já a idéia de documento histórico aparece nos textos de 1996 e 2004. Foi possível agrupá-las em duas categorias principais a partir das referências feitas em cada texto curricular conforme tabela 2 abaixo:

| Idéias de documento histórico como: | Texto 1992 | Texto 1994 | Texto 1996 | Texto 2000 | Texto 2004 |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1. Evidência do passado histórico, vestígio, registro das atividades humanas / artefato cultural. | - | - | 4 | - | 3 |
| 2. Pressuposto metodológico do ensino de História | - | - | 3 | - | 4 |

Fonte: pesquisa do autor (2006).

A idéia de documento histórico como evidência do passado, vestígio, registro das atividades humanas / artefato cultural no texto de 1996 se reporta à necessidade do diálogo com as fontes para recuperar no passado os elementos culturais criados pelos homens para atender às suas necessidades, sendo o documento histórico entendido como

pressuposto fundamental no resgate da história. Não considerando-o apenas como documento escrito, mas como as mais variadas formas de vestígios e registros das atividades humanas (...) o documento não é visto como expressão única da “verdade”, mas como expressão de um determinado momento. Os documentos são testemunhos de pensamentos e ações de pessoas atuantes no tempo, sendo expressão do real e não o real (...).

Neste mesmo sentido, o texto de 2004 chama a atenção para a idéia de documento histórico como instrumento para conhecer a vida em outros tempos, construir inferências e deduções sobre o passado de que são evidências. É como pressuposto metodológico que a idéia de documento histórico aparece de forma clara no texto de 1996, propondo que:

As experiências de trabalho com documentos em sala de aula devem se basear e privilegiar: o uso racional dos documentos; uma diversificação de situações de aprendizagem e de uso de documentos; a construção de situações de aprendizagem que coloquem em jogo as representações dos alunos e as confronte com os documentos e a produção autônoma dos alunos (...)

O texto de 2004, além de afirmar a idéia de documento histórico como pressuposto metodológico, estabelece a relação com a idéia de narrativa histórica possibilitando ao aluno a produção de suas narrativas e a formação da consciência histórica, pois

Para romper com a narrativa pronta, tanto do texto do livro didático, quanto a elaborada no acúmulo histórico/prático do professor, e permitir que o aluno aprenda e construa uma narrativa própria, como o passado percebido aqui e agora, o trabalho com documentos e fontes históricas é um dos encaminhamentos metodológicos importantes (...) Uma metodologia que utiliza diversas formas de documentos e valoriza opiniões contrárias, dando ênfase às vozes de vários grupos terá grandes chances de tornar nosso aluno um produtor de narrativas.

A investigação da presença dos conceitos históricos de segunda ordem, nomeadamente das idéias de tempo, narrativa e documento histórico nos textos de 1992, 1994, 1996, 2000 e 2004 permite concluir que as três primeiras produções curriculares formam um ciclo que privilegiava as idéias de processo histórico/historicidade, de presente e passado como recorrência histórica e de curta, média e longa duração / multiplicidade temporal, idéias que se coadunam com uma proposta pedagógica histórico crítica, de buscar socializar o saber elaborado. A idéia de narrativa histórica não aparece nestes três textos. O documento de 1996 destoa dos anteriores ao apresentar a idéia da utilização do documento histórico em sala de aula na perspectiva de criar situações de aprendizagem que possibilitem a produção autônoma dos alunos.

O texto de 2000 parece manifestar uma certa “crise” no sentido dessas idéias, mesmo que não tenha sido efetivamente uma elaboração curricular, mantendo-se mais num nível de estudo de currículo, elencando mais questionamentos que idéias da natureza da História. Essas idéias retornam numa nova perspectiva no de 2004, que opta pela Educação Histórica, manifesta pela presença forte das idéias de tempo como consciência histórica, onde o passado e o presente são o lugar da experiência humana, na perspectiva que RÜSEN (2001) propõe de apropriar-se do passado para orientar-se no presente. Esta opção pela Educação Histórica manifesta-se também pela presença das idéias de narrativa histórica, como forma de articular a apropriação do passado, e da idéia de documento histórico, como evidência deste passado que precisa ser apropriado.

Esta investigação nos remete, entre outras, como questões de investigação, à necessidade de investigar a presença dos conceitos de segunda ordem de tempo, narrativa e documento histórico nas idéias dos professores que participaram dessas elaborações curriculares, categorizá-las e analisá-las à luz das teorizações no campo da Educação Histórica, contribuindo para as reflexões sobre as práticas docentes e com as reflexões em torno do Currículo.

Entre os limites desta investigação, podemos destacar a não fundamentação teórica das categorizações do tempo histórico nos sentidos

de objeto central da História, processo histórico, cronologia e linearidade, recorrência histórica, curta, média e longa duração e multiplicidade temporal.

Referências

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação? In. ARIAS NETO, José Miguel. (org). Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 189-197.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. (Org.). Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001. p. 13 – 27.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Municipais de Educação. Araucária, 2004

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. Plano Curricular de História: texto preliminar. Araucária, novembro de 1992. p. 01.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares: Texto preliminar História. Araucária, 1996.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/Secretaria Municipal de Educação. Estudo do Currículo: Sistematização Preliminar e Provisória. Araucária, 2000.

RÜSEN, J. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

Manuais Didáticos

Economia Política do Livro Didático: o inferno da produção

Daniel Hortêncio de Medeiros¹

Centro Universitário Positivo – UNICENP (BR)

Na pesquisa realizada no doutorado (MEDEIROS, 2005), sobre a relação entre o material didático e a produção de consciência histórica, deparei-me com uma questão pouco comentada entre os pesquisadores: as condições de produção dos materiais didáticos nas grandes editoras, seus conceitos e propósitos.

Usando como referência o conceito de livro de História ideal, de Jorn RÜSEN (1997), investiguei as condições de produção do material didático de História, objeto da minha pesquisa. As disparidades entre as perspectivas apontadas pelo pensador alemão e as encontradas no material pesquisado eram gritantes. Entrevistado o autor e, confrontando-o com os requisitos elencados por Rüsen, não apontou grandes discordâncias, afirmando não ter podido ampliar ou melhorar diversos aspectos em face das condições de produção do material.

Assim, disposto a analisar o material didático como um **produto**, vi-me na contingência de averiguá-lo como um **processo** no qual, as condições de produção, as finalidades estabelecidas por seus produtores e os parâmetros determinados eram fundamentais para compreender a relação entre material didático e jovens alunos, na perspectiva da produção de consciência histórica.

Como afirma APPLE (1995, p. 81-82), “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida”.

Na escola pesquisada, a utilização do material didático, produzido pela própria empresa, é uma determinação vinculante, isto é, não é uma opção para o aluno, visto estar vinculada às avaliações e, portanto, à promoção ou não para outra série.

Na pesquisa que realizei e apresentei na dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2002, p. 106-107), frente à pergunta “O que acontece em geral durante suas aulas de História”, 73,5% dos alunos responderam que

¹ Mestre e Doutor em Educação pela UFPR.

“escutam narrativas do passado feitas pelo professor”. Sabendo-se que, na escola pesquisada, as aulas são programadas a partir do material didático, implica dizer que a narrativa do professor é **dirigida** pelo programa do material didático.

Na mesma questão, 32,6% dos alunos afirmam “ler o manual e fazer os exercícios” durante a aula. Quando cruzamos esta informação com a pergunta “qual das apresentações da história prende mais o interesse, o prazer do aluno”, somente 7,6% afirmam ser o material didático.

Vemos aí um forte indício para compreendermos as fracas vinculações entre o material didático e a produção de consciência histórica. Resta-nos compreender **como e porquê** o material é assim produzido, sem considerar seus *consumidores* finais, os alunos. Como afirma APPLE (1995, p. 92):

(...) ao contrário da maior parte dos outros tipos de publicação, os editores de livros-textos não definem seu mercado em termos de reais leitores de seus livros, mas sim em termos dos/as professores/as. O/a comprador/a, ou seja, o/a estudante, tem muito pouco poder nessa equação, salvo os poucos casos em que possa influenciar a decisão de um/a professor/a.

Da mesma forma, firma GOODSON (1999, p. 28) “que a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual”. (1999, p.28). Eu acrescentaria, fazendo coro com APPLE (1995, p.102), que as condições **econômicas**, de mercado, incidem com força decisiva sobre as prioridades de elaboração deste e não de outro material:

Dentro do campo de publicações cada vez mais controlado por conglomerados, a censura e o controle ideológico, tal como geralmente são concebidos, constituem um problema bem menor do que se poderia imaginar. Não é a uniformidade ideológica ou algum programa político que em última análise se faz responsável por muitas das idéias que finalmente são colocadas ou não à disposição do grande público. Em vez disso, o que importa é a lucratividade. Em última análise... se existe alguma censura, é a que se refere à possível lucratividade. Os livros que não são lucrativos, não importa sobre que assunto, são encarados de forma desfavorável.

Dáí considerarmos imprescindível conhecer o trajeto da produção do material didático. O conhecimento desse percurso de produção, circulação e consumo do livro didático não é importante apenas como forma de conhecer as determinações que se impõem ao autor e à própria editora na elaboração dos livros. Trata-se também de pensar formas de alterar este processo,

redefinindo os saberes que consideramos legítimos para figurar nos livros didáticos e nas práticas escolares das instituições de ensino do país. Reconhecendo, como as estatísticas são fartas em enunciar, o papel do livro didático no mundo da escola, cabe-nos discutir o **tipo** de ensino de História que consideramos legítimo para compor o rol de atividades das escolas e, a partir desse consenso, o tipo de livro didático de História que contemple, da forma mais adequada, este tipo de ensino.

Em um primeiro nível de pesquisa, na formulação da tese de doutorado, entrevistei a editora responsável pelas determinações relativas à produção dos materiais didáticos e colhi informações importantes sobre os limites e sobre a importância do **mercado** como principal fator responsável pelas definições a respeito do material. Como afirma APPLE (1995, p. 99):

Encapsulados em um conjunto mutável de relações de mercado que impõem limites ao que pode ser considerado comportamento racional de seus participantes, os funcionários da área editorial têm o que se denomina de uma “relativa autonomia”. Eles possuem uma liberdade parcial para atender às necessidades internas de sua profissão e seguir a lógica das exigências internas dentro da própria editora.

Em um segundo momento, procurei listar e entrevistar os demais operadores editoriais, responsáveis pelas diversas etapas da produção do material didático, para verificar se o material didático, como **um produto**, mantinha alguma coordenação de finalidade didática na sua elaboração, alguma sinergia centrada na sua confecção como **ferramenta** de ensino e não somente como **item de consumo**.

Nesta nova etapa da pesquisa, entrevistei 29 funcionários da mesma editora responsável pelo material utilizado na elaboração da minha tese. Os funcionários pesquisados são responsáveis desde a revisão gramatical até a escolha das imagens para o livro, passando pela revisão de conteúdos, diagramação, coordenação metodológica, confecção do livro do professor, etc.

A cada um eu solicitei que descrevessem o mais minuciosamente possível sua função e o que recomendariam para melhorar seu papel no processo de produção do material didático. É de fundamental importância lembrar que, antes da entrevista, apresentei um resumo do meu trabalho e das finalidades das minhas perguntas. Selecionei a seguir algumas respostas apresentadas pelos profissionais entrevistados, como exemplo das mediações existentes na elaboração de um material didático, mediações estas que devem ser objeto de reflexão por todos nós que somos interessados na disseminação

de um livro de História Ideal, capaz de contribuir para produção de consciência histórica.

1) Editor de materiais:

“Os editores fazem a leitura do material, adequando a linguagem, fazendo correções ortográficas e gramaticais necessárias e prestando atenção na correção do conteúdo e no encaminhamento metodológico.

Depois de recebido o original, geralmente **há um prazo de três meses** para a edição do material, divididos entre edição, consultoria e iconografia. Esse é o prazo combinado, mas nem sempre é possível.

Para poder explicar como se dá o processo de produção do livro didático, estamos considerando esse prazo de edição em nossas observações.

O original é enviado à consultoria, que tem quinze dias para fazer o trabalho e devolvê-lo. Em seguida, os editores têm um mês para fazer a edição do material. Segue depois para o departamento de iconografia, que tem um mês para fazer a pesquisa iconográfica e devolver para o departamento editorial juntamente com a impressão das imagens selecionadas para a obra. Assim que retornar para os editores, têm-se quinze dias para que sejam feitos os ajustes necessários, antes de encaminhar o original editado para o departamento de produção.

Dependendo do material, na primeira aprovação, o material segue para os autores. Nesse momento, eles deverão proceder às mudanças que julgar necessárias e, sobretudo, reler todo o material atentamente, checando atividades e gabaritos, observando fotos, ilustrações, mapas, tabelas e gráficos que foram solicitados e analisando o livro como um todo, sob o ponto de vista didático-pedagógico. Esse, no entanto, não é um momento de criação e de inserções ou exclusões de textos e imagens — isso cabe à fase de planejamento da obra e de sua escrita —, mas de pequenas correções e de aprovação. Grandes mudanças nessa etapa **podem comprometer o bom andamento da produção do livro** e, conseqüentemente, fazer com que não consigamos terminá-lo a tempo para **colocar a obra no mercado** ou para inscrevê-la nos programas governamentais, por exemplo”.

2) Diagramador:

“A diagramação consiste na organização de elementos visuais – texto e imagens – num espaço chamado mancha (área ocupada pela impressão – define o formato do impresso) tendo como objetivo final a comunicação. A distribuição desses elementos respeita uma estrutura, do começo ao fim,

determinada pelo projeto gráfico, mantendo a identidade da publicação.

Ao iniciar a diagramação de um original, o diagramador deveria dispor dos mapas, ilustrações, fotos e textos transcritos com suas referências e créditos previamente aprovados pelos autores, **mas isso nem sempre é possível dificultando, assim, o desenvolvimento do trabalho.** Isso faz com que a diagramação seja refeita várias vezes, devido a troca de textos, de fotos e imagens que, por não haverem sido aprovadas, deverão ser substituídas ou descartadas, mudando, dessa forma, a distribuição do texto.

Outra dificuldade existente para o diagramador é **a falta de comunicação com o departamento comercial, que define temas como, por exemplo, etnias, vida, ecologia, para a produção da capa e a divulgação do material, e não repassa esses temas para a produção, tornando o material sem vínculo entre o conteúdo, a capa e sua divulgação.**

Existe, também, uma certa imposição na forma de “diagramação” por alguns editores, autores, até mesmo, revisores, não permitindo uma troca de idéias sobre o mesmo.

A quantidade de páginas pré-determinadas para cada material se torna um problema, quando o diagramador precisa “espremer” o conteúdo para não extrapolar o número de páginas, e quando é feito o fechamento do material para a impressão na gráfica é colocado, para completar os cadernos, várias páginas de anotações, que poderiam ter sido usadas para uma melhor distribuição do conteúdo”.

3) Coordenadora de projetos:

“Dentro de todo este processo no qual o material passa já consegui algumas mudanças em termos de projetos gráficos, muito sutis, mas este é o perfil da empresa, **tradicional em determinados aspectos e que faz com que dentro da produção do material, inovações nem sempre sejam bem vindas, pois afinal quem dita as regras é o mercado da Editora, ou seja, as escolas conveniadas, que muitas vezes preferem o tradicional.** Mas percebemos que a concorrência fez com que alguma coisa mudasse. Hoje algumas editoras possuem um material visualmente mais atrativo que o nosso. E isso fez com que conseguíssemos mostrar a alguns autores e editores mais tradicionais que podemos mudar, mesmo que sutilmente, e que isso pode começar a fazer diferença.

Outro ponto que acredito que conseguiremos mudar, aos poucos, é que o design gráfico participe mais da concepção do material com um todo, colocando um pouco de suas idéias na elaboração da estrutura do original

do autor, dando sugestões e mostrando a sua importância, afinal este profissional tende a ser mais ‘ligado’ em tendências, ele consegue trazer um pouco da realidade do aluno adolescente ao material”.

4) Iconografia:

“O Departamento de Iconografia tem como função representar por meio de imagens as informações e os saberes didáticos das obras.

Seu objetivo é possibilitar representações visuais dos saberes e informações presentes nos livros, tornando-os mais atraentes do ponto de vista da apresentação e viabilizando a aprendizagem.

Ressalta-se também o comprometimento da equipe em relação à Lei dos Direitos Autorais, buscando obter autorização para poder reproduzir tanto as imagens quanto os textos selecionados.

Pensando em melhorias para o setor propomos um maior envolvimento de toda a equipe de iconografia **no desenvolvimento e elaboração do projeto didático**, tanto em reuniões pedagógicas, financeiras, cursos e/ou palestras, uma vez que acredita-se ser um trabalho em equipe”.

5) Revisor:

“No processo de produção de um livro didático, a comunicação efetiva da revisão com o editorial e a coordenação dos materiais poderia ser melhorada, no sentido de que as mudanças ocorridas no processo (quanto ao padrão, quanto à exclusão de textos não autorizados, quanto a mudanças no prazo) poderiam chegar mais rapidamente para que não houvesse perda de tempo no retrabalho. Já que produzir uma coleção (quatro séries por disciplina), num prazo de quatro ou cinco meses, requer uma utilização o mais produtiva possível do tempo disponível.

O SIMPLES FATO DE SE IMAGINAR ELABORAR UMA COLEÇÃO EM 4, 5 MESES, NÃO É INCRÍVEL?

As informações sobre os critérios de aprovação ou reprovação de um livro pelo governo, no caso das inscrições para PNLD e PNLEM, poderiam ser repassadas com antecedência para que não ocorram erros fatais como um livro ser excluído por apresentar imagens que induzem ao preconceito racial, cultural, ideológico, religioso ou no caso de fotos com logomarcas aparecendo. Acredito que saber dessas informações e como leitores que somos, nesse processo, podemos apontar questões relevantes

Conclusão

Os limites deste trabalho não permitem estender-me em demasia, mas creio que os exemplos apresentados demonstram claramente a importância de atentarmos para a complexidade da produção do material didático de História. As discussões a respeito dos seus conteúdos, dos procedimentos metodológicos, dos recursos disponíveis devem considerar, na sua implementação, as condições de sua produção. O livro de História ideal, como proposto por Rüsen, deve conter, além das proposições de ordem pedagógica, as condições de sua produção. Um caminho aberto, face às facilidades tecnológicas, para as **produções** comunitárias, locais, compartilhadas pelos próprios personagens da escola, ao invés da limitações drásticas e incontornáveis das grandes editoras.

Referências

- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- MAGALHÃES, Olga. *Concepções de História e de ensino da História: um estudo no Alentejo*. Évora: Colibri, 2002.
- MEDEIROS, Daniel H. *Jovens Incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso*. Curitiba: Dissertação de Mestrado, 2002.
- _____. *A Formação da Consciência Histórica como objetivo do ensino de História no ensino Médio: O lugar do material didático*. Tese de Doutorado, 2005.
- PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.
- RUSEN, Jorn. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Revista nuevas fronteras de la historia*, Íber, n. 12, año IV, abril 1997. Barcelona: Graó.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de pesquisa em ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.) *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no Ensino Médio

Edna da Silva¹

Universidade Federal do Paraná (BR)

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados de uma investigação que teve como objeto de estudo o saber escolar, voltando-se para a busca de compreensão sobre as *formas singulares* pelas quais os professores apresentam o conhecimento de História em suas aulas (SILVA, 2003)². O estudo é de natureza qualitativa, com abordagem etnográfica. O material empírico foi produzido por meio de observação participante, entrevistas com professores e análise documental. O trabalho de campo foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2002, período em que foram acompanhadas as aulas de dois professores de História em uma escola pública de Ensino Médio localizada em Curitiba (PR).

O desenvolvimento da investigação orientou-se pelas seguintes perspectivas: a) discussão sobre as finalidades do Ensino Médio e da disciplina de História enquanto componente curricular nesse grau de ensino, particularmente tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais; b) análise das formas singulares pelas quais os professores apresentam o conhecimento de História em suas aulas, analisando-as em função das concepções que eles têm sobre as finalidades do Ensino Médio e da História enquanto disciplina; c) explicitação das relações que podem ser estabelecidas entre as formas pelas quais o conhecimento escolar se apresenta no livro didático utilizado e aquelas que os professores de História produzem em suas práticas, entendidas como processos de reelaboração e resignificação do conteúdo histórico.

¹Professora da rede Estadual de Ensino do Paraná, Mestre em Educação pelo PPGE/UFPR, ed2sil@yahoo.com.br.

²Dissertação defendida na Linha de Pesquisa Saberes, Cultura e Práticas Escolares, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia.

Considera-se importante estudar a *forma* que o conhecimento de História assume em sala de aula, pois esta altera o significado dos conteúdos e sua importância para os alunos. Entende-se também que é necessário associar essa questão à discussão sobre os objetivos do ensino de História, presentes hoje nas salas de aula, e que, atualmente, estão indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em relação ao ensino médio, os documentos oficiais salientam que:

(...) é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas - e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção de testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam.” (PCN, 1999, p. 301)

Destaca-se também, nessas propostas curriculares, que o professor deverá levar o aluno a interpretar e analisar fontes históricas como documentos, filmes, gravuras, salientando por quem foram produzidas e com qual finalidade.

A finalidade do ensino de nível médio é a “a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”. (PCN, 1999, p.16). Esses princípios orientaram a reformulação curricular do ensino Médio e estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96.

Desta forma, o Ensino Médio tem como desafio atual a formulação de uma concepção que articule a preparação para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. No entanto, tem-se historicamente na sociedade brasileira uma dualidade estrutural nesse nível de escolarização, isto é, um ensino voltado para a formação profissional e outro voltado para a educação geral, legitimando a existência de dois caminhos: um, para os que serão preparados pela escola “para exercer funções de dirigentes”; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão “preparados para o mundo do trabalho” (KUENZER, 2000).

Entre o que se propõe nas diretrizes e o ensino que se efetiva nas aulas há uma trajetória de transformações que o saber escolar percorre.

Como já indicado, o objetivo desta investigação se voltou à compreensão do tipo de conhecimento histórico que está presente em aulas de História no Ensino Médio.

A seguir, são apresentadas análises resultantes do trabalho de campo desenvolvido e das discussões teóricas que acompanharam as atividades de observação de aulas de História em escola pública de Ensino Médio, colocando-se em destaque a opção pelo uso do conceito de “formas de conhecimento” (EDWARDS, 1997).

Formas do conhecimento nas aulas

Para discutir elementos que estruturam a prática do professor em sala de aula, optou-se nesta investigação por usar como instrumento teórico o conceito de *transposição didática*, caracterizada por CHEVALLARD como: “El ‘trabajo’ que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza...” (1985, p.45). Desta forma, a transposição didática inclui, também, as transformações realizadas quando o professor atua sobre os saberes definidos como aqueles a serem ensinados e *transmite* o conhecimento com suas próprias palavras. Entre os elementos que contribuem para essa transformação pode-se incluir o livro didático, quando o professor faz uso deste instrumento de trabalho.

Assim, o conhecimento histórico escolar pode ser entendido como uma construção na qual inclusive o aluno participa, reestruturando os conhecimentos, reelaborando as noções apreendidas no cotidiano, na interação com os conhecimentos produzidos pelas ciências.

Nesse sentido, a análise da transposição didática inclui a necessidade de compreender o movimento de produção que ocorre nas aulas. Para isso, optou-se por tomar como referência o conceito de *formas de conhecimento* (EDWARDS, 1997), para descrever a existência social e material do conhecimento na escola, considerando-se tanto a lógica do conteúdo - os pressupostos epistemológicos a partir dos quais o conhecimento foi formalizado - quanto a lógica da interação - o sentido que se objetiva nos modos pelos quais professores e alunos se relacionam e participam das aulas.

De acordo com EDWARDS (1997), cada professor apresenta o conhecimento de um modo singular, ou seja, cada qual sabe que tipo de conhecimento deseja transmitir aos alunos. O conhecimento, portanto, tem uma forma determinada que se vai fazendo, que vai sendo construída na apresentação do conhecimento.

A autora aponta três formas de conhecimento identificadas por ela em suas investigações no cotidiano escolar: *forma de conhecimento tópico*, *forma de conhecimento como operação* e *forma de conhecimento situacional*. No entanto, ressalva que um mesmo professor elabora distintas

formas de conhecimento, ou seja, para essa autora, não se pode identificar formas de conhecimento com tipos de professores.

Segundo ela, no conhecimento tópico “a ênfase está colocada antes na nomeação correta do termo isolado do que em sua utilização em determinada operação”. (1997, p. 73). Assim, as respostas que se espera a questões apresentadas são únicas, textuais e a explicitação da elaboração dos alunos é, geralmente, negligenciada. O conteúdo se apresenta mais como termos (itens, tópicos) do que como conceitos.

Quanto ao segundo conceito proposto pela autora, ou seja, o conhecimento *como operação*, pode-se afirmar que se estrutura de uma forma em que o processo do conhecimento está na aplicação de um conhecimento geral formulado a casos específicos; isto significa que a ênfase está na apreensão da forma, da estrutura abstrata, independentemente do conteúdo. O conhecimento se apresenta, então, como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar, dentro de um determinado sistema.

O terceiro conceito apontado pela autora para descrever a existência social e material do conhecimento na escola, a *forma de conhecimento situacional*, organiza-se em torno do interesse de conhecer, de tornar inteligível uma situação, uma realidade. O conhecimento é entendido, aqui, como significação, o que inclui necessariamente o sujeito que atribui os significados, na interação com o mundo e com os outros. Aqui, a interação com os alunos permite a elaboração, por parte deles, sobre o conhecimento transmitido.

Nas salas de aula que foram objeto de observação no desenvolvimento do trabalho em *ípirico*, foi possível constatar em relação aos dois professores a presença freqüente de elementos que indicam aproximações com a *forma de conhecimento tópico*, o que se poderia relacionar com as finalidades atribuídas por eles ao Ensino Médio, principalmente como preparatório para o vestibular. É sobre isso que serão feitas, a seguir, algumas considerações.

A construção do conhecimento nas aulas observadas

Quanto à questão que norteou esta investigação sobre a forma que o conhecimento de História assume em sala de aula quando trabalhado pelo professor, e as relações que se pode estabelecer entre essa forma e o uso do livro didático, entende-se que foi possível compreender que nas aulas do professor A há uma presença muito constante de elementos que permitem uma aproximação com a forma de conhecimento tópico: os alunos apreendem dados, fatos, o conhecimento histórico é visto como uma totalidade que

se decompõe linearmente em partes, ensinadas sucessivamente, e a História é entendida como estudo ou compreensão do passado.

Isto pode ser compreendido quando se analisa parte do registro de observação de uma de suas aulas, na qual se pode observar como o conteúdo a ser trabalhado é entendido enquanto um conjunto de informações no qual se pode caminhar, percorrendo uma certa quantidade desses espaços numa aula, interrompendo ao final da mesma, e retomando a linha na qual se parou, na aula seguinte:

P: “Então amiguinhos. Boa tarde. Pessoal só para refrescar a memória de vocês não é hora de conversa”. (Em seguida realiza a chamada)

P: “Continuando lá, periodização”. (Assunto abordado na aula anterior)

Em seguida anota no quadro:

Periodização clássica.

P: “Vamos ver aonde vocês encontram isto, página 17. O que vocês tem aí?” (O prof. olha no livro didático).

P: [A periodização clássica tem três períodos. Eurocêntrica...]

(...)

P: “Vai falar sobre europeus? Alguém acha?”

Aluno: “Século Dezoito?”

P: “Alguém achou?”

Aluna: “Dezessete, dezoito?”

P: “Não é para chutar, tem aí no livro”. (o professor esperou que algum aluno se manifestasse, como isto não ocorreu, ele continuou o assunto). 2

(Notas de campo, 04/03/2002)

Um outro aspecto diz respeito à elaboração do saber pelos alunos. Como apontado, o conteúdo tópico não envolve este processo de elaboração, pois as respostas são textuais, ficando excluídas as possíveis articulações que poderiam estar sendo feitas, expressando o resultado da produção dos alunos. Observe-se a situação registrada a seguir:

P: “Certinho, até aqui? Qualquer dúvida eu explico de novo. Alguém? Posso perguntar na provinha, certinho? Não preciso explicar de novo?”. (Os alunos não se manifestam. Em seguida, o professor começa a fazer perguntas sobre o assunto abordado na aula.)

P: “No Neolítico, as pessoas se fixavam aonde?”

Aluno: “Lugar que fosse favorável à vida”.

P: “Em relação ao Nilo, as tribos, união de várias famílias tem o quê?”

Alguns alunos: “Nomos”.

P: "O que aconteceu depois?"

Aluno: "O Nomos se juntaram, a posição na sociedade determina o seu lugar".

(Notas de campo, 09/04/2002)

Por outro lado, nas aulas do professor B, aponta-se a existência de uma outra forma de conhecimento que não corresponde a nenhuma das três categorias identificadas por EDWARDS (1997) e que apresenta os seguintes aspectos: a) as aulas são iniciadas e concluídas sem estabelecer nenhum ponto de ligação com o que a antecedeu ou com o que vai ocorrer na sequência; b) existência de clima positivo de interação professor/aluno, revelada inclusive pelo tipo de linguagem utilizada para falar com os alunos, mas que não contribui para promover a interação com o conhecimento; c) a preocupação em introduzir novas linguagens; d) a preocupação em discutir a relação passado-presente mas sem efetivamente se caracterizar como um trabalho com a temporalidade; e) preocupação com elementos da vida presente do aluno mas não com o seu cotidiano.

Para que se possa observar melhor esses aspectos, remete-se a análise, aqui, aos registros de campo. No início de uma das aulas, na qual o professor introduz o conteúdo *Antiguidade Oriental - Egito*, ele anota no quadro alguns aspectos do Egito que serão discutidos com os alunos durante a aula. O professor aguarda que os alunos realizem a anotação em seus cadernos, embora os alunos tenham informações bem semelhantes no livro didático, adotado pela escola. Em seguida o professor mostra um mapa sobre o Egito Antigo que trouxe para a sala, não utilizando o mapa que está no livro didático. Dirige-se aos alunos e pergunta:

P: "Então esse mapa aí, ... gente onde é? Alto Egito. Em cima? Não. Só na Caverna do Dragão que o rio corre para cima ou para trás". (Os alunos começam a comentar entre si sobre esta representação). "Então na realidade aqui é o Baixo e ali é o Alto".

(Apontando no mapa estas localizações).

O professor é interrompido por uma aluna para resolver uma questão de comportamento. Em seguida prossegue, referindo-se ao mapa:

P: "A parte azul, é claro, é o Rio, as partezinhas azuis é o Nilo... tem três ou quatro cachoeiras. Ao longo deste Rio vai nascendo a sociedade egípcia. Alguém lembra de que grupo veio? Como se formou a sociedade egípcia?"

Aluno: "Nomos".

P: "É, isso". "Estes grupos tribais viviam ao longo do rio, isso."

"Estes grupos aqui". (Apontando no quadro a palavra Nomos, escrita no início da aula).

(...)

P: "Esse cara Menés vai fazer o seguinte: unificar estes dois reinos.

Peraí, Menés morava onde? Vamos fazer uma comparação: vocês gostariam de ser dominados pelos EUA? Vocês acham que Menés perguntou ao povo se eles queriam ser dominados? Não. Ele avançou sobre o povo".

O professor localiza no mapa um desenho que se refere à figura do faraó, com os dois símbolos, norte e sul, e fala: "Um destes objetos era do povo do Norte e o outro do Sul. Menés ao unir os dois povos une os objetos". (O professor explica a representação de Menés segurando os dois símbolos, que também podem aparecer separados quando os dois reinos estão em conflito).

(Notas de campo, 26/03/2002)

Pode-se perceber que o professor, ao introduzir o assunto, busca estabelecer alguma relação com elementos que podem ter significado para os alunos, no caso a Caverna do Dragão, elemento de ficção que supõe estar presente na cultura dos jovens, talvez na tentativa de interagir com a classe. No entanto, entende-se que este procedimento pode não ter produzido um efeito de interação dos alunos com o conhecimento, explicitando conceitos e conteúdos, em função de suas respostas registradas na sequência da aula.

Buscando explicitar em que medida as formas de conhecimento estão presentes nas aulas dos professores se aproximam ou se distanciam da forma pela qual o conteúdo se apresenta no livro didático, foi possível identificar que os professores acompanhados no trabalho de campo não utilizaram o livro didático nem como modelo padrão nem como instrumento de trabalho, na medida em que não utilizam somente o livro nas aulas, pois adotam eventualmente filmes, textos, visita a museus.

No entanto, pode-se afirmar que a forma de conhecimento presente no livro didático guarda muita proximidade com as formas de organização encontradas nas aulas de ambos os professores, particularmente com aqueles elementos que foram identificados por EDWARDS (1997) como forma de conhecimento tópico.

Destaca-se o papel importante dos exercícios e atividades apresentadas pelo livro como questões de vestibular. Os dois professores entendiam-nos como necessários para os alunos, sendo que as formas de uso do livro em aula se diferenciaram. O professor A solicitou algumas vezes o desenvolvimento de exercícios para serem realizados em sala, no entanto, não fez comentários em nenhum momento específico das aulas sobre a resolução dessas questões com os alunos. O professor B também solicitou o desenvolvimento de algumas atividades mas, diferentemente do professor A, tinha como prática comentar o resultado do trabalho com os alunos.

Algumas questões sobre a relação entre o livro didático e a forma de conhecimento presente nas salas de aulas ainda precisam ser investigadas e aprofundadas pois, como analisado, o livro não é adotado nem como modelo-padrão nem como instrumento de trabalho, fazendo-se necessário esclarecer melhor a apropriação que o professor faz desse recurso didático.

Finalmente, a investigação permitiu esclarecer algumas relações que se estabelece entre um tipo de conhecimento que é tomado como legítimo e que, portanto, deve ser ensinado, a forma como a escola se organiza para torná-lo objeto de ensino a partir de suas concepções e objetivos, e, ainda, o processo de transformação pelo qual esse conhecimento passa quando se torna objeto de ensino pelo professor.

Considerações finais

Este trabalho relatou resultados parciais de um processo de investigação que teve como objetivo analisar as formas que o conhecimento histórico assume ao ser apresentado na sala de aula, buscando encontrar relações entre essas formas, o uso do livro didático e os objetivos propostos para o Ensino Médio no Brasil, atualmente.

Nas aulas acompanhadas durante o trabalho de campo, na realização desta pesquisa, pôde-se perceber aspectos da apresentação do conhecimento histórico, no caso do professor A, que permite aproximações com a forma de conhecimento tópico, e no caso do professor B, aspectos que permitem apontar uma forma de conhecimento diferente daquelas classificadas por EDWARDS (1997). Entretanto, outros elementos presentes no cotidiano dessas salas de aula requerem uma análise mais aprofundada para que se possa compreender melhor o processo de produção do conhecimento escolar.

Uma problemática que se procurou trazer a esta pesquisa se refere às finalidades do Ensino Médio, nível de ensino que passou por um processo de reformulação a partir de 1996, com a finalidade de propor a educação geral e suprimir a educação profissional. Como se discutiu ao início, esse processo de reformulação não eliminou a dualidade historicamente presente.

O que se propõe é uma formação geral, que deve preparar o aluno para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos. No entanto, na prática dos professores observados está presente uma maior preocupação com o vestibular, o que se revela na forma como apresentam o conhecimento histórico em suas aulas e também nos critérios revelados por eles para a seleção do livro didático em uso na escola: “mais tradicional”, “com todos os conteúdos”, “com exercícios relacionados com o vestibular”, como afirmaram os professores em suas entrevistas.

Embora revelem conhecimento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e expressem a concordância com as orientações para o ensino de História ali presentes, no cotidiano de seu trabalho, na organização de suas aulas, o que se vê revelada é a preocupação em preparar seus alunos para o vestibular.

Pôde-se, então, a partir dessa constatação, compreender melhor a relação que o jovem aluno estabelece com o conhecimento histórico. A maioria dos alunos acompanhados nesta investigação identificou a disciplina História como necessária para se compreender o passado e entender o presente. Ao mesmo tempo, metade dos alunos afirmou que o conhecimento histórico tem pouca ou média utilidade, revelando o descompasso existente entre o discurso da formação integral do aluno e o tipo de tratamento didático dado aos conteúdos de História.

Em relação à disciplina de História no Ensino Médio, os PCN orientam que se deve levar o aluno a desenvolver um senso crítico, capacitando-o a ler, interpretar e criticar fontes documentais e reconhecer o papel do sujeito no processo histórico e estabelecer relações entre o passado e o presente. Como indicado ao início deste trabalho, tais questões têm sido discutidas e questiona-se o uso de documentos da forma tradicionalmente feita pela escola, que os toma apenas para confirmar determinado dado ou assunto.

Assim, indica-se que o uso de diferentes linguagens deverá proporcionar a reflexão do aluno em relação ao conhecimento histórico. E que o professor deverá propor questionamentos, estimular pesquisas para a compreensão do conhecimento histórico, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, e sensibilizando-os para estudos do passado e suas relações com questões atuais (relação passado-presente).

Tais recomendações contrastam com a identificação feita pelos alunos em relação às atividades que eles mesmos e que seus professores realizam com mais frequência nas aulas de História: apresentar e ouvir explicações e narrativas. Outras atividades como análise de documentos, estudo de imagens e mapas, visitas a museus e filmes, por exemplo, foram referidas apenas por alguns alunos, e foram apontadas como coisas que acontecem raramente, justificando-se, portanto, a continuidade de pesquisas e debates que tenham, ao final, a possibilidade de contribuir para transformações no ensino de História que está presente, hoje, nas escolas de Ensino Médio.

Referências

APPLE, Michael. Cultura e comércio do livro didático. In: *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

_____. Conhecimento técnico, desajustamento e estado: a mercantilização da cultura. In: *Educação e poder*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. p. 55-81

BOMÉNY, M. H. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, João Batista Araujo et al. *A política do livro didático*. SP: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984. P. 31- 68.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. Capital cultural e comunicação pedagógica. In: *A reprodução*. RJ: Francisco Alves, 1982. p. 79-117.

BOURDIEU, Pierre (COORD.). *A miséria do mundo*. RJ: Vozes, 1997, p. 9-34.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o ensino médio*. SP: Papyrus, 2000.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Editora Espartaco, 1991.

EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos do universo escolar*. SP: Ática, 1997.

_____. Las formas del conocimiento en el aula. In: ROCKWELL, Elsie (COORD.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 145-172.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F.; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. 3. ed. SP: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Z. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. SP: Cortez, 2000.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. RJ: EDUERJ, 1999.

MERCADO, Ruth. La construcción de la documentación etnográfica. In: ROCKWELL, E.; ESPELETA, J. (coord). *La práctica docente y su contexto institucional y social*. Informe final, v.3, México, 1987.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas e profissão docente: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROCKWELL, Elsie. En torno ao texto: tradições docentes e práticas cotidianas. In: ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 198-222.

_____. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)*. México, DIE, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados Del Instituto Politecnico Nacional, 1986. (mimeo).

SILVA, Edna da. *O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de História no Ensino Médio*. Programa de Pós-graduação em Educação/UFPR (Dissertação de Mestrado), Curitiba, 2003.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio: história geral e do Brasil*. SP: Scipione, 2001.

**Atividades de lazer hoje e em diferentes épocas:
estudo a partir do trabalho com o livro didático
em sala de aula.**

Jaqueline Lesinovsky Talamini¹
Secretaria Municipal de Educação de Araucária (BR)

Introdução

O texto apresenta o relato de uma experiência na qual se procurou analisar a formação do conceito de lazer nos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental. As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Professor Ambrósio Iantas, situada em um bairro do município de Araucária, região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná.

A pesquisa está inserida no campo da Educação Histórica e tem sua justificativa nas preocupações de um grupo de professores pesquisadores do município de Araucária em compreender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico (BARCA e GAGO, 2004; LEE, 2001).

Em particular, tomou-se como referência a proposta de conteúdos a serem trabalhados nas diretrizes curriculares municipais e a forma como tais conteúdos estão apresentados no livro didático utilizado pelos alunos.

1. O estudo

Tomou-se como pressuposto a idéia de que os alunos têm idéias sobre os conceitos que se deseja trabalhar na escola, construídas nas suas experiências culturais anteriores, e que essas idéias podem contribuir positiva ou negativamente para a construção do conhecimento histórico. Portanto, deu-se início à experiência investigando, por meio de uma atividade específica, os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao lazer.

A pesquisa está inserida no campo da Educação Histórica e tem sua justificativa nas preocupações de um grupo de professores pesquisadores

do município de Araucária em compreender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico (BARCA e GAGO, 2004; LEE, 2001).

Em particular, tomou-se como referência a proposta de conteúdos a serem trabalhados nas diretrizes curriculares municipais e a forma como tais conteúdos estão apresentados no livro didático utilizado pelos alunos.

1. O estudo

Tomou-se como pressuposto a idéia de que os alunos têm idéias sobre os conceitos que se deseja trabalhar na escola, construídas nas suas experiências culturais anteriores, e que essas idéias podem contribuir positiva ou negativamente para a construção do conhecimento histórico. Portanto, deu-se início à experiência investigando, por meio de uma atividade específica, os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao lazer.

Essa atividade serviu como base para o planejamento da aula, estruturando-se a intervenção didática que posteriormente seria feita pela professora, com vistas a construir conhecimentos históricos com os alunos dentro da temática definida. Destaca-se aqui que o livro didático foi tomado como principal recurso didático, com a finalidade de buscar compreender os limites e as possibilidades do uso desse recurso em aulas de História.

Após a intervenção, os conhecimentos dos alunos foram reavaliados por meio da análise das narrativas produzidas.

1.1 O levantamento de conhecimentos prévios

A atividade utilizada para a verificação dos conhecimentos prévios continha as seguintes questões:

- Escreva o que é lazer;
- Escreva duas atividades de lazer que você faz;
- Você tem momentos de lazer com sua família? Quais momentos?
- Escreva e desenhe uma atividade de lazer de sua mãe e de seu pai;
- Desenhe a atividade de lazer que você mais gosta.

Os alunos responderam as questões sem nenhuma interferência do professor. Alguns deles, que ainda escrevem com dificuldades uma vez que se encontram em fase inicial de alfabetização, fizeram as atividades apenas por meio de desenhos. Permitir que os alunos se expressem por desenhos é dar a eles condições de participar da aula, pois se fosse exigida apenas a expressão escrita, muitos estariam excluídos. Esse respeito a fase em que os alunos se encontram corresponde ao que Prats (2001) defende:

Los contenidos de Historia son útiles en la medida que seansusceptibles de

¹ Professora das séries iniciais da rede municipal de Araucária. jtalamini@uol.com.br

ser manipulados por los alumnos. Para ello, se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares.

A maioria dos alunos demonstrou dificuldade para realizar esta atividade, no entanto, apesar de suas limitações, conseguiram apresentar alguns conceitos coerentes. As respostas dadas foram bastante simplistas, a grande parte relacionou o lazer somente às brincadeiras das crianças. Esta realidade ficou bem clara na idéia de um dos alunos, que se expressou assim: “Lazer é brincar de qualquer brincadeira” (Marcos). Ou ainda na atividade da aluna Carla que afirmou: “Lazer é brincadeira, as meninas gostam de brincar de boneca e os meninos de carrinho”.

Quanto ao lazer dos pais, alguns alunos disseram não existir, já que estes são adultos e adultos não brincam. A grande maioria dos alunos disse que o lazer dos pais era trabalhar para sustentar a casa.

1.2. A intervenção didática e o uso do livro didático.

Com o resultado das análises sobre as atividades sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o lazer, iniciou-se a intervenção didática que tinha como proposta ser desenvolvida utilizando-se apenas o livro didático. A idéia era verificar se este seria suficiente e adequado à formação de novos conceitos e à construção de conhecimentos pelos alunos.

A aula seguiu exatamente da maneira como recomendavam os autores no manual do professor; as atividades contidas no livro foram bastante coerentes; houve uma preocupação em fazer a relação passado/presente, porém em tópicos distintos.

Apesar dos exemplos contidos no livro, os alunos pareciam ainda estar confusos em relação ao termo lazer; por isso sentiu-se a necessidade de fazer uma comparação entre as atividades que as pessoas faziam por obrigação e outras apenas por lhes serem agradáveis, usando-se o quadro de giz para registrar essas comparações. Com esta intervenção os alunos demonstraram compreender melhor a idéia que estava sendo construída, concordando-se com a afirmação de Schmidt e Cainelli (2004):

Alguns estudos apontam a importância da forma de utilização dos livros em sala de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que, dependendo da maneira de utilização do livro pelo professor, o conhecimento histórico assume, na relação ensino-aprendizagem, determinados significados: desde um conhecimento que não tem nenhum sentido para o aluno, até a possibilidade de trabalhar

conhecimentos que contribuam para sua formação mais crítica e consciente, pois há estreita relação com suas experiências e sua realidade.

De maneira geral as atividades do livro foram bastante coerentes, sendo necessário apenas em alguns momentos adaptá-las à realidade da turma, ou seja, trazendo exemplos que fossem do seu cotidiano e de suas famílias e, portanto, aproximando as informações apresentadas pelo autor de elementos da cultura dos alunos. Com esta finalidade, também os autores do livro propuseram uma pesquisa a ser feita com os pais, investigando sobre o lazer que estes tinham na infância.

Com o decorrer das aulas, a idéia de permanências e mudanças já estava construída, bastava apenas especificá-las, associando a discussão genérica trazida pelo livro didático com aspectos da cidade na qual a escola está situada. Para isso, foi necessário estruturar um trabalho em que se utilizou um livro disponível na escola, *Os espaços de lazer em Araucária* (1990), apenas analisando suas gravuras, já que a linguagem era demasiadamente técnica para crianças e não havia outro material mais acessível.

Ao terminar o trabalho com o livro, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma pequena narrativa contando o que aprenderam sobre as atividades de lazer no passado e nos dias atuais. Nessa narrativa os alunos apresentaram idéias mais amadurecidas sobre o tema lazer, e demonstraram um grande avanço em relação à primeira atividade que foi realizada para verificação dos conhecimentos prévios. Para exemplificar, selecionou-se a narrativa produzida pela aluna Fabiana, que escreveu:

Antigamente tinha umas roupas engraçadas as mulheres vestiam uns vestidos e os homens vestiam um macacão. Nos jogos de futebol os homens se vestiam de camiseta, gravata e bermuda. Antes podia andar tranquilo na rua que não tinha pedrada e tiroteio, agora já tem violência nas pistas de skate. Antigamente as brincadeiras eram: tomar banho no rio, casinha, pega-pega, futebol. Hoje já tem computador, piscina, cinema. Também as roupas mudaram, não é mais vestido e macacão, agora é calça, camiseta, blusa, etc.

Analisando a atividade final (narrativa), nota-se o avanço do conceito construído pelos alunos, principalmente no que diz respeito à comparação e a compreensão de mudanças e permanências nas atividades de lazer ao longo do tempo. Quanto ao lazer dos pais, ao final das intervenções os alunos já sabiam dizer: “o lazer da minha mãe é tomar chimarrão com a vizinha”, ou então “o lazer do meu pai é jogar futebol com os amigos”.

Observa-se, ainda, que a aluna refere-se à tranquilidade no passado

a partir de suas experiências no presente - pedradas e tiroteios na pistas de skate – o que permite entender que houve um processo de construção do conhecimento na perspectiva indicada por Schmidt (2005): “Quando um jovem ou uma criança procura explicações para uma situação do passado à luz de sua própria experiência, já está revelando um esforço de compreensão histórica. Neste sentido, eles podem pensar de maneira mais simplista ou mais elaborada e o grau de sofisticação não depende somente do grau do desenvolvimento lógico”.

Conclusões

A investigação desenvolvida permitiu apontar alguns elementos relacionados ao uso do livro didático para a construção do conhecimento histórico com crianças na fase inicial de escolarização. O primeiro deles diz respeito ao fato de que apesar de ser apontada, no manual dos professores, a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, no capítulo referente ao tema trabalhado os autores não iniciaram a discussão valorizando algum conhecimento dos alunos, pois o assunto foi introduzido apresentando um conceito sobre o lazer.

No manual também não há uma orientação de que fosse necessário realizar alguma atividade previamente ao uso do texto do livro, nem havia uma orientação específica sobre como o professor poderia valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Portanto, tem-se aqui um limite do manual didático que precisa ser observado pelos professores, se desejarem levar em conta os conhecimentos que os alunos produziram em sua experiência cultural.

Um outro ponto se refere ao fato de que, a trabalhar o conteúdo de história com crianças pequenas, é necessário que se faça antes algum tipo de mobilização, uma forma de despertar o interesse dos alunos sobre o assunto, causando assim uma empatia histórica. No trabalho com o livro, acredita-se não ter sido possível despertar essa empatia, pois o conteúdo foi introduzido abruptamente, sem estabelecer alguns pontos de relação com as experiências das crianças. Além disso, a diagramação do livro também não estava voltada para o público infantil.

Com esta experiência pode-se, portanto, perceber a importância de adotar a investigação dos conhecimentos prévios como metodologia nas aulas de história. Por meio desta investigação o professor pode observar em que níveis de conhecimento estão seus alunos. Mas para que essa constatação ocorra é preciso que o professor também apresente uma postura investigativa em relação a como se constrói o conhecimento histórico em sala de aula,

para que se deve construir conhecimento histórico e, principalmente, que tipo de conhecimento se quer construir.

Referências

- ARAUCÁRIA, Prefeitura Municipal. *Os Espaços de Lazer em Araucária*. Curitiba: Exklusiva, 1990.
- BARCA, I. GAGO, M. Usos de narrativas em História. In: MELLO, M. C; LOPES, J. M. *Narrativas históricas e ficcionais*. Recepção e produção para professores e alunos. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.
- PRATS, Joaquim. *Enseñar Historia*. Notas para uma didáctica renovadora. Mérida (ES). Junta de Extremadura, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. 2004. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Formas do Saber Histórico em Sala de Aula: algumas Reflexões*. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

Museus e Patrimônio

A memória do objeto no ensino de história

Francisco Régis Lopes Ramos¹
Universidade Federal do Ceará (BR)

No livro *A Danação do objeto: o museu no ensino de história*, fiz uma discussão preliminar sobre o “objeto gerador”, com base na “palavra geradora”, proposta elaborada por Paulo Freire para renovar procedimentos e teorias da alfabetização, e sobretudo desenvolver uma pedagogia do diálogo a ser praticada nas mais variadas situações. Para Paulo Freire, antes de ler palavras, temos leituras do mundo, e quando lemos palavras acontecem novas leituras do mundo.

A alfabetização não é decorar letras, sílabas e palavras, e sim uma forma de dizer o mundo, no mundo e com o mundo. Com esse pressuposto, Paulo Freire projetou uma forma de alfabetização para adultos por meio de “palavras geradoras”. Depois do levantamento do universo vocabular de determinado grupo social, o alfabetizador escolhia um conjunto de “palavras geradoras”, isto é, que tivessem profundo significado para quem iria ser alfabetizado, constituindo a matéria-prima para a descoberta da forma pela qual as palavras seriam escritas. Iniciava-se o movimento de leituras de palavras com leituras do mundo, com a escrita e a re-escrita do mundo.

Em certo sentido, a pedagogia do diálogo contida na “palavra geradora” constitui uma fonte de inspiração para o papel do museu no ensino de história. É plausível defender o trabalho com *objetos geradores*. Em sala de aula, no museu, ou em outros espaços educativos, o professor faria uma pesquisa e escolheria objetos significativos para os alunos, ou participantes de certo grupo, e a partir daí realizaria exercícios sobre a leitura do mundo através dos objetos selecionados.

O objetivo primeiro do trabalho com o *objeto gerador* é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai

¹ Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC) e diretor do Museu do Ceará.

saber – leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras.

Escolhido o objeto, a partir de sua inserção significativa na vida cotidiana, há de se ter a criação de mais uma atividade que explicita melhor a própria relevância do objeto para quem o colocou na qualidade de *objeto gerador*. Tudo indica que a via mais frutífera não é somente implementar a discussão coletiva em torno do objeto escolhido. Em certas ocasiões, torna-se mais profundo o exercício que chega à complexidade do objeto por meio da ficção, ou melhor, de uma narrativa criada por cada participante do grupo. Cria-se um envolvimento coletivo para que cada um invente e conte uma história na qual o objeto tenha um papel decisivo: a fotografia que gerou um conflito, a roupa que despertou um romance, o ônibus que quebrou e possibilitou a conversa entre dois futuros amigos, o esclarecimento de um crime a partir da caneta encontrada pelo investigador...

Pode-se, também, fazer que cada participante traga de casa um objeto para ser apresentado ao grupo, através de comentários sobre a relação de quem o escolheu com a própria escolha. Outra opção é trabalhar com objetos que se carregam em bolsas, nos bolsos ou no próprio corpo, tais como: carteiras de identidade, dinheiro, pente, espelho, caneta, retratos, santos, camisa, sapato, calça... Assim, vão se criando condições para diálogos *sobre e com* o mundo dos objetos. O importante é que seja construída a circunstância para que se fale sobre objetos da vida cotidiana.

Um trabalho dessa natureza exige do professor de história conhecimentos que normalmente não fazem parte da sua formação: saberes e sabores em torno dos objetos. No curto espaço desse artigo, não cabe discutir a formação dos nossos professores, mas não posso deixar de lembrar que já temos hoje algumas experiências valiosas em torno da utilização de objetos em aulas de história.²

Por outro lado, vale salientar que a chamada “cultura material” nunca foi completamente ignorada pelos historiadores e em algumas obras de referência da historiografia brasileira, por exemplo, o mundo dos objetos ocupa lugar não desprezível. Nesse sentido, reler textos como *Capítulos de história colonial* (Capistrano de Abreu) e *Caminhos e fronteiras*

2 Cito, nesse sentido, alguns artigos sobre experiências no Brasil: SIMAN, Lana Mara de Castro. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. *História & Ensino* (Revista do Laboratório de Ensino de História – Universidade Estadual de Londrina). Londrina: Ed. UEL, vol. 09, 2003. CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, número especial, 2006. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. *Consciência histórica e crítica em aulas de História*. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006 (cadernos Paulo Freire, n. 05).

(Sérgio Buarque) são atividades completamente indispensáveis para qualquer trabalho com “objeto gerador”. Obviamente, eu poderia citar Norbert Elias ou Braudel, que também são fundamentais para a proposta aqui defendida, mas prefiro ressaltar os brasileiros, não por motivos nacionalistas, mas porque estudam aspectos mais próximos da realidade na qual pode se desenvolver a pedagogia do “objeto gerador”.

Fica bem evidente que o ponto de partida para o trabalho aqui defendido é a pedagogia de Paulo Freire, mas, ao mesmo tempo, essa base teórica é entrelaçada com outras perspectivas, que vêm de modo diferente a conexão entre sujeito e objeto.

O importante, nesse sentido, é também perceber o domínio do objeto sobre o sujeito, não no intuito de simplesmente inverter uma relação de poder historicamente constituída na modernidade, mas para buscar outras formas de ser e estar no mundo e com o mundo.

O pensamento moderno sustentou-se na dominação do sujeito sobre o objeto. Em contraposição à Igreja Católica, a filosofia saiu do teocentrismo para o antropocentrismo, colocando o homem no centro de todas as coisas. Ora, sobretudo depois de Nietzsche, a filosofia vem questionando essa centralidade do sujeito e, para o ensino de história com objetos, isso é de fundamental importância. É preciso romper com a “consciência tecnológica” da modernidade, que reduziu o conhecimento a uma “racionalidade instrumental”.³

É a partir da crítica a esse sujeito autocentrado que se torna possível enxergar outras dimensões dos objetos. Desse modo, não se trata de entendê-los somente como “construções humanas”, mas percebê-los em suas peculiaridades e em suas múltiplas ligações com a humanidade. E, desse modo, as preocupações dos ecologistas, que reivindicam a dignidade do que não é humano, aproximam-se da perspectiva aqui defendida.

Compreendemo-nos, também, através dos objetos, do caleidoscópio de sentidos encarnados na própria materialidade dos objetos que fazemos, refazemos ou destruímos, que usamos ou deixamos de usar. A percepção desse caráter de “mundanidade” que há em nós, abre novas relações ecológicas: já não cultivaremos a arrogância antropocêntrica – o objeto emerge

3 “Consciência tecnológica é consciência que tudo vê a partir do caráter de sujeito atribuído ao homem; técnica e auto-realização do homem como doador de sentido a tudo o que existe. Para o sujeito, tudo é considerado apenas na perspectiva da autopoção da subjetividade: consciência tecnológica é consciência da funcionalização universal, já que a subjetividade relaciona todas as coisas a si, na perspectiva da função que elas possam ter em sua auto-realização.” (OLIVEIRA, Manfredo. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 122)

em sua trama irreduzível ao pensamento cartesiano.

O trabalho com *objetos geradores* não se vincula a relações nas quais o sujeito simplesmente descobre o objeto. Não se trata da revelação à luz de métodos cujos passos estão seguramente definidos. Antes de tudo, o potencial educativo dos *objetos geradores* reside no exercício de alargamento do nosso ser no mundo, da experiência de viver a historicidade do ser que dá existência a nós e ao mundo, em suas múltiplas ligações.

Entre sujeito e objeto há uma (inter)ação que não foi vista pela filosofia racionalista. Bruno Latour ressalta que “possuímos centenas de mitos contando como o sujeito (...) construiu o objeto. Não temos, entretanto, nada para nos contar o outro aspecto da história: como o objeto faz o sujeito”⁴.

Impõe-se uma maneira de pensar que procura enxergar o que há de sujeito no objeto e o que há de objeto no sujeito, até que se chegue a novas experiências para as tessituras entre nós e o mundo. O antropólogo Roy Wagner lembra que:

(...) existe uma moralidade das “coisas”, dos objetos em seus significados e usos convencionais. Mesmo ferramentas não são tanto instrumentos utilitários “funcionais” quanto uma espécie de propriedade humana ou cultural comum, relíquias que constroem seus usuários ao aprenderem a usá-los. Podemos mesmo sugerir (...) que esses instrumentos “usam” os seres humanos, que brinquedos “brincam com as crianças”, e que armas nos estimulam à luta. (...) Assim, em nossa vida com esses brinquedos, ferramentas e relíquias, desejando-os, colecionando-os, nós introduzimos em nossas personalidades todo o conjunto de valores, atitudes e sentimentos – na verdade a criatividade – daqueles que os inventaram, os usaram, os conhecem e os desejam e os deram a nós. Ao aprendermos a usar esses instrumentos, nós estamos secretamente aprendendo a nos usar; enquanto controles, esses instrumentos mediam essa relação, eles objetificam nossas habilidades.⁵

Tornou-se um parâmetro ético afirmar que nós não podemos tratar as pessoas como objetos. Por outro lado, é mister reconhecer o equívoco antropocêntrico, ou melhor, egocêntrico, que há em tal premissa. É por isso que Peter Stallybrass se questiona: “O que fizemos com as coisas para devotar-lhes um tal desprezo? E quem pode se permitir ter esse desprezo?”

4 LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: Editora 34, 1994. p. 28.

5 WAGNER, Roy. *Inventing cultures*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981, p. 67. Apud: Gonçalves, José Reginaldo Santos. O templo e o fórum: reflexões sobre museus, antropologia e cultura. In: *A invenção do patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995. p. 61.

Por que os prisioneiros são despojados de suas roupas a não ser para que se despojem de si mesmos?”⁶

Nesse sentido, vale a pena lembrar o depoimento de Primo Levi sobre uma situação extrema, a sua vida no campo de concentração:

Pela primeira vez, então, nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem. Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe, não dá para imaginar. Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão – e, se nos escutarem, não nos compreenderão. (...) Bem sei que, contando isso, dificilmente seremos compreendidos, e talvez seja bom assim. Mas que cada um reflita sobre o significado que se encerra mesmo em nossos pequenos hábitos de todos os dias, em todos esses objetos nossos, que até o mendigo mais humilde possui: um lenço, uma velha carta, a fotografia de um ser amado. Essas coisas fazem parte de nós, são algo como os órgãos de nosso corpo. (...)

Enquanto certos objetos são extirpados do corpo, na inominável violência do Campo, outros ganham um sentido impressionante, como é o caso da gamela e dos sapatos:

(...) Aprendemos o valor dos alimentos; nós também, agora, raspamos o fundo da gamela, e a seguramos debaixo do queixo quando comemos pão, para não desperdiçar migalhas. Nós também, agora, sabemos que não é a mesma coisa receber uma concha de sopa retirada da superfície, ou do fundo do panelão, e já estamos em condição de calcular, na base da capacidade dos diversos panelões, qual é o lugar mais conveniente quando entramos na fila. (...)

Aprendemos que tudo serve: o pedaço de arame, para amarrar os sapatos; os trapos, para envolver os pés; o papel, para forrar (embora proibido) o casaco contra o frio. Aprendemos que, por outro lado, tudo pode ser roubado, aliás, que é automaticamente roubado ao menor descuido, e para evitar isso tivemos que aprender a arte de dormir apoiando a cabeça numa trouxa feita com o casaco e contendo todos os nossos pertences, da gamela até os sapatos. (...)

E não é de crer que os sapatos signifiquem pouco, na vida do Campo. A morte começa pelos sapatos. Eles se revelaram para a maioria de nós, verdadeiros

6 STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx*: roupas, memória, dor. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 108.

instrumentos de tortura que, após umas horas de marcha, criavam feridas dolorosas, sujeitas a infecção na certa. A gente, então, caminha como se tivesse uma bola de ferro amarrada no pé (daí, a estranha andadura do exército de fantasmas que a cada noite voltava em formação de marcha); sempre chega por último, e sempre apanha; se perseguido, não consegue fugir; seus pés incham e, quanto mais incham, mais insuportável torna-se o atrito com a madeira e a lona dos sapatos. Então, só resta o hospital, mas entrar no hospital com o diagnóstico *dicke Füße* (pés inchados) é sumamente perigoso, já que todos sabem (e especialmente os SS) que essa doença, aqui, não dá para curar.⁷

Os sapatos, aliás, os próprios sapatos dos estudantes em uma aula de história podem ser, portanto, objetos geradores para o estudo de muitos temas, inclusive o nazismo. Estudo em um sentido profundo, por meio do desenvolvimento de uma consciência histórica e a partir de objetos do presente, relacionando-os com outras situações, criando assim reflexões sobre a historicidade do existente. Desse modo, o saber histórico deixa de ser a história dos outros, para transformar-se na nossa história, feita de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, mas sempre refeita por seres humanos em contato com objetos, nas mais variadas situações, criando e destruindo poderes de vida e morte. Isso significa tratar o objeto como documento histórico a ser estudado por meio de problemáticas historicamente fundamentadas.⁸

7 LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988. p. 24, 32 e 33.

8 "Para reduzir um complicado problema à sua mínima expressão, no nível empírico pode-se dizer que documento é um suporte de informação. Há, em certas sociedades, como as complexas, uma categoria específica de objetos que são documentos de nascença, são projetados para registrar informação. No entanto, qualquer objeto pode funcionar como documento e mesmo o documento de nascença pode fornecer informações jamais previstas em sua programação. Se, ao invés de usar uma caneta para escrever, lhe são colocadas questões sobre o que seus atributos informam relativamente à sua matéria-prima e respectivo processamento, à tecnologia e condições sociais de fabricação, forma, função, significação etc. – este objeto utilitário está sendo empregado como documento. (Observe-se, pois, que o documento sempre se define em relação a um terceiro, externo a seu horizonte original). O que faz de um objeto documento não é, pois, uma carga latente, definida, de informação que ele encerre, pronta para ser extraída, como o sumo de limão. O documento não tem em si sua própria identidade, provisoriamente indisponível, até que o óculo metodológico do historiador resgate a Bela Adormecida de seu sono programático. É, pois, a questão do conhecimento que cria o sistema documental. O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Não há por que o documento material deva escapar destas trilhas, que caracterizam qualquer pesquisa histórica." (BEZERRA DE MENESES, Ulpiano. *Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público. Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n.21, 1998. p.95.)

É por isso que, apesar de tudo, um museu histórico faz sentido: em seus objetos, há vidas latentes. Perscrutar objetos expostos no museu, ou em uma sala de aula, não é um ofício de analisar o que passou, mas interpretar a presença do pretérito, em suas múltiplas dimensões temporais. Memória material da trama de temporalidades, que penetra pelas vias da percepção generosa, que em certo sentido, significa perceber prolongamentos de um corpo.

Os lugares do espaço não se definem como posições objetivas em relação à posição objetiva de nosso corpo, mas eles inscrevem em torno de nós o alcance variável de nossos objetivos ou de nossos gestos. Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a uma bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos.⁹

Os poetas ensinam que os objetos não estão rigidamente separados da pele, da carne alimentada de sangue. É por isso que, no caixão do morto, vai somente uma parte do corpo. O enterro sempre deixa pedaços:

Os objetos sobrevivem ao morto:
os sapatos,
o relógio,
os óculos sobrevivem
ao corpo
e solitários restam
sem conforto.

Alguns deles, como os livros,
Ficam com o destino torto.
Parecem filhos deserdados
ou folhas secas no horto.
As jóias perdem o brilho
embora em outro rosto.

Não deveriam
deixar pelo mundo

9 MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 199.

espalhados
os objetos órfãos do morto,
pois eles são, na verdade, fragmentos
de um corpo¹⁰

Antes de mostrar objetos, o museu é o lugar do corpo exposto. Ao saber que nas exposições há pedaços amputados, o ensino de história com objetos começa a ganhar profundidade existencial. Em sua trama de conflitos historicamente engendrados, o objeto está entre o passado e o futuro – presença de temporalidades. Presença de tempos em prolongamentos do nosso corpo. Nesse sentido, Bérghson argumenta: “Se os nossos órgãos são instrumentos naturais, os nossos instrumentos são, por isso mesmo, órgãos artificiais. A ferramenta do operário continua o seu braço; a utensilaria da humanidade é, portanto, um prolongamento do seu corpo.”¹¹

Perceber as relações entre o nosso corpo e o corpo dos objetos torna-se fundamental. E para isso, nada melhor do que pensar que há objetos na nossa carne. Afinal, pode-se especular que a mão se tornou o “primeiro objeto” e foi pela mão que outros objetos foram (re)feitos, como prolongamentos que juntam e separam, que fazem da pele uma superfície fechada e, ao mesmo tempo cambiante.

A mão que coleta a água é o primeiro recipiente. Os dedos entrelaçados de ambas as mãos formam o primeiro cesto. O rico desenvolvimento de toda sorte de entrelaçamentos, desde os jogos com barbantes até o tecer, parece-me ter aí a sua origem. Tem-se a impressão de que as mãos levam a sua própria vida de metamorfoses. Não basta que esta ou aquela conformação existam no meio ambiente. Antes que os primeiros homens tenham eles próprios tentado conformá-la, suas mãos e dedos hão de tê-la já *ensaiado*. Cascas vazias de frutas como coco existiam, é certo, havia muito tempo, mas eram jogadas fora sem que se lhes prestasse atenção. Somente os dedos formando um espaço oco para coletar a água tornaram realidade os recipientes. Poder-se-ia imaginar que os objetos, no sentido que damos a eles – isto é, objetos que são dotados de um valor porque nós próprios os fizemos – só existiam inicialmente como *signos das mãos*. Parece haver um ponto de importância crucial, no qual o surgimento da linguagem gestual para as coisas continham em si aquela vontade de conformá-las, muito antes de efetivamente

se intentar fazê-lo. O que se ensaiava com o auxílio das mãos somente era feito de fato mais tarde, quando já se ensaiara suficientemente. As *palavras* e os *objetos* seriam, por conseguinte, o escoadouro e o resultado de uma experiência única e una: precisamente da sua *representação por meio das mãos*. Tudo o que o homem é; tudo de que ele é capaz e todas as representações que compõem sua cultura – tudo isso, ele o incorporou de início pelas metamorfoses. As mãos e o rosto foram os verdadeiros veículos dessa incorporação. Em comparação com o restante do corpo, sua importância cresceu cada vez mais. A vida própria das mãos, nesse sentido mais primordial, conservou-se mais puramente no gesticular.¹²

Eis um fascinante desafio para romper com o evolucionismo que marca as relações que normalmente se estabelecem entre passado e presente, como se o passado fosse sempre um presente menor.

Para a “Educação Histórica”, imagino que pensar nas relações entre corpo e objeto pode ser uma via de superação daquela construção de sentido que Peter Lee chamou de “passado deficitário”.¹³

Como ressalta Paul Veyne, “um fato não é um ser, mas um cruzamento de itinerários possíveis”. O fato histórico não é um dado, não é dado à percepção como ser puro – essência do acontecimento. Conhecer o passado significa interrogá-lo a partir de questões historicamente fundamentadas. Na medida em que são vestígios do passado recente ou mais longínquo, os objetos também se constituem em um “cruzamento de itinerários possíveis”. Não possuem essência, não são definidos de modo pronto e acabado: são tessituras, tramas em movimento.¹⁴

O ser dos objetos existe na relação com o ser dos outros objetos e o ser humano. Falar sobre objetos é falar necessariamente acerca de nossa própria historicidade. O trabalho pedagógico com o *objeto gerador* sugere que, inicialmente, sejam exploradas as múltiplas relações entre o objeto e quem o escolheu. Mais cedo ou mais tarde, isso desemboca em outros atos criativos: a relação entre objetos do presente e do passado e o próprio questionamento sobre as divisões entre o pretérito e o mundo atual. Tais exercícios vão, pouco a pouco, constituindo base para um relacionamento mais crítico com as exposições museológicas. Mas isso só acontece porque

12 CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. São Paulo Companhia das Letras, 1995, p. 216.

13 LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão da vida no passado. In: *Educação Histórica e Museus* (Atas das segundas jornadas internacionais de Educação Histórica). Portugal: Universidade do Minho, 2003.

14 VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UnB, 1982. p. 45.

10 SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Intervalo amoroso e outros poemas escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 78.

11 BÉRGSON, Henri. *Lês deux sources de la morale et de la religion*, Paris: 1932, p. 334. Apud: Brun, Jean. *A Mão e o Espírito*. Lisboa: Edições 70, 1991, p.64.

há, antes de tudo, uma abertura de visibilidade, o alargamento da percepção. Desse modo, o *objeto gerador* não é método e sim parâmetro hermenêutico para a construção criativa de práticas pedagógicas que possibilitam novas leituras da nossa própria historicidade. É assim que vão se constituindo não só visitantes ativos para os museus, mas, também, as vias para a formação de “museus comunitários”.

Tornar-se sujeito da história – eis o nosso ideal, utopia do mundo eivado de opressão, tortura e morte: nas delegacias de polícia e nas políticas econômicas que atravancam a própria sobrevivência; na violência dentro e fora de casa. Tornou-se senso comum dizer que, se assim vivemos, é porque somos tratados como objetos e que, obviamente, a solução é assumirmos a condição de sujeitos. Mas nisso tudo reside uma utopia pelo avesso: a tragédia quase inconfessável que se faz nas entranhas da liberdade autojustificada pelos mais variados termos, tais como a “exigência do mercado”, a “eficiência racional”, a “competência profissional”, a “democracia participativa”, a “educação popular”... Não é muito digestivo para o nosso pensamento cartesiano imaginar que a autonomia antropocêntrica – o homem como centro de todas as coisas – descamba para o egocentrismo, criando, como disse Richard Sennett, as “tirânicas da intimidade”.¹⁵

Isso significa posicionar-se diante de determinadas correntes pedagógicas que investem na fabricação do “sujeito autônomo”, o indivíduo que manipula a sua própria liberdade em nome de si mesmo, alimentando sorrateiramente o egocentrismo.¹⁶

Diante das liberdades egocêntricas, como criar outras vivências com e no mundo? Por mais estranho que pareça, essa é a pergunta básica para um museu histórico. Mas tudo pode ficar mais claro se entendemos que o museu é o lugar institucionalizado onde, a partir de certos parâmetros, se mostra o mundo. Cada objeto exibido é uma fratura exposta: fragmentos do mundo que podem se transformar em orgia para os sentidos. O que tinha valor de uso torna-se espetáculo. Ora, se é assumida a responsabilidade

sobre seus atos, o museu admite necessariamente que sua tarefa primordial é o próprio estudo da imensa rede de objetos com os quais a historicidade da vida humana se realiza. Aí não se trata somente de criar outras relações com os objetos, mas também de questionar o próprio modelo relacional já instituído, reconhecendo a dignidade peculiar daquilo que não é humano.

Quando o museu se coloca como instituição que expõe estudos de cultura material, pressupõe-se exatamente isso: a vida que há nos objetos, a historicidade constitutiva dos objetos, que permite novas aventuras para o ato de conhecer o nosso mundo e o mundo de outros tempos e outros espaços. Poetas como Pablo Neruda sabiam o tanto de vida encarnada na temporalidade dos objetos.

Vale a pena em certas horas do dia ou da noite observar objetos úteis em repouso: rodas que atravessaram empoeiradas e longas distâncias, com sua enorme carga de plantações ou minério; sacos de carvão; barris; cestas; os cabos e as alças das ferramentas de carpinteiro... As superfícies gastas, o gasto infligido por mãos humanas, as emanções às vezes trágicas, sempre patéticas, desses objetos dão à realidade um magnetismo que não deveria ser ridicularizado. Podemos perceber neles nossa nebulosa impureza, a afinidade por grupos, o uso e a obsolescência dos materiais, a marca de uma mão ou de um pé, a constância da presença humana que permeia toda a superfície. Esta é a poesia que nós buscamos.¹⁷

A poética dos objetos reside no tempo, nas marcas do uso, da falta de uso ou nas fendas do abuso. É por isso que sentimos o que é novo, assim como imaginamos o tanto de décadas ou séculos que possui determinado objeto. Afinal, com quantas histórias se faz um objeto? Como foi feito? Por quem? Por quê? Quando? Como foi amado ou odiado? Como foi permitido ou proibido? Como foi sedutor ou repugnante? Em que sentido foi sacralizado ou profanado? Como se tornou público ou interditado? Quantos segredos (in)confessáveis... E tantas outras cargas de sentimentos e conflitos... Tensões mais íntimas ou de caráter social...

Estudar a historicidade dos objetos pressupõe o exercício de poetizar a polifonia dos materiais. O conhecimento histórico ganha novas densidades quando cultivamos a nossa afetividade com os objetos. Para isso é necessário negar a condição capitalista, que nos faz consumidores de objetos, e abrir espaço para a fantasia, para o tanto de ficção que compõe a realidade das

15 SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tirânicas da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

16 “Desse modo, é necessário pensar que ‘as tecnologias da subjetividade não são o oposto do domínio estatal sobre a esfera privada ou civil, mas a condição mesma do processo de governabilidade do estado’. Mais cidadania pressupõe maior auto-regulação. É preciso, portanto, retirar do sujeito o caráter de essência que faz a base da liberdade. ‘O sujeito não ‘existe’: ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividade e relações de poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura, das relações de poder; ela não pode, pois, fundar uma ação contra o poder.’ SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: _____. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 8.

17 NERUDA, Pablo. *Paixões e impressões*. Apud: STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 40.

coisas. Como disse Bachelard: “A companhia vivida dos objetos familiares nos traz de volta à vida lenta. Perto deles somos tomados por uma fantasia que tem um passado e que, no entanto, reencontra a cada vez um frescor. Os objetos guardados no ‘armário de coisas’ (chossier), nesse estreito museu de coisas que gostamos, são talismãs de fantasia”.

Para Bachelard, o poeta amplia o mundo, vê outras coisas porque expande a linguagem. Ao exprimir a “beleza do mundo”, a poesia faz uma amizade com o mundo, dando aos objetos uma vida que certamente é de fundamental importância para o conhecimento museológico. A questão é que essa poética dá novas existências aos objetos, abrindo outras percepções.

(...) todo “objeto” que se torna “objeto da fantasia” assume um caráter singular. Que grande trabalho qualquer um gostaria de fazer se fosse possível reunir um museu dos “objetos oníricos”, dos objetos sonhados por uma fantasia familiar dos objetos familiares. Cada coisa dentro de casa teria assim seu “duplo”, não um fantasma de pesadelo, mas uma espécie de espectro¹⁸ que frequenta a memória, que dá nova vida às lembranças.

É preciso deixar claro que não é o caso de apreço a uma volta romântica às religiões animistas, que enxergam a “alma do mundo”. Não se anula a historicidade dos conflitos e acordos de sentidos socialmente constituídos. Pelo contrário, alarga-se: o estar humano chega a outras janelas do mundo. Cria-se, portanto, uma ética historicamente situada que busca outras ecologias.

Certamente, faz bem sonhar com a abertura do corpo humano para outras ecologias (e, portanto, outras museologias...), não mais experimentadas na polaridade entre sujeito e objeto: novas (ou antigas?) formas de ser humano no mundo e com o mundo... Mas, se ainda pouco sabemos – ou não queremos saber – de outros jogos, vale a pena brincar de inverter:

Quem pressentiu alguma vez o poder próprio, o poder soberano do objeto? No nosso pensamento sobre o desejo, o sujeito detém um privilégio absoluto, já que é ele que deseja. Mas tudo se inverte, se passarmos para um pensamento sobre a sedução. Aí, não é mais o sujeito que deseja, é o objeto que seduz. Tudo parte do objeto e tudo volta a ele, tal como tudo parte da sedução e não do desejo. O privilégio imemorial do sujeito inverte-se. Porque este, podendo apenas desejar, é frágil, enquanto o objeto, por seu lado, joga

¹⁸ BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 91 e 40.

muito bem com a ausência de desejo. Ele seduz através desta ausência de desejo, joga no outro com o efeito de desejo, provoca-o ou anula-o, exalta-o ou decepiona-o – esse poder, quisemos ou preferimos esquecer-lo.¹⁹

Pelo menos uma coisa é certa: enquanto o tempo do sujeito ergue-se em sua linearidade, fazendo as estripulias que caracterizam o indivíduo autocentrado, os objetos também vão maquinando as suas danações.

¹⁹ BAUDRILLARD, Jean. *As estratégias fatais*. Lisboa: Estampa, 1991. p. 95.

À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães: uma experiência com crianças e adolescentes

Helena Pinto¹

Instituto de Educação e Psicologia (Uminho-PO)

Introdução

A crescente importância e universalidade do tema “Património” associa-se, essencialmente a atitudes de revalorização do património histórico-cultural, enquanto instrumento fundamental para compreender, preservar e partilhar múltiplas identidades. Este tornou-se objecto de procura, inclusive turística, pelos valores inerentes de perenidade e beleza (Chitty & Baker, 1999). Porém, a apresentação do património variou segundo o ideário de cada época, os seus valores e símbolos culturais.

Isto é particularmente significativo no caso dos Centros Históricos, cuja reabilitação deve visar a permanência dos residentes, a par da requalificação ambiental e funcional, mas sem os transformar em museus ou objectos de culto (Choay, 2000). Do mesmo modo, é fundamental a recuperação dos topónimos que marcaram a vivência desses espaços, pois facilitam a sua “leitura” e evocam a sua identidade.

Em Portugal, a promoção de uma consciência pública da necessidade de protecção e valorização integrada do património, é salientada no ponto 3, do artigo 7º, da Lei do Património Cultural (2001), que afirma: “a fruição pública dos bens culturais deve ser harmonizada com as exigências de funcionalidade, segurança, preservação e conservação destes.”

No entanto, muitas atitudes face ao património histórico revelam, ainda hoje, pouca coerência com os princípios defendidos na legislação internacional e nacional. O Património continua a ser, muitas vezes, encarado como elemento decorativo ou como sinal de prestígio, quando é fundamental a sua abordagem através de um modelo de gestão integrada, numa perspectiva sustentável. Numerosas depredações patrimoniais continuam a não ser sancionadas, nem se tem desenvolvido, com o merecido cuidado, uma verdadeira consciência crítica baseada numa educação para a cidadania.

Para que tal aconteça, com mais consistência e num futuro próximo, é necessário formar a opinião dos cidadãos a um nível crítico e fundamentado, particularmente junto dos mais novos, cuja personalidade – e identidade – se encontra nas fases “vitais” de construção. Porém, despertar e cativar os mais novos para as realidades regionais e locais da História e da cultura, nas vertentes científica ou metodológica, pode envolver uma multiplicidade de abordagens possíveis.

Assim, foi necessário ponderar as formas de divulgação junto dos educadores, procurando caminhos de exploração no âmbito da Educação Patrimonial. Neste âmbito, é determinante o papel do Museu na divulgação das materialidades patrimoniais para o entendimento público. Numa perspectiva museológica moderna, um museu constitui um espaço de lazer; um sistema de comunicação com os que o frequentam; um ambiente pedagógico onde se transmitem e adquirem conhecimentos diversificados; um espaço de investigação científica e de criação cultural; um repositório de materiais de valor patrimonial a conservar. Porém, quando se coloca a questão da legitimidade dos museus, sobre o seu papel na comunidade e as suas potencialidades, a resposta refere-se geralmente ao facto de os museus serem instituições educacionais. A educação passou ser vista como “a pedra de toque na condução de todo o museu” (Hooper-Greenhill, 1992a: 674), sendo hoje consensual a importância da utilização dos museus e do património como espaços e recursos educativos (Faublée, 1992; Stone & Molyneaux, 1994; Mitchell, 1996; Filipe, 1999; Hooper-Greenhill, 1999; Pais, 1999; Nakou, 2001).

Todavia, na relação que o Museu estabelece com os seus públicos, a Escola continua a ter um papel relevante, pois é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus investe a parte mais significativa da sua actividade cultural e educativa.

Em Portugal, o Currículo Nacional do Ensino Básico inclui o “contacto/ estudo directo com o património histórico-cultural nacional e regional/local” como parte essencial da educação para a cidadania (DEB, 2001: 19). Mas, uma vez que não existe uma área curricular específica sobre esta temática, considerámos oportuno reflectir sobre o contributo da História para a cidadania e, mais concretamente, para a Educação Patrimonial.

Também a Escola tem conhecido, nos últimos anos, importantes mudanças práticas, a nível da formação de professores e do desenvolvimento curricular, suscitadas pela pesquisa em Educação. Destacámos, neste âmbito, a influência da perspectiva construtivista, que coloca a tónica na construção activa do conhecimento por parte do sujeito. Nesse sentido, a construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em

¹ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar - 4710-057 Braga Portugal - Tel. +351253604278, Fax +351253604250 - mhelenapinto@gmail.com

função das experiências vividas. De facto, a pesquisa em Cognição Histórica sugere alguns princípios a ter em conta no desenvolvimento e avaliação das aprendizagens dos alunos (Shemilt, 1987; Lee & Ashby, 2001), e que podem inferir-se, também, de estudos realizados com alunos portugueses (Barca, 2000, 2005; Barca e Gago, 2000; Gago, 2005):

1. “É possível que as crianças aprendam com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos tenham significado para elas.
2. O desenvolvimento do raciocínio processa-se com oscilações, em consequência de múltiplos factores (nomeadamente, a familiaridade com a tarefa ou o grau de interacção social) e tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma concreta em determinadas situações, e de uma forma abstracta, noutras.” (Barca e Gago, 2000: 8).

Nesta perspectiva, a Educação Histórica pode assumir um papel essencial na Educação Patrimonial, uma vez que os objectos e sítios constituem evidências que dão sentido ao passado (Cooper, 1995; Levstick, Henderson & Schlarb, 2005). Irene Nakou (2001) sublinha a importância das actividades que envolvam objectos dos museus, especialmente se relacionadas com tarefas cuidadosamente planeadas e que estimulem a interpretação histórica.

Os resultados do estudo europeu “Youth and History Project”, em que se procurou investigar os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico por parte dos jovens, ou seja, de uma “consciência histórica” (Angvik & Borries, 1997), mostraram que os jovens europeus desvalorizam a componente estritamente lectiva («matéria escolar e nada mais»), mas valorizam a História como fonte viva de aprendizagem. Os legados históricos são as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é: «museus e lugares históricos», seguidos da «documentação/fontes históricas». Os jovens portugueses são, aliás, dos que mais satisfação retiram do contacto com «museus e lugares históricos». Como salienta J. M. Pais (1999: 44), “ainda que apenas 15% dos estudantes portugueses se envolvam nestas visitas (a monumentos e museus), frequentemente, são de todos os jovens inquiridos os que mais dizem recorrer a estas formas lúdicas e participativas da aprendizagem da História, que compreendem, também, representações de papéis históricos e participação em iniciativas locais”. Esta poderá ser uma forma de aprendizagem da História a incentivar, uma vez que a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível por crianças e adolescentes quando colocados em contacto

directo com os vestígios do passado.

Se o Património exige atenção e respostas adequadas por parte das autoridades responsáveis pela sua defesa e preservação, requer, também, um tratamento educativo que sensibilize as jovens gerações, facultando-lhes os meios necessários à sua “leitura”, através de uma linguagem atraente e acessível. Contudo, verifica-se ainda, no que toca à relação património-infância e ao seu cruzamento com o lazer, uma reduzida preocupação ao nível de abordagens sistemáticas e que “possibilitem à criança falar por ela própria” (Pain et al, 2001: 150). Apesar de se ter verificado, nos últimos anos, em diversos países da Europa, um incremento notável da produção de bibliografia temática, em Portugal existe pouca oferta de actividades de carácter pedagógico-lúdico, em termos de programas, material de apoio e literatura, nomeadamente “Guias” apropriados para crianças e adolescentes, com percursos adaptados a diferentes idades. São, também, escassos os contributos metodológicos resultantes de abordagens sistemáticas. Ora, numa sociedade em que se tem atribuído uma acrescida importância ao lazer e ao património, centrar a análise científica nos mais novos – em termos de lançamento de experiências em que eles sejam participantes e de descrição das suas atitudes – poderá fornecer algumas bases metodológicas para novas grelhas de leitura e investigação. De facto, para se levar a cabo um projecto de Educação Patrimonial, é necessário algo mais que a simples apresentação de propostas em termos impressionistas e prescritivos; é essencial a elaboração de “programas” de acção, depois de experimentar os materiais com públicos específicos e ajustá-los em função dos resultados.

O estudo

O estudo empírico baseou-se numa experiência educativa no terreno – neste caso, o Centro Histórico de Guimarães, Património Cultural da Humanidade – com grupos de crianças e adolescentes entre os 8 e os 14 anos de idade.

1. Questões de Investigação

Com este estudo pretendeu-se esclarecer as seguintes questões:

- ⇒ Quais as concepções de crianças e adolescentes sobre o património integrado no “Centro Histórico” de Guimarães?
- Que níveis conceptuais revelam num contexto de observação directa do património?

- Que fontes de conhecimento utilizam?
- ⇒ Quais as possibilidades de Educação Patrimonial suscitadas por uma experiência organizada de contacto com o património?

2. Metodologia

O estudo caracterizou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, baseada na colheita de dados resultantes da experiência educativa: um percurso por quatro áreas do Centro Histórico de Guimarães com vinte participantes (contactados através do Museu de Alberto Sampaio, em Guimarães) divididos em dois grupos, um entre os 8 e os 11 anos, e outro entre os 12 e os 14 anos de idade, acompanhados e orientados pela investigadora.

Um instrumento de trabalho previamente elaborado, o Guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães”, foi entregue a cada participante, a fim de ser progressivamente explorado ao longo do percurso. Os jovens foram convidados a partilharem com os restantes elementos do grupo, as suas percepções acerca dos edifícios e locais que iam percorrendo.

Desta forma, e atendendo às características da experiência educativa pretendida, as técnicas aplicadas neste estudo empírico foram as seguintes:

- a técnica de observação naturalista, apoiada na audiogravação das intervenções orais dos participantes;
- tarefas escritas (paper and pencil tasks) propostas no “Guia”;
- um questionário (preenchido por cada um dos participantes, no final) para avaliar o interesse suscitado pela experiência educativa.

Assim, a metodologia seguida envolveu:

- a construção dos instrumentos de trabalho – o Guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães” e o questionário final sobre a experiência educativa.
- a realização do estudo piloto – primeiro, com um grupo de seis elementos entre os 12 e os 14 anos e, posteriormente, com um grupo de nove participantes entre os 8 e os 11 anos – e exame dos problemas práticos, das questões levantadas ao nível da concretização da experiência, que suscitaram alterações (ao longo do estudo, o processo de avaliação foi contínuo);

- a realização do estudo final – concretização da experiência educativa por dois grupos (de dez elementos) das faixas etárias referidas, separadamente;
- o tratamento e análise do conjunto dos dados recolhidos.

Relativamente à selecção da amostra, decidimos utilizar estas faixas etárias (entre os 8 e os 14 anos de idade) como unidades base de análise, por corresponderem a idades nas quais a Educação Patrimonial parece ter grande receptividade, e que vai, também, de encontro às intenções expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico, assim como aos resultados do estudo europeu referido por J. M. Pais (1999). Tivemos, ainda, em conta a literatura existente na linha de pesquisas sobre Cognição Situada em História, que aponta para a possibilidade de crianças (a partir dos 7-8 anos, pelo menos) e adolescentes darem sentido a situações multiperspectivadas e de incerteza, desde que se revistam de significado humano (Cooper, 1992; Barca e Gago, 2000; Lee, 2001). Por outro lado, a observação de jovens de duas faixas etárias permitiria constatar semelhanças e diferenças entre estes dois grupos na vivência de uma experiência idêntica.

Principais Resultados

Neste estudo empírico foram analisados três conjuntos de dados: a) as intervenções orais dos participantes durante o percurso, b) as respostas dadas pelos participantes nas tarefas propostas no Guia “À Descoberta do Centro Histórico de Guimarães” e c) as respostas dos participantes ao questionário no final das actividades.

Definida a metodologia a seguir, ensaiámos um modelo de categorização das intervenções orais dos participantes, delimitado por enunciados teóricos de Educação em Museus, nomeadamente no trabalho de Aguillera & Villalba (1998) e, sobretudo, da linha de investigação em Cognição Situada em História, desenvolvida por Lee & Ashby (2001) e Shemilt (1987), em três níveis:

- Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal** – integrando as competências de observação, participação e memorização;
- Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita** – referente ao relacionamento de passado-presente;

- c) **Reflexão criativa e personalizada** – alusiva à valorização dos bens patrimoniais – **num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores.**

Apresentamos, de seguida, alguns exemplos das intervenções dos jovens, de acordo com a categorização proposta. Saliente-se que as dimensões conceptuais que se apresentam neste estudo não são exclusivas, até porque foram observadas em situação de interação entre pares e com a investigadora.

- a) **Verbalização partilhada com base na apreensão dos elementos observados e na experiência pessoal:**

Grupo 8 – 11 anos:

Constatámos que as crianças focalizaram o seu raciocínio na informação disponibilizada e/ou no conhecimento recordado. Existe uma versão do passado que é transmitida pelos livros, pelos professores, ou pelos mais velhos.

No Largo da Oliveira, foi lida uma passagem do “Guia” sobre a origem do nome deste largo (fig. 1).

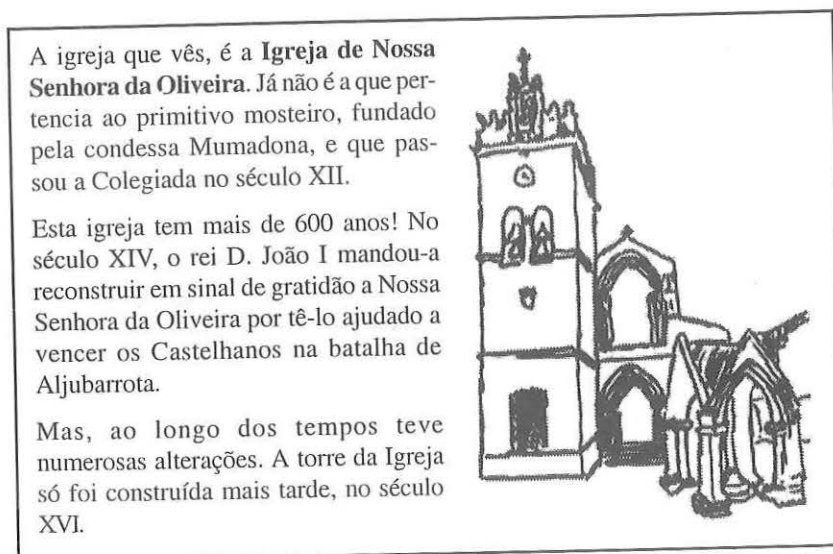


Fig. 1 – Igreja de Nossa Senhora da Oliveira.

Após esta leitura, Paulo (10 anos) referiu: “O símbolo da Câmara de Guimarães tem a Senhora da Oliveira... o meu pai trabalha na Câmara, por isso já sabia isso.”

Ainda no Largo da Oliveira, quando o grupo se dirigia para a Rua de Santa Maria, Clarisse (10 anos), apontando para uma placa de ferro fixada na parede da Igreja de N.ª Sr.ª da Oliveira, destacou: “Eu sei para que servia aquilo,... era para avisar as pessoas quando havia um incêndio.”

Grupo 12 – 14 anos:

Alguns adolescentes centraram a sua intervenção na descrição de situações históricas que pertencem ao domínio das suas vivências, indiciando a presença de ideias prévias acerca de aspectos menos divulgados do património.

Durante a realização da tarefa escrita do “Jogo das Diferenças”, ao observar a gravura de 1908, referente ao Jardim do Toural, reservado à burguesia, e cuja frequência era sujeita a regras de comportamento social, Pilar (12 anos) exclamou:

- “Olha o Toural fechado!... Li num livro de Guimarães, que era do meu bisavô, que só se podia entrar no Toural de fato, gravata, sapatinho e chapéu... Tenho lá uma fotografia.”

- b) **Verbalização partilhada com base na observação e na experiência pessoal, apresentando uma contextualização histórica restrita:**

Grupo 8 – 11 anos:

Algumas crianças aplicaram ideias acerca do passado histórico e/ou o conceito de mudança, baseando-se em informações que lhes foram transmitidas por familiares ou pela comunidade, além de recorrerem à observação e à experiência pessoal.

Quando o grupo se aproximava da Igreja de S. Miguel, António (9 anos), aplicando conhecimentos prévios, referiu: “Nesta capela foi onde baptizaram D. Afonso Henriques.”

Outros estabeleceram relações entre a informação recebida sobre o passado e a realidade presente, embora persista a interferência de imagens e valores contemporâneos nos seus raciocínios.

No início do Largo de Martins Sarmento, a investigadora indicou o local onde se localizaria a, já desaparecida, “Rua do Sabugal”, demolida

para a zona do Paço dos Duques ficar mais bonita. Paulo (10 anos) revelou: “Vivi aqui perto até aos cinco anos, e a minha mãe contou que antes havia lá casas.”

Grupo 12 – 14 anos:

Alguns participantes evidenciaram conhecimentos prévios acerca de acontecimentos ou situações históricas, veiculados pela escola ou pela comunidade, centrando a sua intervenção ao nível da descrição. Outros indiciam a presença de ideias relacionadas com vivências ou das crenças enraizadas no seu universo cultural.

No Largo da Oliveira, durante a leitura do texto do “Guia” sobre a origem do nome deste largo, Pilar (12 anos), expressou o seu conhecimento convencional acerca de um dos marcos da identidade portuguesa:

- “Na batalha de Aljubarrota, os castelhanos tinham mais soldados do que os portugueses... e nós vencemos.”

E Manuel (13 anos), relacionando o acontecimento com a história local, acrescentou: “Por isso, D. João I ofereceu um cordão de ouro a Nossa Senhora e veio trazê-lo a Guimarães.”

Enquanto o grupo observava a escultura do primeiro rei de Portugal (D. Afonso Henriques), da autoria do escultor João Cutileiro (fig. 2), Pilar (12 anos) e Flávio (13 anos) procuraram compreender o seu significado, enquanto Lurdes (12 anos) apresentou uma interpretação de segunda ordem:

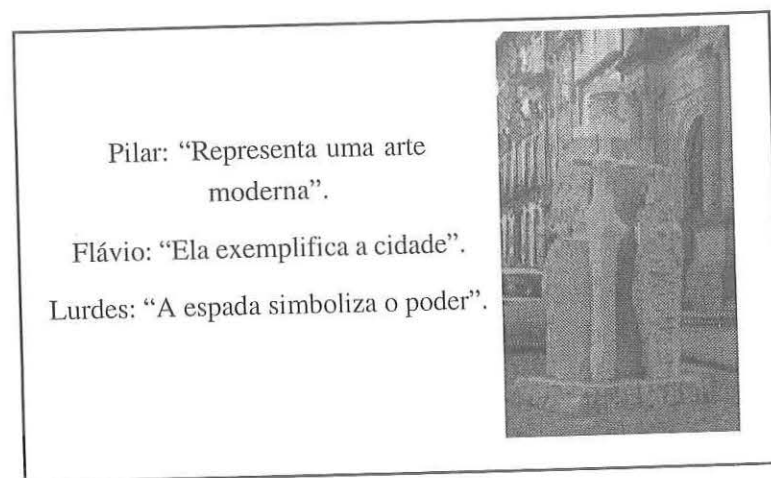


Fig. 2 – Escultura do rei D. Afonso Henriques, na rua da Rainha D. Maria II.

c) Reflexão criativa e personalizada, num exercício de síntese a acrescentar às características anteriores:

Grupo 8 – 11 anos:

Além de estabelecerem uma relação entre o observado e os conhecimentos anteriores, algumas crianças questionaram factos convencionais relacionados com os espaços observados.

Quando António (9 anos) referiu que o rei D. Afonso Henriques fora baptizado na Igreja de S. Miguel, Joaquim (9 anos) refutou: “Ninguém sabe se é certo!?”

Grupo 12 – 14 anos:

Alguns adolescentes discutem diferentes pontos de vista relativamente à valorização e preservação dos bens culturais. Flávio (13 anos) defende a preservação dos espaços e edifícios tal como chegaram até nós. Bernardo (13 anos) e Teófilo (14 anos) consideram justificável a supressão de elementos envolventes dos monumentos para que lhes seja dada maior “visibilidade”, mas já não concordam quando se trata de emitir juízos de valor sobre os processos de reconstrução dos monumentos, salientando o primeiro, a importância de se fazer uma reconstrução integral, mesmo que seja imitação, e o segundo, que a reconstrução deve mostrar as alterações sofridas ao longo dos tempos, considerando que tal não diminui o valor desse monumento. Ambos utilizam o conceito de mudança relativamente ao património, concordando, também, que as pessoas devem ser esclarecidas acerca das alterações verificadas.

Relativamente à reconstrução do Paço dos Duques de Bragança (fig. 3), Bernardo (13 anos) alegou aquela deveria ter sido feita com pedra exactamente igual: “Porque eles estavam a tentar imitar... Eles tentaram-se aproximar da verdade.”

Teófilo (14 anos) replicou: “Como sabes que isto era a verdade? ... também já foi reconstruído no tempo do quartel.”

Neste momento, a investigadora acrescentou que o património não se mantém sempre igual, vai sofrendo transformações, e perguntou se achavam que isso tinha diminuído o valor deste edifício.

Teófilo (14 anos): “Pelo contrário, acho que até valoriza o património português.”

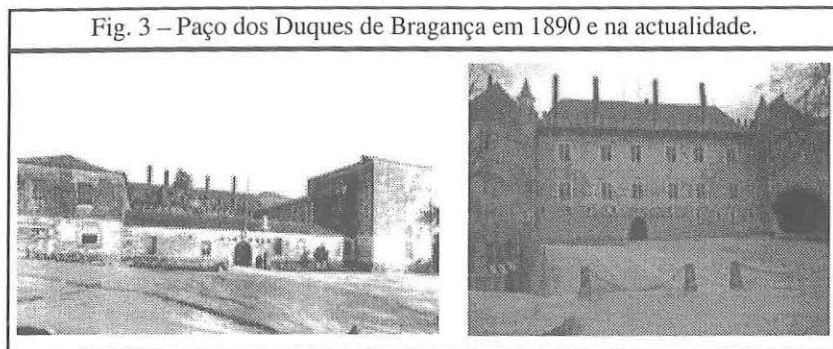
Bernardo (13 anos): “Mas... olhando para isto, uma pessoa que não saiba é capaz de julgar que até é tudo da mesma altura.”

A investigadora perguntou-lhe se achava que se deviam esclarecer as pessoas.

Bernardo (13 anos): "Acho que sim... mas deve haver (informação) no interior."

Teófilo (14 anos): "Também penso que sim."

Fig. 3 – Paço dos Duques de Bragança em 1890 e na actualidade.



A par de uma metodologia de análise qualitativa, discutindo os dados à luz de cada categoria proposta, procedemos também, numa breve abordagem quantitativa, à análise estatística simples de dados. Assim, na análise do desempenho, pelas crianças e adolescentes, das tarefas escritas correspondentes aos "Jogos de Descoberta"², utilizámos uma categorização simples de respostas, inspirada nos estudos de Peel (1971) sobre o pensamento histórico dos adolescentes, distinguindo três categorias fundamentais do pensamento explicativo: (a) restrito, (b) circunstancial, e (c) imaginativo. Teve-se em conta uma aferição cruzada das respostas a cada item, tentando-se traçar o perfil dos participantes de acordo com o nível de resposta:

1. **Resposta inadequada** – não corresponde ao sentido da proposta de actividade.
2. **Resposta aproximada ou restrita** – refere correctamente apenas alguns elementos; ou não faz distinção entre o "antes" e o "agora", limitando-se a indicar indiscriminadamente as diferenças.

² Os "Jogos de Descoberta" estão relacionados com o percurso seleccionado e consistem em quatro tipos diferentes de propostas de tarefas escritas:

- Conhecer a evolução da toponímia, fazendo corresponder nomes antigos e nomes actuais de ruas e largos;
- Descobrir objectos fora do contexto ("caça ao anacronismo");
- Identificar os locais onde se encontram alguns edifícios conhecidos;
- Descobrir as diferenças entre imagens antigas e respectivos espaços actuais.

3. **Resposta adequada** – preenche adequadamente a totalidade dos espaços indicados para o efeito, ou refere as diferenças mais notórias, distinguindo claramente o "antes" e o "agora".

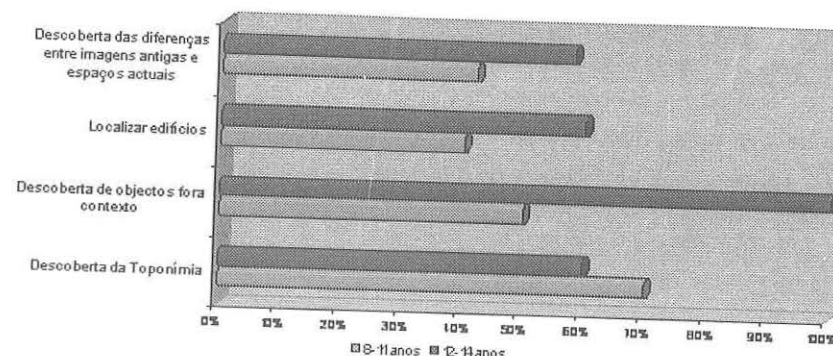


Fig. 4 – Resultados das tarefas escritas.

Comparando os resultados dos dois grupos etários pode-se constatar que nem sempre a idade se apresenta como factor de melhor desempenho.

No final do percurso, os participantes foram convidados a avaliar a experiência através de um questionário estruturado. Para tal, recorreu-se, essencialmente, a questões fechadas, mas também a questões abertas que permitiram o registro dos comentários dos participantes em relação à experiência vivida. No estudo piloto, o questionário foi um meio de contribuir para o refinamento das programações seguintes; no estudo final, permitiu, sobretudo, indagar o grau de aceitação, motivação e interesse suscitados pela experiência educativa, mas também de sensibilização para o Património Local (fig. 5). A metodologia de análise seguida foi o tratamento estatístico simples, por frequência e por percentagem.

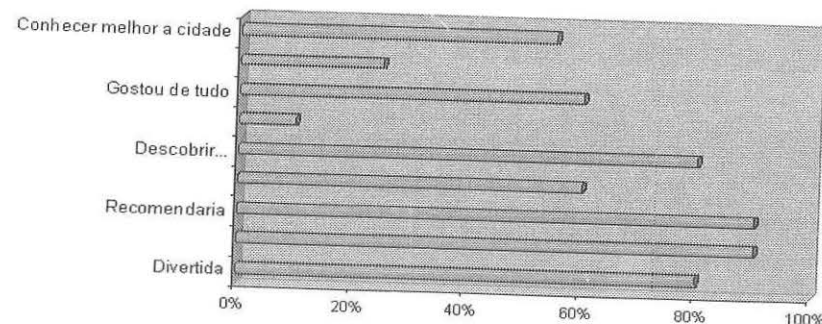


Fig. 5 – Avaliação da actividade pelos participantes.

Em resposta às questões fechadas, a maioria dos participantes achou a experiência divertida (80%) e com interesse (90%), indicando que a recomendaria aos amigos (90%); consideraram, também, que a actividade permitiu “aprender brincando” (60%) e “descobrir aspectos do Património de Guimarães que desconheciam” (80%); apenas um participante, de 8 anos, assinalou que “preferia divertir-se de outra forma”.

No que respeita aos comentários dos participantes sobre a experiência – em resposta às questões abertas – a maioria (60%) referiu que gostou de tudo. Alguns salientaram monumentos específicos, nomeadamente os da “Colina Sagrada” (25%); outros realçaram o facto de a experiência lhes ter permitido conhecer melhor a sua cidade e, ainda, o carácter de “passeio exploratório” (55%).

Conclusões

A sensibilização para a salvaguarda do património pode ser desenvolvida com grupos de diferentes níveis etários, mas pressupõe a existência de educadores sensíveis à sua utilização como recurso e, ainda, a produção de novos e múltiplos instrumentos, criando mais valias narrativas que proporcionem a experimentação de metodologias diversas na abordagem do Património. Por outro lado, a compreensão e a aplicação de conceitos históricos e sociais é facilitada se estes forem integrados em contextos específicos. Foi o que se procurou demonstrar com o estudo apresentado, cujos principais resultados sugerem o seguinte:

- Os jovens podem atingir níveis conceptuais mais ou menos elaborados em relação ao património – acerca de acontecimentos e personalidades históricas, mudança e continuidade, reconstrução e preservação – sem uma relação absoluta com a faixa etária. Algumas crianças de 8 a 11 anos demonstraram desempenho adequado em tarefas idênticas às dos adolescentes entre 12 e 14 anos. Esta evidência é consistente com os resultados de estudos de Cognição Situada em História, nomeadamente os de A. Dickinson, P. Lee, R. Ashby, M. Booth e D. Shemilt, que refutam a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento de Piaget. Note-se, porém, que uma reflexão criativa e personalizada, no nível definido como representativo de uma maior elaboração em termos de opinião pessoal fundamentada, surgiu sobretudo entre os adolescentes.
- Parece existir uma relação entre os aspectos histórico-culturais que os sujeitos consideram ser mais significativos e as suas experiências de aprendizagem, o seu mundo de valores. As verbalizações

- apresentadas pelos participantes indiciam ideias prévias acerca da percepção do Património, veiculadas pela escola e pela comunidade.
- As diferenças observadas na expressão do pensamento histórico acerca das evidências – materiais e imateriais – do património “descoberto”, parecem revelar também uma relação com as condições específicas da metodologia utilizada. Este contacto directo com o património possibilitou aos intervenientes a expressão de um pensamento histórico para além dos limites da sua educação escolar, familiar ou do meio local, como se pode verificar nas próprias intervenções de alguns participantes quando constatarem nunca ter “olhado” verdadeiramente para muitos detalhes do Centro Histórico.
- As crianças e os adolescentes são capazes de reflectir e exprimir um pensamento crítico sobre as alterações verificadas no património urbano, desde que os materiais sejam adequados, inteligíveis e motivadores.

Da reflexão sobre o processo e os resultados deste estudo para a Educação Patrimonial destaca-se um conjunto de conclusões:

- A exploração educativa do património histórico, de forma sistemática, poderá permitir o desenvolvimento de múltiplos saberes e competências (compreensão-contextualização), articulando aspectos teóricos e práticos, estimulando uma atitude de descoberta por parte dos participantes, mas sem esquecer a componente lúdica – evidência consistente com os resultados do estudo europeu referido por J. M. Pais (1999).
- O despertar de interesses na área da Educação Patrimonial passa fundamentalmente por experiências concretas e participadas de aprendizagem. De facto, a promoção do pensamento histórico envolve experiências com significado, nomeadamente em locais que os jovens possam explorar numa atmosfera descontraída e manifestar as suas opiniões.
- A elaboração de materiais educativos, no plano metodológico ou noutro, exige um processo cuidadoso que atente na adequação de aspectos como: formulação de questões, propostas de tarefas, duração das actividades, linguagem adequada que combine o informativo com o lúdico; permitindo experiências educativas com intervenientes de níveis etários diferentes, em contextos diversos.
- Em Educação Patrimonial, não basta apresentar propostas em termos prescritivos e impressionistas; torna-se necessário elaborar “programas” de acção, depois de utilizar e avaliar os materiais com

públicos específicos, ajustando-os em função dos resultados. Desta forma, uma experiência educativa de contacto directo com o património local, poderá suscitar o envolvimento activo dos jovens na construção do seu próprio saber e contribuir para a formação de um público com competências analíticas, capaz de se posicionar fundamentadamente em relação às questões do Património.

Referências

- AGUILERA, C. & VILLALBA, M.. *Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los Museos*. Madrid: Narcea S. A. De Ediciones, 1998.
- ANGVIK, M. & BORRIES, B. (eds). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, vols. A and B. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.
- ASHBY, R.; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In PORTAL, C. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: The Falmer Press, pp. 62-88, 1987.
- BARCA, I. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Universidade do Minho, Braga, 2000.
- BARCA, I. (org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, IEP, Universidade do Minho, 2001.
- BARCA, I. 'Till new facts are discovered': students ideas about objectivity in history. In Ashby, R., Gordon, P. & Lee, P. *Understanding history: vol.4, Recent Research in History Education*. London: Routledge Falmer, 2005, p. 68-82.
- BARCA, I.; GAGO, M. *De pequenino se aprende a pensar: Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: A.P.H. Cadernos Pedagógico-Didáticos, 23, 2000.
- BUFFET, F. (dir.) *Entre école et musée le partenariat culturel d'éducation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.
- CHITTY, G. & BAKER, D. (eds.) *Managing historic sites and buildings: reconciling presentation and preservation*. 1st ed. London: Routledge, 1999.
- CHOAY, F. *A alegoria do Património*. Lisboa: Edições 70, 2000..
- COOPER, H. *The teaching of History*. London: David Fulton, 1992.
- COOPER, H.. *History in the early years*. 1st ed. London: Routledge, 1995.
- DEB . *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.

DICKINSON, A.; LEE, P. Making sense of History. In DICKINSON, A., LEE, P. & ROGERS, P. (eds.). *Learning History*. London: Heinemann, 1984, p. 117-153.

FAUBLÉE, E.. *En sortant de l'école... musées et patrimoine*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette, 1992.

FERNANDES, J. *Guimarães do Passado e do Presente*. Guimarães: Câmara Municipal de Guimarães, 1985.

FILIFE, G. Museus e Educação: A acção educativa e cultural dos museus com colecções de arqueologia. *O Arqueólogo Português*, 17 (IV Série). Lisboa: Museu Nacional de Arqueologia, 1999, p. 155-156.

FOSNOT, C. *Construtivismo e Educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

GAGO, M. Children's understanding of historical narrative in Portugal. In ASHBY, R., GORDON, P. & LEE P. *Understanding history: vol.4, Recent Research in History Education*. London: Routledge Falmer, 2005, p. 83-97.

HOOPER-GREENHILL, E. Museum education. In *Manual of Curatorship*. 2nd ed. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1992a, p. 670-689.

HOOPER-GREENHILL, E. *Museums and the shaping of knowledge*. 1st ed. London: Routledge, 1992b..

HOOPER-GREENHILL, E. (Ed.) *The educational role of the museum*. 2nd ed. (1st ed. 1994). London: Routledge, 1999.

LEE P.; DICKINSON, A. & ASHBY, R. Progression in children's ideas about history. In HUGHES, M. (ed.). *Progression in learning* (BERA Dialogue). Clevedon, Bristol (PA) and Adelaide: Multilingual Matters, 1996.

LEE, P. & ASHBY, R. Empathy, perspective taking, and rational understanding. In DAVIS, O. L.; YEAGER, E. & FOSTER, S. *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc, 2001, p. 21-50.

LEVSTICK, L.; HENDERSOB, A. & SCHLARB, J. Digging for clues: an archeological exploration of historical cognition. In ASHBY, R., GORDON, P. & LEE, P. *Understanding history: vol.4, Recent Research in History Education*. London: Routledge Falmer, 2005, p. 37-53.

MITCHELL, S. (ed.). *Object Lessons: The role of museums in education*. 1st ed. Edinburgh: HMSO, Scottish Museums Council, 1996.

NAKOU, I. Children's historical thinking within a museum environment: An overall picture of a longitudinal study. In DICKINSON, A.; GORDON, P. & LEE, P. (eds.). *Raising standards in history education*. London: Woburn Press., 2001, p.73-96.

PAIN et al. *Introducing Social Geographies*. London: Arnold, 2001.

PAIS, J. M. *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora, 1999)

PINTO, M. H. *Guimarães, Centro Histórico: Patrimônio e Educação*. Guimarães: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado em Patrimônio e Turismo. (Texto policopiado), 2004.

SHEMILT, D. Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In Portal, C. (ed.) *The History Curriculum for Teachers*. London: The Falmer Press, 1987, p. 39-61.

STONE, P. & MOLYNEAUX, B. *The presented past: Heritage, Museums and Education*. London: Routledge, 1994.

Infância, identidades e imaginação temporal

Sonia Regina Miranda¹

Universidade Federal de Juiz de Fora, MG (BR)

À guisa de introdução: um percurso particular de pesquisa no campo maior de investigações sobre a aprendizagem da História

Falar em 'Educação Histórica' no cenário brasileiro nos dias hoje implica não só em pensar e agir em prol do necessário – e promissor – aprofundamento de uma linha de investigação que traz as questões relativas à aprendizagem histórica à cena maior da pesquisa, mas também em aumentar o foco sobre o entendimento dos múltiplos processos de interação entre práticas de Memórias, culturas escolares e formação de identidades. Na medida em que lidamos com distintos processos sociais e culturais que educam os sujeitos e que constituem subjetividades no tocante ao entendimento de elementos próprios da matéria histórica, aquilo que a criança estabelece como parâmetro de entendimento do passado e/ou da mudança assenta-se, muitas vezes, nas relações que se estabelecem entre suas práticas de sociabilidade, os saberes escolarizados e a indústria cultural que gravita em torno da escola. Portanto, o que se apresentará nesta reflexão assenta-se em uma pesquisa em curso² e buscará tomar a noção “Educação Histórica” em um sentido mais amplo, isto é, a partir da interação entre práticas de memória familiares, saberes escolarizados e mídias de modo a configurar as percepções da criança a respeito do tempo e do passado.

No campo dos estudos culturais aplicados à educação muitos têm sido os estudos relativos à interação entre infância e processos de construção de identidades. Jon Kincheloe (2001) fala-nos, a esse respeito, sobre uma infância pós-moderna cujas subjetividades são permeadas pela constituição de padrões de consumo derivados de instâncias que configuram, corporativamente, a infância na contemporaneidade. Deste modo, as mídias

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós Graduação em Educação, área de Conhecimento, Linguagens e formação de professores. – email: sonia.miranda@ufjf.edu.br

² Projeto “A HISTÓRIA FORA DA ESCOLA: memórias familiares, saberes e aprendizagem em História”, em desenvolvimento na UFJF, com apoio da FAPEMIG e programas institucionais da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFJF (BIC, PROBIC, PIBIC, PROBIC-JR)

contemporâneas, associadas a corporações que definem hábitos quanto a objetos de desejo em termos de consumo, tem exercido funções importantes no sentido de funcionar como uma base de produção simbólica a partir do qual as crianças adquirem um sentido de si mesmas. Se associarmos tal circunstância ao que tem se projetado em termos de estudos relativos ao campo investigativo próprio do ensino da História, cabe-nos pensar em que medida podemos aproximar esse cenário mais global - marcado pela ação da mídia televisiva na constituição de sentidos para/na criança - de nossas inquietações essenciais de pesquisa: os processos educativos que formam, nos sujeitos de modo mais geral e na criança de modo particular, um sentido sobre o tempo e sobre o passado.

Na verdade, não há nada mais abstrato e distante do que o tempo e o passado. Nenhum de nós consegue apreender o passado pelos sentidos nem tampouco experimentar a mudança temporal que se situa fora da dimensão de duração de nossa vida subjetiva. Norbert Elias (1998) nos demonstrara, com bastante ênfase, que o tempo constitui-se como uma dimensão essencial do processo civilizador que, por um lado, é resultante de um longo processo de evolução cultural nos mecanismos de contagem e marcação temporal e, por outro lado, demanda um complexo processo de internalização e aprendizagem por cada sujeito que, ao nascer, insere-se em uma cultura do tempo já posta. Desse modo, as próprias categorias de sucessão ou simultaneidade, por exemplo, embora essenciais sob o ponto de vista da operação intelectual que envolve seu entendimento, são derivadas de uma perspectiva temporal pautada pela continuidade histórica, o que significa dizer que a mudança nesse paradigma tende pressupor a capacidade de o estudante compreender outras possibilidades de agrupamento temporais. Apropriar-se de tais categorias, portanto, significa, a um só tempo, entrar em contato com aspectos relativos a um passado histórico socialmente acumulado, mas que, ao mesmo tempo, traz em si a marca de um determinado paradigma temporal, o que não significa dizer que não sejam aprendizagens necessárias. Portanto, pensar os processos educativos em relação à História implica, grosso modo, educar a criança para compreender e lidar com dimensões do tempo que resvalam no entendimento da mudança.

A relação da criança com o entendimento dessa mudança não se origina, contudo, no interior do espaço escolar e deriva de seu estar no mundo, suas práticas de sociabilidade que são, muitas vezes, anteriores e/ou paralelas à escola. Isso conduz-nos a uma atitude em que se torna lícito pensar que é, sobretudo pela via das práticas de Memória a que se encontra submetida no interior desse estar no mundo que a criança estabelece um primeiro sentido a respeito da variável tempo. São as relações que permitem,

conforme Cristófol Trepát (2002), que a criança venha a ter consciência do tempo, na medida em que pressupõem a experimentação do viver que, no marco da continuidade, apresenta coisas ou situações que foram e já não são. E quais seriam as fontes de tais práticas hoje em dia? Essencialmente a família, aqui entendida como um espaço primário de construção de subjetividades, e as mídias contemporâneas, com ênfase para o estúdio de televisão que, conforme destacara Laura Coutinho (2003), é o principal espaço de produção de memórias coletivas na atualidade, dado seu grau de generalidade e capilaridade social.

Neste quadro compreensivo, não é demais tentar aprofundar o entendimento a respeito do que acontece quando a criança se vê diante de uma situação em que ela não dispõe de conhecimentos substantivos para qualificar aquilo que ela não conhece em relação ao passado, considerando-se, aqui, o sentido atribuído por Peter Lee e Rosalyn Ashby (2000) e Isabel Barca (2000) no tocante à distinção entre conceitos tácitos e substantivos para a compreensão histórica. O que, numa circunstância dessa natureza, caracterizaria os elementos fundantes do que seriam, nesse caso, seus 'conceitos tácitos'? Que elos possíveis podem ser estabelecidos entre os processos de construção identitária a que estão submetidas crianças em circunstâncias culturais definidas e variáveis, e a compreensão que constroem a respeito do passado e do tempo? Aquilo que se designa por 'conhecimento tácito' estaria ancorado em algum tipo de variabilidade cultural e se explicaria em função da reflexão sobre a questão identitária?

Com esse conjunto de preocupações na cabeça, a investigação de onde derivou parte dos dados que se apresentam agora nas reflexões apresentadas a seguir surgiu quase que por acaso. Em meio a uma pesquisa relativa às interações entre memórias familiares, saberes e aprendizagem em História, cruzamos com um cenário institucional dotado de grande especificidade: uma escola pública de periferia urbana, marcada por um notável movimento interno de organização do espaço-tempo escolares. Este movimento, pautado em uma construção interna desvinculada de qualquer ação prescritiva oriunda dos gestores do sistema, originou-se de um denso e complexo percurso reflexivo a respeito do cotidiano escolar envolvendo os atores da escola e gerou uma profunda reforma curricular na qual a questão das ações afirmativas voltadas à população afro-descendente gerou uma articulação programática na qual a questão identitária projetou-se como elemento estruturante. No caso dos conteúdos de História, o trabalho com o projeto África-Brasil redimensionaria o lugar desta temática, tradicionalmente circunscrita ao contexto temporal da escravidão brasileira. Neste quadro institucional específico demo-nos conta de que nenhuma daquelas crianças

participantes do projeto jamais havia estado em uma instituição museológica e, nesse sentido, a ativação de sentidos a ser potencializada pela mediação processada na relação entre o visitante e os objetos de cultura material traria, para a reflexão relativa às temáticas em tela no projeto, um conjunto peculiar de elementos derivados de um tipo definido de imaginação temporal, fortemente assentados na construção identitária daquelas crianças. Um conjunto definido de questões passou a ocupar minhas atenções: em que medida crianças afro-descendentes estabelecem seus critérios de valoração do tempo passado quando mediadas por objetos de cultura material? Teriam, as questões de ordem identitária, algum efeito, nessa valoração? Quais são as bases de referências a partir das quais as crianças estabelecem parâmetros explicativos a partir de um passado não tangível, porém imaginado a partir da ativação processada no interior de um Museu? De que fontes provêm os elementos que a criança ativa no sentido de estabelecer explicações plausíveis a respeito do passado?

Percepções temporais e identidades: uma aproximação possível?

A obra de Norbert Elias tem servido como um aporte importante no sentido de estabelecer fios conceituais entre a dimensão de aprendizagem do tempo pela criança e a questão identitária. Se por um lado o tempo da modernidade opera com categorias que lhe são próprias e que se encontram presentes no interior dos conteúdos escolares a serem assimilados pela criança, por outro lado, seu efeito organizador acaba por se constituir como um elemento identitário e inerente ao ajuste social do indivíduo numa cultura dada tendo em vista a coerção exercida pelo tempo na vida cotidiana. A esse respeito Elias (1998, p. 13) destaca que *“O indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes.”*

E quais são os elementos de cultura que “seguram” o tempo, esse elemento tão artificialmente construído? Os artefatos de memória. Esses, por sua vez, derivam de atitudes intencionais, por parte dos grupos sociais, de lembrar ou de esquecer.

Ao discutir os elos tangíveis entre Identidade e Memória, José Manuel Sobral (1998) aprofunda algumas importantes bases de entendimento para a compreensão das relações possíveis entre Memória, esquecimento e identidades grupais que, de certo modo, mostraram-se presentes com grande vitalidade em um dos cenários nos quais esta pesquisa se efetivou. Partindo

do princípio de que identidade é uma elaboração necessária à coerência e continuidade do indivíduo e que pressupõe memória, o autor busca compreender alguns contrastes entre dispositivos de memória utilizados por grupos sociais distintos sob o ponto de vista político e econômico. Nesse sentido, ele envereda por uma densa pesquisa documental na qual ficam claros os mecanismos utilizados na construção das memórias dos grandes proprietários - o que passa pela regulação dos territórios e pela fixação de bases de parentesco - e as memórias, ou falta delas, por parte dos grupos sociais dominados. Portanto, há fios que tecem o sentido identitário dos indivíduos e que esbarram, de modo profundo, nos elos entre Cultura, Memória e Tempo. E para todos esses elementos, bem como para cada um deles, um longo e complexo de aprendizagem se faz necessário para a criança.

Astor Diehl (2002), ao discutir os elos possíveis entre Tempo, Memória e identidade destaca que o “tempo, como força de corrosão, o espaço como o lócus da experiência da rememoração e o movimento como a estrutura simbólica da cultura são os elementos constituidores das memórias e das identidades”. A força de corrosão do tempo, nesse caso, leva a um processo constitutivo de identidades pela afirmação ou negação a partir da construção da idéia de mudança, de transformação. Em direção semelhante, Tuan (1983), ao situar tempo como movimento/ fluxo e lugar como pausa, destaca a possibilidade de constituição de elos afetivos com os lugares em função do decurso temporal. Nesse sentido, a consciência do passado e da mudança, bem como a possibilidade de memória fortalece o sentido do “eu” e, por isso, constitui-se como base para os processos de construção de identidade.

O sentido do “eu”, contudo, precisa ser avaliado no interior da densidade peculiar que nos é acenada pelas circunstâncias contemporâneas, nas quais, conforme nos demonstrara Nestor Canclini (1999), a inserção no mercado, enquanto consumidor, tem servido para redimensionar o sentido e o significado de cidadania. Em um contexto marcado pela crise nos paradigmas tradicionais de participação política, o acesso aos bens de consumo tem sido, segundo este autor, um recurso importante no sentido de ensejar uma nova configuração de cidadania. Tal cenário acaba por exercer particulares influências em relação à infância contemporânea e, de modo particular, à configuração de suas representações quanto ao tempo, visto que, o acesso ao mercado potencializa o sentido de fluidez temporal e de esvaziamento da vivência da duração para além daquilo representado pelo instante, pelo imediato. Tal sentido se produz, com vitalidade cada vez mais intensa, pela via do acesso aos bens de consumo, cada vez mais fugazes e em constante transformação, que por sua vez, gera, novas e contínuas

demandas de consumo pelo “novo”. Neste caso, a saturação de informações provocadas pela mídia contemporânea, e particularmente pela mídia televisiva, exercem especial nos processos de construção da infância, em que pese a diversidade de segmentos sociais.

Passados imaginados dentro do Museu: estranhamentos e reconhecimentos

Museus são espaços inventados na modernidade, dedicados a custodiar objetos memoráveis a partir do qual criam-se discursos de memórias a serem ‘aprendidos’. Frequentemente, quando vamos ao Museu, o fazemos com o intuito de observar objetos que foram guardados e que informam sobre um outro contexto temporal. Silvia Alderoqui e Alicia Camilloni (2006) destacam alguns aspectos inerentes à natureza desse espaço que interessamos pensar neste caso particular. Trata-se de um espaço público feito para mostrar aquilo que já foi, mas não é mais privado, o que faz com que seus objetos se transformem em signos. Porém é um espaço especial, separado da vida cotidiana, no qual a mediação do visitante se dá, com alguma aleatoriedade, pela relação física com o espaço e não com o tempo, embora sua função precípua seja a de introduzir o expectador numa relação definida com um passado. A partir dessa relação estabelecem-se múltiplos planos de comunicação que como bem nos demonstrou Francisco Régis Ramos (2004), tem feito com que museus assumam um caráter pedagógico nem sempre explícito e, desse modo, funcionem como espaços que servem à construção de um determinado tipo de memória. Deste modo, o autor desvenda o caráter nada inocente dos Museus que se expressa não só pela natureza do acervo e, conseqüentemente das narrativas construídas, mas pela forma como a exposição em si constrói discursos subliminares nem sempre evidentes para o visitante espectador. Portanto, a linguagem museográfica não é neutra e o discurso dela derivado é também um discurso produtor de memórias e de sentidos identitários.

Porque pensar tais questões de modo apriorístico? Porque ao entrarem em contato com esses discursos construídos sobre o passado no interior da exposição a criança não fica inerte e, em função de uma relação que passa pelos sentidos essenciais da corporeidade e pelo movimento, constrói sentidos para o que esta lhe sendo apresentado na exposição. Há objetos que lhe serão familiares considerando-se analogias de uso em relação àquilo que organiza seus saberes no presente. Com isso, mesmo aquela criança mais tímida fala... e fala aquilo que lhe fora despertado no campo das sensações. Omite opiniões, evidencia seus critérios de compreensão dos fenômenos.

É exatamente sobre essa fala que quero pensar.

No caso particular das circunstâncias dessa pesquisa, as crianças da 5a. série da escola municipal José Calil Ahouagi foram levadas ao Museu Mariano Procópio, uma importante instituição museológica nacional, cujo acervo é marcado por notável ecletismo a despeito do predomínio, na exposição permanente, de peças relativas ao período imperial brasileiro. Como a idéia era a de investigar que tipo de idéias as crianças desenvolvem a partir daquilo que elas vêem na exposição de modo mais espontâneo, não houve, por parte dos funcionários do Museu, nenhum tipo de interferência ou explicação. Assim, ao percorrermos livremente a exposição e ao verem os objetos segundo seus próprios interesses, as crianças iam formulando suas hipóteses acerca daquilo que lhes era apresentado. Procurarei concentrar a análise relativa a essas construções em três blocos associativos principais: a projeção e qualificação das idéias temporais na relação com os objetos da exposição; a dimensão identitária do ser afro-descendente e a explicação do desconhecido e, por fim, os critérios de plausibilidade e as fontes de saber histórico mobilizadas no percurso explicativo.

Ao entrar em Museu as crianças penetram em um espaço cujo propósito é conduzi-las a uma outra temporalidade tendo em vista a natureza dos objetos ali guardados e expostos. Contudo, a construção que emerge dessa relação não se pauta cronologia e pela consideração dos marcados temporais apresentados, mas por uma notável fluidez das idéias temporais que, de um modo geral, expressam aquilo que fora demonstrado na pesquisa de Sandra Oliveira (2003 e 2006) quanto ao fato de que a criança elabora suas percepções primárias sobre um outro tempo a partir do que conhecem e avaliam no presente, bem como elaboram um raciocínio lógico pautado na causalidade desprezando a cronologia na construção de seus raciocínios. Assim, quando confrontadas, com o parque que se situa no entorno do Museu e a construção da casa no meio das árvores, as crianças não consideram que aquela mata coincide com a construção do imóvel e que, portanto, tem também uma temporalidade. Ao contrário disso, elas, grosso modo, afirmam se tratar de um caso em que as pessoas devem ter “desmatado só um pedacinho para colocar a casa no meio e deixaram o resto das árvores”. Além disso, observa-se a presença de hipóteses muito distintas e bastante fluidas acerca da construção que data de 1861. Todas as crianças, indistintamente, alegam se tratar de algo muito antigo porque tem rachaduras e paredes descascadas, mas divergem quanto ao tempo que definiria o grau de antiguidade: algumas afirmam que a construção tem 20 anos, outras falam em 200, 100 e 60 anos. Em todos os casos, essas unidades tão díspares apresentam-se como sinônimos de “muito antigo”. Somente Gabriela de 11

anos (que também seria uma das duas únicas crianças que, ao longo da visita, assumira a postura de ler as etiquetas e legendas informadas no percurso da exposição para tentar inferir sobre o que eram os objetos que lhe eram apresentados) faria uma associação bastante lógica entre o aniversário da cidade de Juiz de Fora - tendo em vista que recentemente havia se passado o período de comemorações de 156 anos - e a construção da casa que, deste modo, teria que ser, segundo ela, posterior à origem da cidade. O que se destaca, para o conjunto das crianças, contudo, é a fluidez com relação a essa marcação temporal. Contudo, quando invocadas acerca dos parâmetros temporais que poderiam orientar o entendimento dos objetos expostos, o conjunto das crianças entrevistadas, indistintamente, expressam opiniões que afirmam essa fluidez. Assim, a mesma Gabriela que se projetara distintivamente no momento anterior quanto à qualificação da casa, apresentaria o seguinte diálogo no percurso de visita:

Gabriela, o que é que está te chamando a atenção aqui?

Gabriela: Assim, a idade que as coisas aparentam ter, a cadeira...

Você acha que essa cadeira tem quanto tempo?

Gabriela: Tem umas assim que não parece muito, mas mais de mil e quinhentos... dessas aí eu não sei

Mais ou menos quanto?

Gabriela: Ah! Uns trezentos... Nossa, olha, cadeira do estilo Napoleão, Século XVIII. (lê a etiqueta)

Você acha que na época da sua bisavó existia essa cadeira assim?

Gabriela: Existia.

Dessa, é?

Gabriela: Não, assim, na época da minha bisavó, não bem lá pra trás, muitos anos atrás

Quem da sua família você acha que existia, quando tinha uma cadeira dessa?

Gabriela: A bisavó, da bisavó, da minha bisavó. Que cadeira engraçada!!! O desenho de anjinho. Aqule prato também parece ser muito antigo, da antiguidade mesmo.

Você acha que ele tem quanto tempo?

Gabriela: Uns 50 anos.

Observa-se nesse caso uma grande variação nos critérios utilizados pela aluna ao qualificar objetos do século XIX. São "muitos anos atrás", que variam entre 50 e 1500, mesmo quando a leitura das etiquetas seja capaz de fornecer um parâmetro mais controlado.

Um segundo agrupamento de idéias que merece nossa reflexão diz respeito exatamente à nossa associação primária: as relações que podem ser estabelecidas entre aspectos derivados da formação identitária da criança e os critérios que a mesma utiliza para qualificar esse tempo que lhes soa

tão estranho. Antes de qualquer coisa é preciso destacar que, no conjunto de idéias preliminares acerca do Museu alguns elementos projetam-se com grande peso discursivo para aquelas crianças e, conseqüentemente, adquirem uma ênfase que se constitui em critério explicativo primário para o desconhecido e estranho. Um Museu é, grosso modo, um lugar de coisas velhas, mas, sobretudo, um lugar de coisas que pertenceram a pessoas muito importantes. No contraponto disso, não só um Museu não pode comportar outros objetos de memória que não sejam também de pessoas "importantes", como também esse critério de importância passa a qualificar os objetos expostos em função de um elemento essencial às suas próprias identidades: a questão do ser afro-descendente. Vejamos, a esse respeito, duas falas emblemáticas relativas a essa explicação:

O que você acha que era esse espaço (sala de jantar)?

Elisângela: era a casa dos donos de escravos

Por que você acha que era dos donos dos escravos?

Elisângela: É que pobre não tinha dinheiro para comprar essas coisas, tinham que comer naquelas tigelas de coco, que eles não tinha dinheiro para comprar louças. Aí eu acho que isso aí era dos donos dos escravos. Porque assim, os escravos não usavam isso. Aí as mucamas serviam a comida nesses pratos de luxo. Elisângela: Aquele negócio de ferro. Aí eu acho que é do século passado. Aquilo ali eu acho que é de colocar em jardim.

S: Isso aqui? (floreira)

E: Eu acho que era de colocar em jardim de senhores de escravos, nas fazendas. Eu acho assim, essas cadeiras eram da sala de jantar, de visita.

E: Os escravos ficavam na senzala. As mucamas ficavam abanando e faziam as coisas quando o dono deles pedia. Aí elas abanavam.

Como você sabe essas coisas que você está me contando?

Elisângela: Porque a gente estuda. Nas aulas de antropologia a professora explica.

...

Elisângela: Aquele caldeirão parece que os escravos faziam comida. (REFERE-SE A UMA PORCELANA DA COMPANHIA DAS ÍNDIAS SOCIAIS)

Aquilo ali você acha que servia para fazer comida?

Elisângela: Não assim, comida... esquentar uma água, aquele ali parece assim, de colocar no banheiro.

E ainda, ao se referir a um prato na parede:

Gabriela: nós negros aqui no Brasil éramos escravos pode não ter sido dela, da minha da bisavó não de alguém da minha família, bisavó da minha bisavó, tipo que trabalhava numa casa assim que tem esse prato

As falas de Gabriela e Elisângela são significativas no sentido de apontar algo que se projeta com grande recorrência entre as crianças no tocante à uma dimensão da memória que lhes fora transmitida: o ressentimento da escravidão que, segundo aquilo que nos fora apontado por Pierre Ansart (2001), alia-se a um processo identitário que confere sentido a um grupo social determinado e precisa ser entendido de modo articulado ao binômio memória-esquecimento. Nesse caso particular, o fato de não saber o que são o vaso de porcelana ou o prato exposto na parede é compensado com uma explicação que se assenta sobre uma lógica definida: ter sido ou não objeto de consumo por escravos ou por senhores de escravos. Ao fazer isso, as crianças projetam para o objeto algo que lhes pertence direta ou indiretamente pela via de uma memória socialmente construída e, nesse sentido, constituem sua própria base de entendimento frente ao passado distante materializado no objeto.

Poderíamos nos perguntar, então, de onde se originam tais bases de entendimento, na medida em que não se pode considerar esse conhecimento prévio acerca da condição escrava como algo 'espontâneo' e sim, uma noção construída pela via de um dos múltiplos processos de 'formação histórica' a que Rüsen (2001) se refere ao discutir as questões da formação da consciência. De que fontes, portanto, provêm tais conhecimentos? No caso das crianças entrevistadas, identificamos três fontes claramente tangíveis. Em primeiro lugar, da mídia televisiva que, pela via das novelas épicas tem exercido um papel importante no sentido de projetar um tipo de memória, freqüentemente associada ao saber histórico a ser instituído no interior do espaço escolar. Neste ponto, retomamos então as perspectivas assumidas por Laura Coutinho (2005) quanto à posição do estúdio de televisão como o espaço privilegiado de produção de memórias na contemporaneidade. A fala de Camila acerca de seu entendimento sobre uma luminária elétrica é revelador daquilo que se repete amplamente nas falas das crianças:

Camila: Aqui não parece que tinha essa luz. Parece que a vela ficava aqui (aponta para uma luminária elétrica)

Como você sabe que naquela época tinha vela?

Camila: Porque a gente vê nessas novelas. Não vemos luz elétrica não, vê vela.

Qual novela você vê isso?

Camila: *Na Sinhá Moça*.

Em segundo lugar as informações mobilizadas pelas crianças derivam da informação transmitida de modo disciplinar pela escola: "eu sei disso porque a professora me explicou na aula de História". Contudo, essa informação escolarizada aparece, na fala das crianças, filtrada pelos

no critérios de análise derivados das leituras que nascem das referências postas interior da família, particularmente naquilo que se remete aos próprios elementos identitários (Miranda, 2006). Pode-se aferir esse sentido a partir da fala de Elisângela:

E esse negócio vermelho? (Extintor de incêndio)

-Elisângela: Não, é desse tempo (refere-se ao tempo atual ao falar "desse tempo")... é de apagar fogo porque naquela época não existia ainda isso. Que nesse tempo todo lugar já tem. Eu acho que naquele tempo eles nem pensavam em fazer isso. Apagavam com água mesmo, nem mangueira eu acho que existia naquela época.

-Como você sabe que nessa sala não tinha luz elétrica?

-Elisângela: porque parece que eles, assim, eles usavam tocha de fogo, aí eles amarravam um pano, parece que eles colocavam na beira da janela para iluminar aqui, o lado de fora. Assim, eles usavam vela.

-Onde você já viu isso?

-Elisângela: Assim, a minha avó me contou que, assim, ela falou que a mãe dela contava que ela colocava pedaços de pano enrolado num pau, aí eles colocavam, assim, ela conta muita história para a gente.

Nesse caso, o fato de ter ouvido uma informação sobre um tempo passado nas histórias que a avó conta e que, portanto, são mediadas por fortes relações de afeto, a criança qualifica essa informação que, além do afeto, associa-se a um sentido de testemunha ocular fidedigna e, portanto, com uma confiabilidade que supera aquilo que advém da narrativa encontrada no plano escolar.

Considerações finais

Pra terminar essa breve reflexão acerca das relações entre Memória, Identidade e saberes escolares, há que se considerar, ainda, a especificidade histórica dos apelos recentes ao grande movimento de efervescência da Memória, que não só seduz o público e o privado, como também vende, conforme bem demonstrou-nos Andréas Huyssen ao discutir a relação da Memória com lógicas de mercado próprias da contemporaneidade (2000). Com isso, há aqueles, como Christian Laville (2005) que vêem com notável desconfiança a associação cognitiva, no interior do saber histórico escolar, entre História e Memória visto que, nesse caso, tanto a memória como a idéia de consciência histórica seriam modismos derivados de um contexto político marcado pela crise das grandes narrativas e que, por esta razão, teriam o potencial de servir, no cenário contemporâneo, a grandes interesses corporativos que, por sua natureza, pouco teriam a acrescentar a um projeto de formação de um cidadão crítico e participante.

Todos esses aspectos, portanto, devem ser considerados no momento em que se discute o sentido inerente aos processos contemporâneos de construção de identidade na/da infância, entendendo-se aqui identidade não no sentido que estivera na esteira do processo de expansão das nações e nacionalismos na virada do século XIX para o século XX, mas enquanto processo dinâmico, estabelecido, conforme Denys Cuche (2002) no “interior dos contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e escolhas”. Portanto, refletir sobre o sentido atribuído pela criança às representações construídas sobre o passado e o tempo, não nos conduz a um quadro genérico e abstrato referente ao entendimento dos processos de construção identitária. Antes disso, amplia nossa condição de verificar, à luz de configurações particulares – que precisam ser situadas no interior de culturas escolares específicas – movimentos de formação de subjetividades no entrecruzamento permanente e conflituoso entre identidade e alteridade. Tais movimentos são mutáveis e contingentes e, por esta razão, demandam um aprofundamento da prática de construção de estudos exploratórios se é que desejamos, de fato, avançar positivamente no campo investigativo posto no campo do Ensino de História.

Referências

- ALDEROQUI, Silvia (org). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stela & NAXARA, Márcia (orgs.) *memória e (res)sentimento*. Campinas, UNICAMP, 2001.
- BARCA, Isabel. *O pensamento Histórico dos jovens*. Braga, Universidade do Minho, 2000.
- CANCLINI, Nestor. *Cidadãos e consumidores*. UFRJ, 1999.
- COUTINHO, Laura Maria. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília, Plano Editora, 2003.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru, EDUSC, 2002.p.182.
- DIEHL, Astor. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru. Edusc, 2002
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1998.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2000.
- KINCHELOE, Joe L e R. STEINBERG, Shirley. *Cultura infantil: a construção*

corporativa da infância. *Civilização Brasileira*. 2001

LAVILLE, Christian. Em *Educação Histórica, a Memória não vale a razão*. Revista Educação em Revista. Belo Horizonte, 41:13-41. junho 2005.

LEE, Peter & ASHBY, Rosalyn. *Progression in Historical Understanding among students ages 7-14*. In: STEARNS, Peter et alii. *Knowing, Teaching and learning History*. New York, New York University Press, 2000.

MIRANDA, Sonia Regina et alii. *A História fora da Escola: memórias familiares, saberes e aprendizagem em História*. UFJF, Relatório de Pesquisa apresentado à FAPEMIG.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *O tempo, a criança e o ensino de História in: ROSSI, Vera e ZAMBONI, Ernesta. Quanto tempo o tempo tem*. Campinas, Átomo-Alínea, 2003.

———. *Educação histórica e sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 2006.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. *A danação do objeto*. Chapecó, Argos, 2004.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da História, fundamentos da ciência histórica*. Brasília, UNB, 2001

SOBRAL, José Manuel. *Memória social e identidade: experiências individuais, experiências coletivas*. In: CARDIM, Pedro. *A História entre a Memória e a invenção*. Mem Martins; Europa-América.

TREPAT, Cristófol. *Em tiempo en la didactica de las ciencias sociales*. IN: TREPAT, C. & COMES, Pilar. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Editorial Graó, 2002

TUAN, Y Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, Difel, 1983.

Linguagens culturais

A música nos livros didáticos de História: o consagrado e o excluído

Edilson Aparecido Chaves¹

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR (BR)

Introdução

O presente trabalho relata resultados parciais de investigação sobre a presença e ausência da música brasileira nos manuais didáticos de História voltados para as séries finais do Ensino Fundamental, em especial, da música caipira ou sertaneja de raiz². Numa análise preliminar de coleções aprovadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático – 2005), verificou-se que nenhuma apresentava propostas de trabalho com o gênero em questão.

Neste texto, serão privilegiadas análises decorrentes de duas questões: a primeira, diz respeito ao tipo de canção privilegiado e sua incidência nesses manuais; a segunda relaciona-se às metodologias ou estratégias que os autores usaram para análise dessas canções, bem como sua presença no manual do professor ou no livro do aluno.

A pesquisa se insere em um conjunto de debates que vem tomando corpo ao longo dos anos na área de História e que ganha um reforço com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando estes indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: “utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCNs, 1998, p. 7)

Até a década de 1980 havia pouca incidência de músicas nos manuais didáticos como constata Luciana Calissi (2003), apresentando os seguintes dados:

¹ Professor de História, Mestre em Educação pela UFPR. edilsonhist@yahoo.com.br.

² Este trabalho relata parte dos resultados que integram Dissertação de Mestrado desenvolvida no PPGE/UFPR, na linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sob a orientação da Dra. Tânia Braga Garcia.

| LIVROS CATALOGADOS | PERÍODO | CONTÉM MÚSICA | PORCENTAGEM |
|--------------------|-------------|---------------|-------------|
| 15 | (1980-1985) | 02 | 13,3% |
| 12 | (1986-1990) | 05 | 41% |
| 12 | (1991-1995) | 06 | 50% |
| 19 | (1996-2000) | 08 | 42% |

Fonte: Calissi (2003)

Analisando de forma global, a autora identifica que, dos 58 livros catalogados, publicados entre 1980 e 2000, 21 apresentam músicas, o que representa uma porcentagem de 36,2% do total. Verifica-se que a partir da abertura política – 1985 – há um sensível acréscimo de canções nos manuais didáticos, número ampliado entre 1996 e 2000, período em que se dá a produção e divulgação dos PCNs, o que poderia indicar que as propostas da utilização de novas linguagens ou documentos feita pelos documentos oficiais tiveram algum reflexo na elaboração dos manuais didáticos. O acréscimo de canções nos manuais didáticos pode não ter representado, porém, uma nova maneira de olhar a história, uma vez que as análises preliminarmente feitas indicaram que alguns autores traziam essas canções apenas como ilustração de um determinado período ou contexto histórico. Da mesma forma, esse acréscimo pode ter privilegiado, no conjunto das obras, apenas determinados tipos de canção.

É na intenção de analisar estas questões que a presente investigação foi proposta, tendo como objetivo central compreender a presença ou ausência das músicas sertanejas de raiz nos manuais didáticos de História. Para efeitos de apresentação neste trabalho, foram selecionados alguns dos elementos que compõem a totalidade do trabalho de dissertação.

1. Considerações sobre a música caipira

Conhecida popularmente como música caipira, é consumida por grande parte das famílias brasileiras, como destaca uma pesquisa realizada pelo programa Globo Rural junto à ABPD (Associação Brasileira dos Produtores de Discos): o segmento caipira/sertanejo representa hoje 15% do mercado brasileiro, perdendo apenas para o gênero Pop em 1º lugar e a música romântica em 2º. (Globo Rural, 17/08/2003.). Em contrapartida, esse gênero é visto muitas vezes como simplório e desprovido de valor, tornando-se alvo, ao longo dos anos, de duras críticas. Assim, no meio escolar, passou-se a aceitar como cultura musical apenas aquelas canções privilegiadas

pela indústria cultural. Como enfatiza Adorno: “é sobretudo pelo trabalho, pela tática da indústria cultural de oferecer sempre a mesma aparência do novo, que existe efetivamente um mecanismo neurótico da necessidade no ato da audição; o sinal seguro deste mecanismo é a rejeição ignorante e orgulhosa de tudo o que sair do costumeiro. Os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia o mesmo alimento que uma vez lhes foi oferecido” (ADORNO, 1975).

Para situar o campo em que se insere essa questão, é preciso lembrar que a chegada dos bandeirantes ao Brasil a partir do século XVI marcaria não só um novo ciclo de dominação e “descobertas”, mas também a formação de uma nova cultura, a caipira. Na medida em que os bandeirantes avançavam rumo ao interior do Brasil, criava-se uma fronteira entre dois mundos distintos, - o “civilizado”, representado pelos descendentes brancos, e o “atrasado”, representado pelo nativo. Da mistura entre esses dois mundos surgia o caipira, mescla de branco e índio com pouco de sangue negro. (CANDIDO, 2001).

A partir dessa ocupação, outras áreas foram surgindo, como as vilas, fazendas e arraiais. O universo desse homem simples, cercado pela miséria que as condições lhe impunha, não crescia na mesma velocidade que outras localidades. O homem caipira mantinha-se portador de peculiaridades marcantes como a religiosidade, literatura, comida, dança e a música – esta última de interesse específico para a investigação que vem sendo desenvolvida. A música, segundo José de Souza Martins (1974), estava sempre associada a rituais religiosos, ao trabalho ou lazer, demonstrando dessa forma o universo em que viviam os primeiros caipiras, que tinham nesse tripé o elo de sua sociabilidade com o mundo exterior.

Um outro aspecto que não pode deixar de ser enfatizado: o homem caipira, ao longo do período colonial (e hoje, no século XXI), sempre foi marcado por significados negativos: homem atrasado, despido de uma cultura clássica. Seu primeiro espaço social, o sertão, também era visto como espaço vazio, atrasado, terra de variados tipos como os criminosos, degredados e, às vezes, espaço de moradia de próprio demônio. (SOUZA, 1986). A cultura caipira foi então, ao longo dos séculos, considerada como uma cultura rústica, sem valor social.

Na década de 1920, surgiram no Brasil estudos de resgate dessa cultura, denominada popular, e novas discussões foram travadas na direção de se opor passado e presente, a música passando a ser uma das formas de resgate do passado. Foi a partir dessa década que surgiram as primeiras canções caipiras gravadas em disco, como a célebre “Tristeza do Jeca”,

composta por Angelino de Oliveira em 1918 e gravada em 1923. Mas foi com Cornélio Pires e sua Turma que esse gênero musical entrou na indústria cultural. Cornélio Pires passou a se apresentar pelo interior paulista fazendo shows, gravando seu primeiro disco em 1929. Como o gênero ainda era desconhecido, tirou dinheiro do próprio bolso, acreditando no sucesso que estava por vir.

Em 1931, Cornélio Pires apresentou um show no Teatro Municipal de São Paulo alcançando o que desejava, ou seja, o reconhecimento do público. Esse é um momento relevante para a história da música caipira, pois foi a partir daí que as canções caipiras passaram a ser industrializadas, e entraram para o universo da canção de massa. Esse momento marca a transição da música caipira (cantada pelo homem do campo) para a sertaneja, feita na cidade para o migrante caipira urbanizado.

Grandes mudanças ocorreram, então, na composição das letras; as temáticas que antes tratavam de ritos religiosos, canções de trabalho, ciclos da lavoura, passam agora a tratar do amor, da nostalgia (canções de exílio). Como afirma José de Souza Martins "... é o esforço que o agente faz para reconstituir seu universo simbólico no próprio contexto urbano, apropriando-se positivamente de determinadas mensagens culturais que, embora produzidas na cidade, recorrem a modos rústicos de estruturação da experiência". (MARTINS, *op. Cit.* 34). Essa cultura rústica é levada ao homem urbano através dos programas de rádio das grandes cidades, influenciando compositores urbanos como Noel Rosa (*Festa no Céu, Minha Viola, Mardade Cabocla*) Ary Barroso (*Rancho fundo*) e Lamartine Babo (*Serra da Boa Esperança*), que só mais tarde se tornariam sambistas.

Mas, se o homem do campo migrou para a cidade, a que classe passou a pertencer? Dada a grande migração gerada a partir de 1950, período conhecido como desenvolvimentista, esses homens passam a fazer parte dos segmentos da classe operária, sem no entanto, esquecer o passado, como relata a narrativa da canção a seguir:

É só eu pega na viola, me vem a recordação: o tempo do meu sitinho, que tudo era bom, ai... que tudo era bom.(...) / "Eu tinha vaca de leite e porco no chiqueirão. Tinha dois burro no pasto E lindo potro lazão, ai... E lindo potro lazão.(...) / "Depois tudo se acabou. Tive um grande prejuízo. Viero os gafanhoto, me dexaro eu na mão, ai... me dexaro eu na mão. / "Hoje eu me vejo em São Paulo, nessa rica povoação, trabaiano de operário sendo que

já fui patrão, ai... sendo que já fui patrão. (Sodade do tempo véio", de Sorocabinha, com Mandy e Sorocabinha)³.

Verifica-se, portanto um reajuste da cultura rural frente à urbana, na qual a primeira obrigatoriamente passa a aceitar as condições impostas pela segunda. Mas o caipira jamais esquecerá sua origem e, um dos instrumentos utilizados para tal fim foi a música, como afirmado por Roger Bastide:

Os camponeses que foram atraídos pelos salários altos (...) trouxeram consigo a civilização rural, a qual, porém não subsiste além da primeira geração, obrigando-os a adotar uma estética nova. No entanto, como não possuem a cultura necessária para criar para si verdadeiros valores, adotam padrões urbanos de seu novo meio, enfraquecendo-os através de seu uso pessoal. É assim que a poesia toma entre eles a forma de canção. (BASTIDE, 1971, p.p. 121 e 122).

É importante destacar, no contexto da preservação de valores culturais, o surgimento de um novo gênero dentro da música caipira, conhecido como "Tupiana", iniciado em 1958 por Alcides Felismino de Souza (Nonô Basílio) e Mário Zan. Esse gênero tinha como objetivo criar um ritmo essencialmente brasileiro visto que, segundo os autores, o Brasil vinha recebendo uma maciça carga de ritmos estrangeiros, denominados por eles de "alienígenas", os quais prejudicavam a música regional brasileira - essas músicas "alienígenas" na verdade eram rasqueados e guarânias do Paraguai que a cada dia ganhavam mais força no Brasil urbano e rural.

Objetivando, portanto, barrar essa influência, os compositores iniciaram um movimento como descreve o trecho da reportagem a seguir:

Acaba de ser apresentado ao público um novo gênero musical que é, por assim dizer, a procura de um ritmo mais genuinamente brasileiro que o rasqueado - já que este possui raízes na guarânia paraguaia - no fundo, parecer-se, em sua estrutura, com o andamento da discutida controversa manifestação musical: a 'tupiana'. (...) criação de Nonô Basílio e Marfo Zan, surgiu como coroamento de trabalhosa pesquisa realizada pelos dois conhecidos compositores que procuraram oferecer ao público uma nova forma de sabor quase indígena. (Revista Sertaneja, 1958, p. 4)

3 Mandy e Sorocabinha. *Sodade do tempo véio*. São Paulo: Columbia, 1939. 78 rpm. Columbia - 8314

No entanto, o novo gênero não teve repercussão e o movimento acabou por produzir apenas três canções no ritmo tupi: “*Alvorada Tupi*”, “*Linda Forasteira*” e “*Manakiriki*”. (SILVESTRINI; SANTOS, 1958). Mais tarde, em 1970, um novo movimento surgiria, agora nas mãos de um maestro que foi um dos pioneiros do movimento “tropicália” no Brasil, Rogério Duprat, que financiado pela Companhia Rhodia pretendia lançar a moda country em uma feira denominada FENIT do ano seguinte. Para Waldenyr Caldas essa tentativa de se criar uma nova estética para a música caipira se deu a partir de uma crise que permeava a música popular brasileira antes mesmo de 1970. “Foi um momento em que nossa música atravessou uma crise não apenas de consumo no mercado, mas também de produção e qualidade”. (CALDAS, 1977, p. 46).

A tentativa de se criar uma nova estética para a música caipira ficou conhecida como “Nhô Look” e teve ainda a participação da cantora Rita Lee e da dupla Tonico e Tinoco. A tentativa de Duprat em incorporar a country music no Brasil também fracassou. Dessa forma, ao longo da história, a música caipira perderia seu elemento resistente e rude com a total fusão da indústria cultural aos valores rurais. Se vista numa perspectiva de duplas que viriam após esse momento, as músicas mesclariam elementos da cultura dos Estados Unidos da América à música brasileira, como é o caso da dupla Léo Canhoto e Robertinho.

Como a educação dos jovens se relaciona com essa questão? Os manuais didáticos de história, instrumento importante para o desenvolvimento das aulas, incluem a música caipira em suas propostas de trabalho? Se sim, como o faz? A problemática que origina a construção desse objeto de pesquisa encontra-se na relação de professores de história com os saberes que ensinam, particularmente na direção de investigar como se dá a transposição didática com o uso da música em sala e a compreensão das letras enquanto elementos históricos e simbólicos. Por consequência, concorrem para sua justificativa a relevância do aprimoramento do trabalho docente e seus possíveis benefícios para a melhor qualificação do trabalho em sala de aula.

2. A investigação: alguns resultados

É possível observar que nos últimos anos tem sido bastante comum a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino das ciências humanas em geral. Mas, percebeu-se também em uma revisão bibliográfica preliminar que grande parte das pesquisas foram concentradas em temas como a *Bossa Nova*, *Tropicalismo* e a *Jovem Guarda*, sendo o gênero caipira simplesmente descartado nos

manuais didáticos: as músicas não são citadas como fontes históricas nem como crônicas do cotidiano.

Na perspectiva do historiador Jacques Le Goff, “Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir de documentos e das ausências de documentos” (LE GOFF, 1976, p. 109.). Dentro desse contexto, o estudo das canções servirá como um elemento de análise e compreensão da realidade vivida. Dentre os temas cantados nas modas e músicas caipira/sertaneja, muitos deles carregam críticas a governos, apreciações sobre os problemas do cotidiano. Fica claro, portanto, que a inclusão dessas canções nos livros didáticos de História poderia ser um valioso elemento para o trabalho de ensino da História. A seguir, descrevem-se sucintamente os processos e parte dos resultados da investigação realizada.

- a) **Material empírico:** foram examinadas detalhadamente 20 coleções de manuais didáticos de História, totalizando 80 volumes destinados ao ensino dessa disciplina de 5ª. à 8ª. série do Ensino Fundamental, todos eles inscritos e aprovados no PNLD – 2005, estando, portanto, habilitados para a escolha pelos professores de todo o Brasil.
- b) **Aspectos analisados:** presença de músicas (letras); presença/ausência da música caipira de raiz; tratamento metodológico dado pelo autor (recurso didático, fonte histórica, ilustração).
- c) **Resultados:**

Na análise das coleções constatou-se que a presença de músicas no livro didático de História efetivamente aumentou ao longo dos 20 últimos anos e, comparando-se com os dados de Luciana Calissi, pode-se afirmar que a partir da divulgação dos PCNs houve um aumento significativo quanto ao uso das novas linguagens nos manuais para o ensino de História, em especial o uso das letras das canções.

Quanto ao tipo de música selecionado pelos autores dos manuais examinados, há uma predominância absoluta de canções ligadas a períodos de repressão. Poucos são os que exploram outros gêneros musicais. Constatou-se que há uma incidência de determinadas músicas, como “Caminhando” (1968), de Geraldo Vandré e “Apesar de Você” (1970), de Chico Buarque, que se repetem em grande parte dos livros.

Quanto à forma como os autores propõem o trabalho didático, pode-se afirmar que houve uma atualização de natureza metodológica, uma vez que alguns passaram a utilizar a canção não só como recurso didático, mas

também como documento, procurando estimular o aluno a perceber a importância do uso dessa linguagem para a produção do conhecimento escolar.

Quanto à presença da música de raiz, pode-se afirmar que em raros momentos esse gênero musical foi utilizado e, quando foi, os autores não apresentaram a canção como música caipira ou de raiz e sim como pertencente à categoria da MPB, excluindo, inclusive as histórias de seus compositores. Constatou-se, portanto, que a música caipira não está presente de forma significativa, caracterizando-se como um gênero excluído dos livros didático de História.

Considerações finais

A investigação voltou-se à discussão das formas de trabalho escolar com a música caipira em aulas de História no Ensino Fundamental, esperando com isso contribuir para que a escola e, particularmente a sala de aula sejam um palco de transformações e que possibilitem ao aluno desatar alguns nós, destruindo preconceitos ainda existentes acerca do homem do campo e de sua produção poética/musical. Estes objetivos se definem a partir do que se assume como um dos elementos essenciais no papel que a escola deve desempenhar: proporcionar aos sujeitos um novo olhar sobre o outro.

Nesse sentido, a pesquisa indicou a necessidade de que os professores estejam atentos à presença de determinados tipos de música e à forma de trabalho que os livros didáticos propõem, avaliando criticamente o que têm sido incluído e o que se mantém excluído nesses processos de seleção que os autores realizam. A partir disso, outras alternativas poderão ser propostas para que os jovens sejam estimulados a se relacionar com a música de raiz, elemento importante da cultura brasileira e fonte valiosa para o ensino de História.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *O fetichismo e a regressão da audição*. São Paulo, Editora Abril, 1975, Vol. XLVIII.
- ARAÚJO, Paulo Cesar de. *Eu não sou cachorro, não: música popular caipira e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2ª ed, 2002.
- BASTIDE, Roger. *Arte e Sociedade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- BONIFAZI, Elio; DELLAMONICA, Umberto. *Coleção Descobrindo a História*. São

Paulo: Ática, 1ª ed., volumes 3 e 4. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília. 1999.

CALDAS, Waldenyr *Acorde na Aurora: música sertaneja e indústria cultural*. SP. Companhia Ed. Nacional, 1977.

CALISSI, Luciana. *A música popular brasileira no livro didático de história: décadas de 1980 e 1990*. Recife/PE, 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do rio bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo. Editora 34, 9ª ed, 2001.

FURTADO, Joaci Pereira. VILLA, Marco Antonio. *Coleção Caminhos da História*. São Paulo: Editora Ática. 1ª ed., volumes 1 a 4. 2005.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. Brasiliense, 11ª ed. São Paulo, 1961.

MARTINS, José de Souza. Viola Quebrada. In: *Debate & Crítica: revista quadrimestral de ciências sociais*. Nº 4. Novembro. São Paulo. Hucitec. 1974.

MOZER, Sônia Maria; NUNES, Vera Lúcia Pereira Telles; *Coleção Descobrindo a História*. São Paulo: Ática, 1ª ed., volumes 1 e 2. 2005.

PILETTI, Nelson e Claudino. *Coleção História & Vida Integrada*. São Paulo: Editora Ática. 2ª ed., 1ª impressão, volumes de 1 a 4. 2005.

ROCHA, Ubiratan: Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Ed. Cortez. 1996.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora.: a formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto. 1998.

SILVESTRINI. Bernardino V, ZAN. Mario. SANTOS. Elpidio dos. *Nova Flor*. São Paulo: phonodisc, 1958. 1 disco (36 min): 33 rpm, microsulco, estéreo. 0-34-405-404.

SOUZA, Arlindo Pinto de. Mário Zan, Nonô Basílio e o Duo Irmãos Celeste, Unidos Num Grande Lançamento: Tupiana. *Revista Sertaneja*, setembro de 1958, nº 6.

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. 2.ed. Rio de Janeiro:Ed. Graal, 1986

As idéias históricas dos jovens em relação às histórias em quadrinhos utilizadas no universo escolar

Marcelo Fronza¹

Universidade Federal do Paraná (BR)

Introdução

Esta pesquisa procura investigar como os jovens alunos produzem conhecimento histórico a partir das histórias em quadrinhos² que são utilizadas no ambiente escolar. Esta investigação está inserida no campo da Educação Histórica e se utiliza de idéias de segunda ordem como a significância histórica e a inferência histórica.

A partir disso, as questões de investigação buscam entender qual o significado que os alunos dão ao conhecimento histórico presente nas HQs. Para responder a este problema indaga-se sobre como os jovens se apropriam do conhecimento histórico presente nas HQs e qual é o papel da inferência na apropriação, por estes sujeitos, do conhecimento histórico presente nas mesmas.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e, para o trabalho de campo, utilizou-se de um instrumento que contém questões abertas e fechadas.

1.O estudo

Pretende-se, nesta pesquisa, estudar como os jovens de uma escola pública paranaense do Ensino Médio constroem conhecimento histórico a partir das HQs que abordam temas históricos, os quais estão presentes no universo escolar. Este estudo se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica, a qual leva em consideração a compreensão das idéias dos sujeitos escolares no contexto do ensino de História.

¹ Professor da Rede estadual de Ensino do Paraná, Mestrando em Educação – Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, sob a orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, fronzam34@yahoo.com.br.

² Ao longo do texto a expressão “histórias em quadrinhos” será substituída pela sigla “HQs”.

Esta pesquisa privilegia como sujeitos os jovens de escola públicas do Ensino Médio, que participam de uma estrutura de sentimentos (WILLIAMS, 2003) própria de seu contexto sócio-histórico. Nesta estrutura, estão inseridos artefatos culturais como as HQs, que podem ser consideradas como vestígios relacionados a uma tradição seletiva (WILLIAMS, 2003).

Entende-se que a escola é o espaço da manifestação da cultura e, portanto, da experiência dos sujeitos escolares. Sob esta perspectiva e a partir da obra de Georges Snyders (1988), compreende-se que as HQs são artefatos que podem mediar a relação entre cultura primeira ou comum dos alunos com a cultura elaborada da escola (no caso, o conhecimento histórico), fazendo com que estes sujeitos possam sentir satisfação em viver e conviver no universo escolar.

Tomando-se esses pressupostos, pode-se indagar: qual é a relação entre a convivência do jovem com a cultura comum, a cultura elaborada e as idéias históricas?

Nesta investigação, focaliza-se a análise das idéias históricas de segunda ordem relativas à *significância histórica* (CHAVES, 2006) e à *inferência histórica* (COLLINGWOOD, 2001). A idéia relativa à significância histórica diz respeito aos conceitos que são significativos para os sujeitos em relação ao conhecimento histórico. O conceito de inferência está presente em Collingwood (COLLINGWOOD, 2001, p. 260-287), o qual entende que o documento histórico deve ser visto como uma evidência na descoberta das intenções dos sujeitos históricos ao agirem no passado. Ou seja, este documento deve ser percebido na sua relação com o contexto sócio-histórico que o produziu. A inferência refere-se a como os jovens dão significação histórica aos conhecimentos localizados em documentos como as HQs.

Busca-se descobrir, portanto, quais os significados que os jovens dão para o conhecimento histórico presente nas HQs com temáticas históricas e como eles constroem inferências a partir destes artefatos culturais. Pretende-se entender como os alunos se apropriam dessas histórias em quadrinhos e quais os tipos de inferências históricas que eles produzem. Espera-se, assim, explicar o papel da inferência na construção dos significados históricos que os alunos dão às histórias em quadrinhos “históricas”.

Metodologia

Para realizar o estudo construiu-se a seguinte questão central para esta investigação:

Qual o significado que os jovens dão ao conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos?

Para responder a este questionamento, foram elaboradas as seguintes questões investigativas:

- 1) Como os jovens se apropriam do conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos?
- 2) Qual o papel da inferência na apropriação, pelos jovens, do conhecimento histórico presente histórias em quadrinhos?

O instrumento de investigação foi aplicado em uma escola pública do centro de Curitiba. Os jovens pesquisados frequentam uma turma da 1ª série do Ensino Médio do período da tarde. Justifica-se a escolha destes sujeitos porque, ao pertencerem a uma escola pública de grande porte, que congrega jovens advindos de diversas classes sociais, possivelmente eles já tivessem um contato mais íntimo com as HQs, seja na escola como fora da mesma. Para recolher os dados sobre o jovem foram indicados alguns itens sobre a sua família, suas atividades de lazer (visto que o tema desta pesquisa se relaciona com as HQs) e seus estudos durante o Ensino Fundamental. Estes itens são a primeira parte da guia de questões (Ver anexo 1).

Foram entrevistados 35 jovens alunos, 14 homens e 21 mulheres com uma idade que variava dos 14 aos 16 anos, sendo que a maioria possuía 15 anos. Todos os jovens da turma moram com os pais.

Quanto às atividades de lazer, a maioria destacou que quando não está estudando prefere ver televisão ou ouvir música. Dos itens indicados a leitura de histórias em quadrinhos foi um dos menos destacados pelos alunos conforme a tabela:

| | |
|---|-----------|
| Música | 30 |
| TV | 9 |
| Internet | 24 |
| Esporte | 20 |
| Leitura de livros e revistas | 16 |
| Cinema | 14 |
| Leitura de histórias em quadrinhos | 11 |
| Games | 10 |
| Outros | 6 |

Fonte: pesquisa do autor, 2006

Quanto os seus estudos durante o Ensino Fundamental a maioria absoluta (28) teve uma formação total na escola pública ou com mais de 50% na mesma.

Estes itens estavam no instrumento que foi aplicado a eles, no dia 31 de julho de 2006 no horário das 13:50 às 15:40, um questionário que continha 18 questões, sendo que 11 eram de caráter geral sobre a investigação e 7 específicas em relação à história em HQs apresentada.

Torna-se necessário, aqui, comentar a especificidade do tipo de fonte utilizada nesta pesquisa: as três últimas páginas da história em quadrinhos *Asterix e Cleópatra* (GOSCINNY & UDERZO, 1985, pp. 46 - 48), com a finalidade de perceber como os alunos de Ensino Médio articulam-se com artefatos culturais que possuem um enfoque histórico em que ele está imerso. Foram necessárias as três páginas para manter a coerência narrativa da história contada.

Para construir o instrumento de investigação, recorreu-se a perguntas gerais e a perguntas específicas à problemática da pesquisa.

a) Perguntas gerais:

Sobre seus gostos em relação às histórias em quadrinhos

1. Para você, o que são as histórias em quadrinhos?
2. Você gosta de histórias em quadrinhos?
3. Você lê histórias em quadrinhos?
4. Quais histórias em quadrinhos você lê?
5. Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?
6. Como as histórias em quadrinhos estão presentes na sua realidade?
 - a) Em quais momentos você lê?
 - b) Com quem você lê?
 - c) Os personagens e situações das histórias em quadrinhos estão presentes no seu cotidiano? Onde?
 - d) Os personagens e situações das histórias em quadrinhos estão presentes nos seus objetos escolares? Em quais?
7. Por que você lê histórias em quadrinhos?

Relação entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento escolar

8. Você acha que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em geral? Por quê?
9. Você acha que as histórias em quadrinhos têm valor para o aprendizado em História? Por quê?

Relação entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento histórico escolar

10. Você acha que é possível aprender conteúdos históricos por meio de histórias em quadrinhos? Por quê?
11. Para que você acha servem as histórias em quadrinhos com temas históricos?

b) Perguntas específicas:

(Foram apresentadas páginas de Asterix e Cleópatra)

Relação com os fatos e contextos históricos:

12. Você reconhece algum personagem e situação do passado nessa história em quadrinho?
13. Quais personagens e quais situações do passado você reconhece?
14. O que estes personagens e situações do passado representam para você?

Relação com o conteúdo histórico:

15. Qual o tema histórico que a história em quadrinhos apresenta?
16. Em que conteúdos históricos você incluiria estes personagens e situações do passado?
17. Qual a relação destes personagens e situações do passado com a sua vida cotidiana?

Relato sobre a história em quadrinhos:

Por favor, procure escrever uma história baseada na história em quadrinhos apresentada.

Analisando as respostas dos alunos a esse instrumento de investigação, buscou-se responder as questões desta pesquisa. Os resultados do estudo exploratório realizado estão apresentados a seguir.

2. Resultados: um estudo exploratório

Utiliza-se nessa investigação a redução de dados proposta por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 107-138), em que a teoria do pesquisador é testada e reelaborada à medida que se investiga o campo e os sujeitos nele implicados. Devido à extensão da redução de dados e por causa

sujeitos nele implicados. Devido à extensão da redução de dados e por causa do espaço exíguo serão apresentadas aqui apenas algumas questões escolhidas entre as propostas no instrumento.

Quanto ao gosto dos jovens alunos em relação às histórias em quadrinhos dos 35 alunos, 33 gostam deste artefato cultural e 26 os lêem. Quanto à frequência da leitura verifica-se que a maioria (15 alunos) lê de 1 a 3 vezes por mês, seguido dos que lêem de 1 a 3 vezes por ano (13 alunos). Três alunos indicaram que lêem de 3 a 5 dias por semana. A maioria dos jovens (33) lêem sozinhos. Os momentos em que lêem são, para a maioria, quando não têm mais nada para fazer (12 jovens), quando têm tempo livre (8) e nas horas de lazer (4). O horário em que lêem é geralmente à noite, antes de dormir (8 jovens) e em casa (5 jovens).

As histórias em quadrinhos mais lidas por estes jovens são as seguintes: *Turma da Mônica* (26 jovens), *mangás* (19 jovens), principalmente *Gragon Ball* z (5 jovens) e *Cavaleiros do Zodíaco* (3), revistas da Marvel (11 jovens), principalmente *Homem-Aranha* (5) e *X-Men* (4), revistas da Disney (4 jovens), Asterix (3 jovens) e revistas da DC (3 jovens).

Quando perguntado se as histórias em quadrinhos estão presentes no cotidiano dos jovens, 11 deles responderam que sim e 21 que não. Uma proporção semelhante ocorre quando se pergunta se as HQs estão presentes nos objetos escolares: 9 jovens respondem sim e 22, não. Os jovens lêem HQs porque para eles elas são divertidas (18), ou as acham interessantes (5), ou porque gostam (5) ou, ainda, as utilizam como passatempo.

A partir desses dados percebe-se claramente que os jovens, como afirmava Williams (2003), participam de uma estrutura de sentimentos da qual as HQs fazem parte. Existe uma aparente contradição entre as indicações de que, entre as formas de lazer, as HQs foram pouco referidas e de que elas estão pouco presentes no cotidiano e nos objetos escolares dos alunos com o dado de que a maioria absoluta dos jovens gostam e lêem estes artefatos. Isto se dá possivelmente por causa da concorrência com os outros *media* (muitos deles mais acessíveis) e devido ao pouco tempo livre ou de lazer dos jovens. Os dados que apontam que somente dois jovens não gostam de HQs (um deles as lê quando está no dentista) permitem inferir que realmente estes artefatos realmente participam da cultura comum dos jovens.

Quanto às questões relativas a relação entre as HQs e o conhecimento escolar, 31 alunos responderam SIM para a questão sobre se eles achavam que as HQs têm valor para o aprendizado. Nesta mesma, questão 9 jovens afirmaram que eram estes artefatos eram úteis para a aprendizagem em História (1 deles indica as HQs permitem ver mais de

uma versão sobre o mesmo fato). Seis jovens afirmam que as HQs permitem uma aprendizagem divertida e quatro uma aprendizagem fácil. Cinco jovens indicaram que elas permitem a aprendizagem em várias disciplinas. Com relação ao valor das HQs para a aprendizagem em História, 31 jovens afirmaram que ela tem valor. Onze deles afirmaram que com HQs aprende-se História se divertindo; 10 jovens afirmaram que permitem uma aprendizagem em geral (para 3 jovens ela facilita a memorização do conteúdo). No que diz respeito ao conhecimento histórico, 10 jovens se referiram a conteúdos, métodos e conceitos de História: 4 jovens relacionam as HQs aos conteúdos e temas históricos; 1 ao método comparativo; 3 aos fatos históricos; e 2 à relação presente e passado. Por 5 vezes os jovens citam personagens de quadrinhos: Hagar (3) e Asterix (2). Quando perguntados se é possível aprender conteúdos históricos com HQs, 32 jovens responderam SIM. 13 deles se referiram a conteúdos, conceitos e métodos históricos.

A partir destes dados, pode-se perceber que as HQs estão legitimadas como artefatos culturais que permitem uma aprendizagem em História. Os jovens apontam que as HQs, artefatos da cultura primeira e, portanto, da cultura comum desses sujeitos, permitem a sistematização em um conhecimento ou cultura elaborados, tal como a escolar, conforme apontava Snyders (1988). A linguagem fácil, divertida e coerente da narrativa em quadrinhos ajuda o jovem (com a intervenção do professor, como apontaram alguns jovens) a organizar as informações para produzir um conhecimento elaborado.

Após a leitura das 3 páginas de *Asterix e Cleópatra*, os jovens responderam as questões referentes à relação com fatos e contextos históricos e à relação da HQ apresentada com os conteúdos históricos. Quando perguntados se reconhecem algum personagem e situação do passado nesta HQs, 34 responderam que SIM. A tabela indica que os personagens que jovens reconheceram em maior número foram Cleópatra e Júlio César:

| | |
|-------------|----|
| Cleópatra | 31 |
| Júlio César | 26 |
| Gauleses | 7 |
| Romanos | 6 |
| Egípcios | 6 |
| Bárbaros | 5 |
| Gregos | 1 |
| Celtas | 1 |
| Rá | 1 |

A principal situação histórica reconhecida pelos jovens foi a construção de palácios pelos egípcios, conforme indica a tabela:

| | |
|---|---|
| Construção do palácio | 5 |
| Aposta entre os romanos e Cleópatra (HQ) | 2 |
| Banquetes | 2 |
| Pirataria | 1 |
| Escravidão | 1 |
| Pirâmides do Egito | 1 |
| Não há nenhuma relação com uma situação passada | 2 (1 jovem afirmou que esta história pode ser fictícia) |

Quando perguntado aos jovens em quais conteúdos históricos eles incluíam os personagens e situações do passado, a maioria respondeu que no conteúdo referente a Roma e ao Egito e Roma.

| | |
|------------------|--|
| Roma | 15: Roma e as invasões bárbaras:7; Império romano: 4 |
| Egito e Roma | 8 |
| Egito Antigo | 3 |
| Outros conteúdos | 3: Guerras, cultura e mitologia:1; Idade Antiga: 1; Guerras: 1 |
| Não sabe | 3 |
| Não respondeu | 2 |

Já quando os jovens são questionados sobre qual a relação destes personagens e situações do passado com a sua vida cotidiana, 15 deles afirmavam que não havia nenhuma relação (destes, 1 afirmou a existência de uma relação de temporalidade). Mas dos jovens que afirmaram a existência dessa relação, 5 apontaram sua importância para as aulas de História.

| | |
|--|---|
| Para as aulas e os conteúdos de História | 5 |
| Conflitos por terras | 3 |
| Disputa entre nações | 3: aperfeiçoamento da inteligência e novas técnicas |
| Heranças dos romanos | 2: religião e cultura: 1 |
| Lições para a vida pessoal | 2: apostas, rixas, humildade:1; tentamos provar que somos capazes de fazer coisas. |
| Classes sociais | 1 |
| Influência da HQs | 1: Palácio egípcio construído pelos gauleses, mistura de culturas |
| Respostas incompreensível (talvez HQ) | 1 |
| Nenhuma | 15: além das aulas de História e alguns momentos do passado voltados para construir um futuro melhor: 1 |
| Não sabe | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Ao lerem as páginas da HQ e responderem as questões analisadas os alunos apontaram como personagens e situações do passado com muita significação histórica Cleópatra e Júlio César e a capacidade de construir edificações dos egípcios, tais como palácios, templos e pirâmides. Os alunos apontaram também, como conteúdos significativos, a história de Roma e do Egito. As inferências que os jovens construíram em relações aos personagens e às situações históricas presentes na HQ apontam para a importância que conflitos sociais ou as questões de valores éticos têm para estes sujeitos escolares e o papel do conhecimento histórico e da temporalidade para a sua vivência.

A principal implicação desta pesquisa para o ensino é que as histórias em quadrinhos podem permitir aos professores o conhecimento do que é significativo historicamente para os alunos e como eles constroem inferências sobre documentos como estes artefatos culturais. Permitem também entender quais os tipos de inferência que os jovens produzem quando em contato com HQs com temas históricos.

3. Conclusões

Apontam-se aqui algumas limitações da presente pesquisa. Como não foi possível ainda fazer uma redução de dados do relato dos jovens sobre a HQ apresentada, no estágio atual desta investigação, não se verificou a construção das categorias que permitirão demarcar os tipos de inferências históricas que estes sujeitos produzem quando analisam estes artefatos culturais. Outra limitação foi o tamanho da HQ analisada. Percebeu-se que as três páginas continham um número excessivo de informações, o que fez com que os jovens observassem basicamente o enredo da história e muito pouco os detalhes da mesma.

Referências

- CHAVES, Fátima Rosário Costa. *A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros*. Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca. Braga: Universidade do Minho, 2006
- COLLINGWOOD, R. G. *A idéia de história*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- GOSCINNY, R; UDERZO, A. *Asterix e Cleópatra*. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérard. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- SNYDERS, Georges. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ANEXO 1

DADOS DO (A) ALUNO (A)

| | | |
|----------|--------|-----------|
| Nome: | | Idade: |
| Colégio: | | |
| Série: | Turma: | Data: / / |

FAMÍLIA

Mora com:

() Pais () Avós () Tios () Outros (Quais? _____)

LAZER

Quando você não está estudando quais são suas atividades de lazer?

- () Cinema () Leitura de livros e revistas
 () Música () Leitura de histórias em quadrinhos
 () TV () Esporte
 () Games () Outros (Quais? _____)
 () Internet

ESCOLA

Seus estudos no Ensino Fundamental foram realizados:

- () até a 8ª série na rede privada (escola particular)
 () totalmente na rede pública
 () a maior parte na rede privada (mais que 50%)
 () a maior parte na rede pública (mais que 50%).

O uso de tecnologias de comunicação e a construção de idéias históricas

Carlize R. V. Martins e Maria Catharina N. de Carvalho¹
 Secretaria Municipal de Educação de Araucária (BR)

Introdução

Percebe-se em nível empírico que as aulas de história, utilizando somente os livros didáticos, não abordam todos os aspectos do conteúdo a ser apresentado, o que pode ser um dos fatores que causam a fragmentação dos conteúdos, bem como o desinteresse por parte dos alunos no aprendizado do conhecimento histórico.

Ao mesmo tempo, vários autores vêm desenvolvendo reflexões sobre a importante relação entre o desenvolvimento dos “media” na sociedade contemporânea e seu significado para o conhecimento histórico e, portanto, para o ensino de História. Em sua obra “Les media et l’histoire” (1997), Marc Ferro e Jean Planchais discutem as complexas relações entre a história, conhecimento produzido pelos historiadores, e a história veiculada pelos meios de comunicação de massa. Esses autores também analisam o significado do uso dos meios de comunicação, particularmente o cinema, na produção de uma memória histórica. Já Lê Pellec e Marcos-Alvarez (1991) elaboraram o conceito de saber histórico mediatizado, para designar o conhecimento histórico veiculado por diferentes canais. Ademais, os autores ressaltam o importante lugar ocupado por esse saber histórico mediatizado e a necessidade que o professor de história tem em convencer seus alunos de que esse tipo de saber histórico não é regido pelas mesmas regras de construção do saber produzido pelos historiadores.

Diante das questões expostas, e a partir das demandas pautadas pela prática de sala de aula, sentimos necessidade de investigar qual o significado do uso de novas tecnologias da comunicação que veiculam o saber histórico, na relação que os alunos da escola fundamental estabelecem com o conhecimento histórico.

¹ Pesquisadoras e professoras de História da Escola Municipal Paulo VI. Araucária, Paraná-Brasil.

1. Os caminhos da investigação

Essa investigação pode ser considerada um estudo exploratório, a partir de um trabalho de campo em duas turmas de 8ª. série, uma em que a professora trabalhou o conteúdo utilizando o manual didático e a outra onde a professora trabalhou utilizando diferentes tecnologias de comunicação.

As questões que foram utilizadas para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos foram aplicadas nas duas turmas e, após tabulação dos dados, foram realizadas duas abordagens de ensino diferenciadas. Na turma de controle foi utilizada a metodologia da aula “expositiva”, com o uso exclusivo do livro didático adotado pela escola, quadro de giz e explicações orais do professor. Na outra turma, a da pesquisa, foram utilizadas tecnologias no ensino: filmes, jornais, imagens, discursos, Internet.

Ao final do trabalho com o conteúdo selecionado e a interferência pedagógica, foi reaplicado o instrumento de coleta de dados inicial, com a finalidade de analisar e qualificar o aprendizado dos alunos.

1.1. O conteúdo trabalhado

O conteúdo selecionado para o trabalho em sala de aula foi “A Era Vargas”. A escolha desse conteúdo justifica-se por algumas razões. O período Vargas provocou transformações estruturais na sociedade brasileira. No entanto, os manuais didáticos abordam, predominantemente, as questões ligadas a política e economia, que influenciaram a elaboração de leis que norteiam a regulamentação do trabalho até a atualidade.

No sentido de ampliar essa abordagem optamos por focar questões relacionadas à dominação cultural do povo brasileiro e, neste contexto, podemos ressaltar a utilização de meios de comunicação de massa, os quais tiveram um papel fundamental na divulgação da ideologia propagada pelo governo.

É interessante ressaltar que, no período estudado, as fontes de informações escritas tinham poder reduzido de divulgação, em função do grande número de analfabetos que existiam no país. A informação escrita tornou-se, portanto, instrumento de divulgação que atendia às classes privilegiadas, que as utilizavam, com frequência, para contestar as políticas governamentais.

Assim a utilização de meios de comunicação radiofônica foi escolhida porque resolvia problemas estruturais de acesso a comunidades isoladas do interior do Brasil, sendo, muitas vezes, a única fonte de informação a qual o

governo poderia divulgar as suas ações para essas populações.

1.2. A pesquisa

Para a realização da pesquisa foram selecionadas as turmas 8ª A e B, cujo perfil foi definido após o pré-conselho de classes, com informações obtidas com a participação de todos os professores que atuam nestas referidas classes.

A Turma 8ª. A possui 35 alunos, com comportamento agitado, excesso de conversa e de fácil distração. Em relação às notas, a turma apresenta padrão mediano em todas as disciplinas. Não demonstram interesse em adquirir novos conhecimentos e se limitam a fazer o solicitado. Portanto esta é a turma escolhida para ser a turma de experimento.

A Turma 8ª. B também possui 35 alunos, com comportamento tranquilo, pouco agitado, bom rendimento da turma, na disciplina de história nem um aluno com nota abaixo de 60. Apresentam disposição para realização de novas atividades, participando sempre com entusiasmo. Esta foi a turma escolhida para ser a turma de controle.

Para a realização da coleta de dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca da Era Vargas foi feito um questionário com as seguintes questões².

- 1) O que você entende sobre Golpe Militar e Revolução?
- 2) Você já ouviu falar na política do Café-com-leite? Explique.
- 3) Você já ouviu falar em Getúlio Vargas? Justifique.
- 4) O que você sabe sobre o salário mínimo?
- 5) O que você sabe sobre a história do rádio e sua função?
- 6) Você sabe se há influência dos governos nas manifestações culturais de um povo? Dê exemplos.
- 7) O que você sabe sobre propaganda governamental? Dê exemplos.
- 8) Os programas de rádio e notícias em jornais podem influenciar os comportamentos das pessoas? Como?
- 9) Você sabe o que é a “Hora do Brasil”? Qual sua opinião a respeito?

Antes da aplicação do questionário foi esclarecida aos alunos a finalidade do trabalho e as metodologias adotadas em cada uma das turmas.

2 Segundo GONZALEZ (2005), “as idéias prévias são o repertório de conhecimentos que os alunos já possuem e que são relevantes para o conteúdo a ser ensinado”. Para a autora, a investigação das idéias prévias pode ser feita por meio de questionários, situações problemas, entrevistas e chuva de idéias.

Na aplicação do questionário, foi ressaltada a importância da não interferência por parte da professora, no momento da aplicação do mesmo, porque seu objetivo não era avaliar para nota, mas verificar o que os alunos sabiam sobre o tema.

Após a tabulação dos dados, foi iniciado o trabalho, sendo a primeira atividade igual para as duas turmas, que consistiu na utilização do uso de dicionário de língua portuguesa para identificação de palavras relevantes ao conteúdo que iria ser desenvolvido.

Em seguida, a turma 8ª A foi encaminhada ao laboratório de informática para pesquisarem, em sites educativos, a biografia de Getúlio Vargas e suas ações de governo.

Na turma 8ª B, utilizando o livro didático os alunos tiveram exposição oral sobre Vargas e suas ações de governo, com as atividades propostas no livro.

Enquanto esse grupo trabalhava o manual didático, a turma 8ª A, no laboratório de informática pesquisou a história do rádio e ouviu alguns programas do período estudado. Na 8ª B os alunos tiveram explicação oral sobre o mesmo conteúdo e posteriormente executaram as atividades propostas no livro didático.

Em outra atividade, os alunos da 8ª A pesquisaram a ação e interferência do governo Vargas nos movimentos culturais da época e os alunos da turma 8ª B tiveram explicação sobre o mesmo conteúdo, porém utilizando o livro didático e realizando as atividades propostas.

No dia 19 de junho de 2006, os alunos da 8ª A realizaram pesquisa na internet sobre filmes e músicas de época sobre propaganda do governo Vargas e o surgimento e função do DIP. Na turma 8ª A houve leitura de texto, explicação oral e debate sobre o mesmo conteúdo, sendo posteriormente realizadas as atividades propostas.

No dia 20 de junho de 2006, no laboratório de informática os alunos pesquisaram fotos e manchetes de época enfocando os acontecimentos mundiais e o fim do governo Vargas em 1945. Na 8ª B o conteúdo foi o mesmo, porém tendo o livro didático como instrumento.

No dia 22 de junho de 2006 preparamos uma aula expositiva abordando os conteúdos trabalhados, porém utilizando data show e a apresentação em point pointer. Na Turma 8ª B foi feita uma revisão oral dos conteúdos, com correção e esclarecimentos das dúvidas sobre as atividades propostas no livro didático.

No dia 26 de junho de 2006 foi aplicado o instrumento de pesquisa pós-intervenção pedagógica. Foi enfatizada a impossibilidade de interferência

da professora. Os resultados dessa atividade, tabulados, estão apresentados nas tabelas que seguem:

| Perguntas/ Respostas | Conhecimento prévios | | Pós intervenção | |
|--|----------------------|---------|-----------------|---------|
| | Turma A | Turma B | Turma A | Turma B |
| 1) O que você entende sobre Golpe Militar e Revolução? | | | | |
| Não respondeu | 33,33% | 22,22% | 12,50% | 25,00% |
| Não sabe | 22,22% | 44,44% | 12,50% | 37,50% |
| tomar terra | 0,00% | 11,11% | 0,00% | 0,00% |
| dinheiro/poder | 33,33% | 22,22% | 0,00% | 0,00% |
| militares/ bandidos | 11,11% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| tomar o poder | 0,00% | 0,00% | 25,00% | 31,25% |
| Destituição do governo | 0,00% | 0,00% | 31,25% | 0,00% |
| rebelião armada | 0,00% | 0,00% | 18,75% | 6,25% |
| não respondeu | 33,33% | 33,33% | 18,75% | 37,50% |
| não sabe | 27,78% | 16,67% | 31,25% | 25,00% |
| guerra | 16,67% | 22,22% | 0,00% | 0,00% |
| guerra/países | 0,00% | 11,11% | 0,00% | 0,00% |
| transformação | 0,00% | 5,56% | 0,00% | 0,00% |
| lutas por ideais | 22,22% | 11,11% | 0,00% | 0,00% |
| Mudança no país | 0,00% | 0,00% | 37,50% | 31,25% |
| rebelião | 0,00% | 0,00% | 12,50% | 6,25% |
| 2) Você já ouviu falar na política do Café-com-leite? Explique. | | | | |
| Não Respondeu | 16,67% | 16,67% | 31,25% | 18,75% |
| sim | 55,56% | 33,33% | 43,75% | 62,50% |
| não sabe | 27,78% | 50,00% | 25,00% | 18,75% |
| Não Explicou | 61,11% | 94,44% | 56,25% | 62,50% |
| Grupos Ideais diferentes | 22,22% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| Política São Paulo/Minas | 5,56% | 5,56% | 43,75% | 37,50% |
| Comércio | 11,11% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |

| Perguntas/ Respostas | Conhecimento prévios | | Pós intervenção | |
|--|----------------------|---------|-----------------|---------|
| | Turma A | Turma B | Turma A | Turma B |
| 3) Você já ouviu falar em Getulio Vargas? Justifique. | | | | |
| Não Respondeu | 5,56% | 11,11% | 0,00% | 0,00% |
| Não Sabe | 11,11% | 11,11% | 0,00% | 0,00% |
| Presidente | 44,44% | 66,67% | 93,75% | 87,50% |
| Ditador | 5,56% | 0,00% | 6,25% | 0,00% |
| Governador | 11,11% | 0,00% | 0,00% | 6,25% |
| Político | 11,11% | 11,11% | 0,00% | 6,25% |

| Perguntas/ Respostas | Conhecimento prévios | | Pós intervenção | |
|---|----------------------|---------|-----------------|---------|
| | Turma A | Turma B | Turma A | Turma B |
| 4) O que você sabe sobre o salário mínimo? | | | | |
| Não Respondeu | 5,56% | 11,11% | 0,00% | 0,00% |
| Não Sabe | 5,56% | 11,11% | 6,25% | 37,50% |
| Valor econômico | 66,67% | 77,78% | 62,50% | 50,00% |
| Salário/ inflação | 22,22% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| Remuneração / trabalho | 22,22% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| Criado por Getulio | 0,00% | 0,00% | 31,25% | 12,50% |
| 5) O que você sabe sobre a história do radio e sua função? | | | | |
| Não respondeu | 33,33% | 38,89% | 56,25% | 81,25% |
| Não sabe | 50,00% | 55,56% | 0,00% | 12,50% |
| eletrodoméstico | 16,67% | 5,56% | 43,75% | 6,25% |
| não explicou | 22,22% | 22,22% | 0,00% | 0,00% |
| música/noticia | 27,78% | 55,56% | 31,25% | 37,50% |
| comunicação/ informação | 38,89% | 11,11% | 0,00% | 62,50% |
| lazer | 11,11% | 11,11% | 0,00% | 0,00% |
| informação de guerra | 0,00% | 0,00% | 68,75% | 0,00% |

| Perguntas/ Respostas | Conhecimento prévios | | Pós intervenção | |
|--|----------------------|---------|-----------------|---------|
| | Turma A | Turma B | Turma A | Turma B |
| 6) Você sabe se há influência dos governos nas manifestações culturais de um povo? Dê exemplos. | | | | |
| Não respondeu | 11,11% | 16,67% | 31,25% | 62,50% |
| Não sabe | 77,73% | 55,56% | 31,25% | 12,50% |
| Promoção de festas | 11,11% | 27,78% | 6,25% | 25,00% |
| influência na população | 0,00% | 0,00% | 31,25% | 0,00% |
| 7) O que você sabe sobre propaganda governamental? Dê exemplos. | | | | |
| Não respondeu | 11,11% | 11,11% | 6,25% | 6,25% |
| Não sabe | 22,22% | 5,56% | 18,75% | 18,75% |
| propaganda de partidos | 16,67% | 11,11% | 43,75% | 50,00% |
| propaganda de candidatos | 22,22% | 22,22% | 31,25% | 0,00% |
| propaganda de governo | 27,78% | 50,00% | 0,00% | 25,00% |
| 8) Os programas de rádio e notícias em jornais podem influenciar os comportamentos das pessoas? Como? | | | | |
| Não respondeu | 16,67% | 16,67% | 6,25% | 18,75% |
| Não sabe | 11,11% | 22,22% | 12,50% | 0,00% |
| influência na violência | 22,22% | 22,22% | 0,00% | 0,00% |
| comportamento | 50,00% | 27,78% | 75,00% | 81,25% |
| Não afeta | 0,00% | 11,11% | 6,25% | 0,00% |

| Perguntas/ Respostas | Conhecimento prévios | | Pós intervenção | |
|--|----------------------|---------|-----------------|---------|
| | Turma A | Turma B | Turma A | Turma B |
| 9) Você sabe o que é a Hora do Brasil? Qual sua opinião a respeito? | | | | |
| Não respondeu | 16,67% | 5,56% | 12,50% | 0,00% |
| Não sabe | 22,22% | 27,78% | 6,25% | 56,25% |
| programa de rádio | 50,00% | 50,00% | 6,25% | 37,50% |
| informativo do governo | 11,11% | 16,67% | 50,00% | 0,00% |
| Não gosta | 0,00% | 0,00% | 25,00% | 0,00% |
| Gosta | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 6,25% |

Considerações Finais

Essa pesquisa de campo teve como objetivo trabalhar o mesmo conteúdo em duas turmas de 8ª séries, porém com utilização de metodologias diferentes.

Cabe salientar, como uma provável variável interveniente, que a Escola Papa Paulo VI foi reformada e ampliada em 2004, passando a contar com um laboratório de informática com 15 computadores, que ocupam uma sala de 9,00 m. X 7,00 m. (56,00 m²). As turmas em sua maioria são de 35 alunos, necessitando a utilização de dois alunos por máquina. Há também uma estagiária responsável pela utilização do laboratório.

Ao iniciarmos o trabalho com a turma do experimento, ficou evidenciada a euforia dos alunos pela utilização do laboratório e as possibilidades de utilização dos computadores e da internet, o que causou certo transtorno, pois não eram aulas livres uma vez que havia um planejamento a ser realizado.

Durante todas as aulas procuramos orientar os alunos para desenvolver o conteúdo da melhor maneira possível no laboratório de informática ou na sala de aula.

A princípio, analisando os dados obtidos no questionário sobre os conhecimentos prévios, constatamos as dificuldades em responder todas questões, índices elevados de “não respondeu” ou “não sabe”. Após a intervenção pedagógica observamos que a turma de pesquisa obteve, em média, 5% nos índices de respostas mais adequadas que a de controle.

Na pergunta nº 5 sobre a história do rádio, apareceu na turma de pesquisa informação sobre guerra. Isso pode ser devido ao fato deles terem ouvido, pela Internet, os programas de época, por isso acreditamos que esse fato foi relevante para os alunos.

Constatamos dificuldades com os alunos no laboratório pelo fato dos mesmos não usarem a sala de informática com objetivo pedagógico, causando a princípio grande euforia; a turma não sabia direito o que e nem como realizar as atividades propostas.

Portanto podemos concluir que a utilização de novas tecnologias facilita o aprendizado dos alunos, porém é necessária a capacitação do conjunto da escola na utilização dos equipamentos, para que se possa ter o mesmo encaminhamento metodológico oportunizando ao aluno coerência no trabalho pedagógico.

Referências

- FERRO, Marc / PLANCHAIS, Jean. *Les medias et l'histoire*. Paris: CFPJ, 1997.
- GONZALEZ, Alba S. *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2005.
- LE PELLE, Jacqueline / MARCOS-ALVAREZ, Violette. *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette, 1991.
- RODRIGUES, Joelza Ester. *História em Documento: Imagem e Texto*. 8ª Série. São Paulo, FTD, 2002.
- www.cpdoc.fgv.br/comum/html/. acessado junho de 2006.

Cidadania

Cidadania e Educação Histórica: perspectivas de alunos e professores do Município de Araucária (PR)

Ivan Furmann¹

Programa de Pós-graduação em Educação - UFPR (BR)

“Em geral as nossas leis não são conhecidas, senão que constituem um segredo do pequeno grupo de aristocratas que nos governa. Embora estejamos convencidos de que estas antigas leis são cumpridas com exatidão é extremamente mortificante ver-se regido por leis que não se conhecem”.

(Sobre a Questão das leis, Kafka)

1. Em seus contos “Diante da Lei” e “Sobre a Questão das leis”, Kafka levanta as problemáticas do desconhecimento das leis e da interpretação exclusiva das elites. Essas problemáticas não estão resolvidas nas democracias modernas por diversos aspectos que ainda não foram devidamente pesquisados.

Sabe-se que o conhecimento dos direitos e das leis é assumido como um ponto central do sistema jurídico moderno e do sistema político democrático. Em relação ao primeiro, pode-se referenciar o art. 3º da Lei de Introdução ao Código Civil (Decreto-lei nº 4.657 de 04/09/1942) “Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece” e a primeira parte do caput do artigo 21 do Código Penal (Decreto-lei 2.848 de 07/12/1940) “O desconhecimento da lei é inescusável”. Em relação ao segundo pode-se rememorar o constitucionalista Konrad Hesse. Para ele, o “cidadão” era a pessoa informada, emancipada, não ignorante.

Em tudo, democracia é, segundo seu princípio fundamental, um assunto de cidadãos emancipados, informados, não de uma massa de ignorantes,

¹ Bacharel em Direito pela UFPR, Mestre em Educação pela UFPR. O presente trabalho está relacionado à Dissertação de Mestrado defendida no PPGE/UFPR, sob orientação de Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Bolsista CAPES. ifurmann@uol.com.br

apáticos, dirigida apenas por emoções e desejos irracionais que, por governantes bem intencionados ou mal intencionados, sobre a questão do seu próprio destino, é deixada na obscuridade (HESSE, 1998, 318).

Ora, tanto o sistema jurídico quanto o sistema político ressaltam a importância da educação para o conhecimento dos direitos. Na Constituição da República do Brasil, os objetivos do ensino também aparecem nesse sentido:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição Federal) (negrito nosso).

Tendo em vista tais artigos e tal problema, poder-se-ia considerar que preparar para o exercício da cidadania incluiria, dando ênfase, a educação para exercer os direitos. E que a instituição escolar, órgão do Estado que garante a educação, teria como um dos seus três principais objetivos preparar o cidadão para a vida pública.

Entretanto, pesquisas sobre o conhecimento dos direitos apontam em sentido diverso. Foi o que apontou, por exemplo, CARVALHO:

Há cerca de três anos, uma pesquisa feita no Rio de Janeiro (...) promovida pelo CPDOC e pelo ISER, buscou verificar em que medida as pessoas tinham noção de seus direitos; em que medida se envolviam em atividades civis e políticas; em que medida se sentiam parte de uma comunidade nacional. O resultado foi bastante desanimador. Quanto ao primeiro ponto, 58% das pessoas adultas da área metropolitana do Rio de Janeiro não foram capazes de mencionar sequer um direito constitucional. Um sequer. As pessoas que conseguiram mencionar algum direito se concentram nos direitos sociais (26%); 12% se lembraram dos direitos civis; apenas 2%, dos direitos políticos. (...) De qualquer forma, os resultados revelam número muito pequeno de pessoas que conhecem seus direitos. (CARVALHO, 2002, p.26)

Esse quadro aponta para a educação para a cidadania na Escola (E percebe que se refere “na” Escola e não “da” Escola). Se a estrutura jurídico-política se pauta no conhecimento dos direitos e no exercício esclarecido da cidadania, o Estado propõe-se a suprir tal demanda a partir da educação formal. Tendo em vista os baixos índices de conhecimento dos direitos apresentados na pesquisa do CPDOC, a instituição escolar, ao que tudo indica, não estaria suprimindo a demanda constitucional da educação para o preparo para o exercício da cidadania.

2. Pensando-se no problema intrigante da educação para a cidadania pautou-se por pesquisa que auxiliasse a esclarecer a dinâmica de funcionamento desse princípio constitucional na Escola. Sabe-se que o conhecimento sobre os direitos é importante elemento integrador dos alunos a vida cidadã. Por isso, organizou-se uma pesquisa empírica qualitativa, uma reconstrução de caso. Reconstrução de caso porque não chega a ser um estudo de caso isolado. A perspectiva é encontrar significados de cidadania dado pelos sujeitos no universo escolar numa perspectiva inovadora de ensino. Tal perspectiva, de reconstrução de caso, liga-se a chamada *grounded theory*:

(...) a abordagem *grounded theory* dá preferência a dados e ao campo em estudo, em contraste com as suposições teóricas, que não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas ‘descobertas’ e formuladas ao lidar com o campo e dos dados empíricos a serem neste encontrados. O que determina o modo de selecionar as pessoas a serem estudadas é a sua relevância ao tópico da pesquisa, e não a sua representatividade. O objetivo não é reduzir a complexidade, fragmentando-a em variáveis, mas, em vez disso, aumentar a complexidade, incluindo o contexto. (...) Essa abordagem concentra-se firmemente na interpretação dos dados, não importando como estes dados foram coletados (FLICK, 2004, 58-9).

Um dos pressupostos para seguir-se tal perspectiva de pesquisa é a reconstrução de casos como um ponto de partida. “O que em cada caso é entendido como ‘caso’ – um indivíduo e seu ponto de vista, uma interação delimitada em local e tempo, ou um contexto específico social ou cultural no qual um evento se desdobra – depende da postura teórica utilizada para o estudo global” (FLICK, 2004, 42).

Em pesquisa desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR foi possível organizar uma pesquisa de cunho qualitativo buscando entender o significado dado à expressão ‘educação para cidadania’ por professores e alunos. Para tanto, foi necessária a delimitação de uma amostra, na qual seria possível traçar elementos relacionados ao desenvolvimento da cultura política na escola. Portanto, não se questionou, a partir da pesquisa empírica, os processos de aprendizagem, materiais didáticos ou propostas curriculares legislativas. Buscaram-se os significados vivos, pulsantes na cultura escolar, formulados pelos sujeitos no universo escolar, professores e alunos. Para tanto, foi necessário pesquisar a partir da escola, chegar-se ao diálogo com os professores e com os alunos.

O primeiro passo foi o desenvolvimento dos instrumentos de investigação, as técnicas de investigação, bem como ficaram definidas etapas

de desenvolvimento das atividades. A pesquisa pautou-se em 6 etapas: 1) Escolha do campo de pesquisa e habituação ao mesmo; 2) Em fase de pesquisa ampliada, desenvolvimento e aplicação de um instrumento de pesquisa, em forma de questionário, a ser respondido pelo maior número possível de professores do campo de pesquisa escolhido, em suas residências ou em horários vagos na escola; 3) Ainda em fase de pesquisa ampliada, visita ao maior número possível de escolas, aplicando instrumento de pesquisa, em forma de questionário, aos alunos de 7ª e 8ª séries daquelas, e, por fim, promovendo pequeno debate sobre o tema 'cidadania' e sala de aula; 4) Seleção de um número restrito de escolas que teriam os questionários respondidos por professores e alunos analisados; 5) Visita as escolas selecionadas a fim de entrevistar amostragem de alunos e professores de História, para aprofundar o entendimento das respostas oferecidas nos questionários, bem como, inquirir motivações complementares as oferecidas; 6) Transcrição das entrevistas, digitação das respostas, catalogação, classificação e análise do material empírico.

Não cabe aqui descrever as nuances da pesquisa, nem os motivos de escolha, já que tal fato pode ser averiguado com detalhes em local apropriado (FURMANN, 2006, passim). A cidade escolhida foi Araucária, articulando quatro escolas de regiões isoladas, duas escolas de bairros populares e duas escolas de região rural. Não se articulará aqui, de igual sorte, os resultados obtidos com os professores da rede pública de ensino de Araucária-PR. Os resultados apresentados em entrevistas e questionários demonstraram que os professores detêm um conceito de cidadania condizente com sua condição de professor, entretanto, o que parece ainda ser um grande dilema é a forma pela qual esse conceito pode dialogar com as realidades dos alunos. As principais respostas dos professores indicam a cidadania como participação. O espaço de participação, entretanto, varia. Alguns observam uma participação mais ampla, em todos os aspectos da sociedade. Outros restringem a participação ao aspecto político, aqui entendido em sua delimitação ao espaço público relacionado ao Estado. A outra categoria que aparece com frequência é conhecimento. Isso demonstra que os professores entendem que a educação para cidadania está ligada à transformação do conhecimento através da participação. Educar para cidadania é mudar uma forma de conhecer. Pode-se afirmar que os professores de Araucária que participaram da pesquisa entendem que educar para cidadania é transformar a forma do aluno conhecer sua participação na sociedade, em especial, no espaço público.

Num momento inicial de pesquisa ampliada, pretendeu conhecer as escolas municipais de Araucária e as características de cada região através

de visitas. Nessas, observaram-se suas características e da região onde estavam instaladas. Além disso, foram desenvolvidas atividades junto aos alunos de 7ª e 8ª séries. Com os alunos, durante o período de uma aula (50 min) aplicou-se, em primeiro lugar, um instrumento de pesquisa em forma de questionário sobre a cidadania. O preenchimento do questionário durava cerca de 20 a 30 minutos.

Pesquisa: Educação e Cidadania

Nome _____ Idade _____
 Escola _____ Série e Turma _____

1) A Constituição Brasileira de 1988 é a principal lei do Brasil. Nela estão descritos os objetivos para a Educação, no artigo 205:
 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

a) Para você, o que é cidadania?

b) Pelos objetivos da Educação no Brasil, os alunos devem ser preparados para o exercício da cidadania. Você acha que os professores devem ensinar esta ideia em sala de aula? Explique.

c) Marque X nas matérias que você considera importantes para desenvolver a cidadania. Em seguida explique como elas ajudam nesse trabalho.

| | |
|---|-------|
| () Português | Como? |
| () Matemática | Como? |
| () Geografia | Como? |
| () História | Como? |
| () Ciências (Física, Química e Biologia) | Como? |
| () Inglês (Espanhol) | Como? |

() Et. Física Como? _____
 () Et. Artística Como? _____
 () Outra: _____ (Como você conhece de esta matéria?) Como? _____
 () Todas Como? _____

2) Preencha cada círculo com (1) uma palavra que você associa relacionada à Cidadania.

CIDADANIA

3) Você já agiu como um cidadão? Conte como foi.

4) Você se sente preparado para exercer a cidadania? Explique. Como os estudos na escola contribuíram ou não contribuíram para isso?

Figura 1. Instrumento de Pesquisa dos alunos.

O instrumento de pesquisa dos alunos foi elaborado com base no questionário elaborado para os professores. Continha 6 perguntas elaboradas em 4 questões. A aplicação do questionário foi interessante. Em alguns colégios os professores deixavam as turmas sozinhas com o pesquisador, em outras os professores faziam questão de permanecer em sala de aula. Em alguns momentos o horário livre para fazer a pesquisa era encaixado junto a um horário vago para turma motivado pela falta de algum professor. Num dos colégios selecionados para a pesquisa a aplicação do questionário junto às 7ª séries foi simultânea, numa sala com mais de 60 alunos. A curiosidade dos alunos sobre a profissão do pesquisador (advogado) e sobre

o motivo que o levava até a escola era demonstrada por perguntas frequentes. A recepção das escolas foi sempre muito boa. Em nenhum momento existiu qualquer tipo de conflito sobre a atividade. Ao aplicar o questionário eram expostas duas regras. A primeira era que ninguém era obrigado a fazer o questionário, entretanto se explicava a importância da pesquisa para difundir a voz dos alunos. A segunda regra era de que não existia resposta certa ou errada, por isso não era necessário procurar o dicionário ou copiar do colega. Mesmo assim existiram casos explícitos de cópia de respostas de um questionário para outro e também de cópia de respostas de dicionários.

Ao final das aulas tratava-se de assuntos ligados à política, no caso o principal assunto levantado foi o mensalão. Também se conversava, em algumas turmas sobre a questão dos direitos civis, para tanto se ilustrava com a história de Martin Luther King e o boicote ao transporte público em Montgomery. Durante as visitas percebeu-se que os alunos detinham opinião política formada e que se interessavam em conhecer assuntos relacionados aos direitos, até mesmo porque era algo incomum em sua rotina escolar.

A leitura dos questionários foi muito trabalhosa. O número elevado de questionários dificultou a análise mais apurada dos mesmos. Entretanto, uma leitura inicial fez perceber que existiam algumas diferenças específicas entre as escolas. As escolas do centro da cidade tinham questionários muito variados, desde simples repulsa a atividade como um todo, respostas muito e pouco elaboradas. A diversidade marcava os colégios do centro da cidade. Já os colégios dos bairros populares mostravam certa homogeneidade em relação à orientação ideológica das respostas e dificuldade com os padrões escolares de escrita. Já os colégios rurais detinham uma visão mais apurada de cidadania e um domínio maior dos padrões de escrita escolares.

Tendo em vista essas diferenças e as possibilidades de pesquisa em campos que oferecessem possibilidade de análise conjunta, de ao menos duas escolas, foram escolhidas duas regiões que poderiam oferecer tal característica: a região dos bairros populares e a região rural. Ambas detinham índices de desenvolvimento humano menores devido às carências econômicas apresentadas nas duas regiões. Entretanto existem diferenças entre as duas. Na região dos bairros populares os moradores são imigrantes recentes, recentes, pessoas que em geral tem escolaridade baixa e vivem como operários que ocupam posições com os menores salários das indústrias. Muitas vezes sequer isso acontece e trabalham em atividades informais ou de serviços sem registro. Na região rural boa parte dos alunos provém de famílias de imigrantes poloneses ou ucranianos, colonos que vieram ao Brasil no final do século XIX e início do século XX. São pequenos proprietários que passam por dificuldades financeiras pelo avanço do agro-negócio. Muitos

estão deixando o trabalho da zona rural e partindo para o trabalho nas fábricas. Entretanto, ainda existe uma cultura local de participação política e de reivindicação.

Os nomes fictícios das escolas servem apenas para referência. As duas escolas rurais foram identificadas como: Escola Rural 01 = Escola Riacho Claro; Escola Rural 02 = Escola Terra Fértil. Já as escolas dos bairros populares foram identificadas como: Escola Urbana 01 = Escola Capão Verde; Escola Urbana 02 = Escola Arvoredo.

Escolhidas as escolas foram agendadas as segundas visitas, ocorridas entre 16/11/2005 e 01/12/2005. Nela seriam efetivadas entrevistas com amostra dos alunos que responderam os questionários. O número de alunos que participaram da pesquisa reduzida respondendo questionários foi de 357 alunos. Em relação a distribuição dos alunos nas escolas tem-se o seguinte quadro apresentando a distribuição entre as séries, sexo e idade:

Tabela 1. Distribuição dos alunos participantes da pesquisa respondendo questionário 46

| Escola / Série | 7ª série | 8ª série | Masc. | Fem. | 12-13 | 14-15 | 16-18 | Total |
|---------------------------------|----------|----------|-------|------|-------|-------|-------|-------|
| Capão Verde | 52 | 54 | 42 | 64 | 37 | 57 | 12 | 106 |
| Arvoredo | 48 | 43 | 45 | 46 | 30 | 54 | 7 | 91 |
| Total Urbano | 100 | 97 | 87 | 110 | 67 | 111 | 19 | 197 |
| Riacho Claro | 43 | 39 | 35 | 47 | 30 | 43 | 9 | 82 |
| Terra Fértil | 42 | 36 | 40 | 38 | 23 | 43 | 12 | 78 |
| Total Rural | 85 | 75 | 75 | 85 | 53 | 86 | 21 | 160 |
| Total Geral | 185 | 172 | 162 | 195 | 120 | 197 | 40 | 357 |
| FONTE: Pesquisa do autor (2005) | | | | | | | | |

2 O quadro apresenta o número de alunos que respondeu o instrumento questionário e não o número total de alunos, já que alguns não o responderam.

Para a categorização das respostas foi desenvolvido o seguinte quadro:

Tabela 2. Categorias de análise

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA |
|--|--|
| Cidadania como titularidade de Direitos (01) | Direitos Cívicos (01A) |
| | Direitos Políticos (01B) |
| | Direitos Sociais (01C) |
| | Direitos em geral (01D) |
| | Direito não categorizado (01E) |
| Cidadania como participação social (02) | Dever ético (02A) |
| | Sociabilidade ligada a sentimentos (02B) |
| | Sociabilidade ligada a local (02C) |
| | Sociabilidade ligada a pessoas (02D) |
| | Sociabilidade ligada a pessoas (02D) |
| Dever não identificado - Confluência Público e Privado (02/03) | - |
| Cidadania dever de participação no Estado (03) | Dever jurídico (03A) |
| | Construção do espaço público (03B) |
| Cidadania como conhecimento (04) | - |
| Zona de confluência entre direito e dever (05) | - |
| Cidadania como Identidade Nacional (06) | - |
| Cidadania relacionada à democracia (07) | - |
| Em branco (08) | - |
| Outro (tautológico, induzido, sentido não-interpretado) (09) | - |

3. Para tentar compreender as o conceito de cidadania utiliza-se do conceito explicativo de 'cultura'. Nesse sentido, Raymond Williams, em estudo lingüístico, aponta a existência de diversos sentidos e significados para a palavra 'cultura' no inglês moderno. O autor demonstra que mudanças de significado da palavra cultura estão relacionadas às mudanças sociais.

Anteriormente significara, primordialmente, 'tendência de crescimento natural' e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezenove, no sentido de cultural como tal, bastante por si mesma. Veio a significar, de começo, 'um estado geral ou disposição de espírito', em relação estreita com a idéia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a 'estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade'. Mais tarde, correspondeu a 'corpo geral das artes'. Mais tarde ainda, ao final do século, veio a indicar 'todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual'. (WILLIAMS, 1969, 18).

Observando os significados apresentados, observa-se que esse estudo também serve a língua portuguesa. No século XIX a palavra cultura designa o homem cultivado, de índole perfeita. Nesse período a perfeição humana estava ligada à idéia de obtenção de conhecimentos eruditos. Talvez, por isso, explique-se o motivo dos historiadores da época perceber a História como conhecimento erudito, como suficiente para justificar a si mesma. Entretanto, recentemente, a palavra cultura passou a significar, a partir de um viés antropológico, um modo de vida (cultura japonesa, cultura brasileira, etc.). Portanto, o 'modo de vida' (way of life) presente em cada sociedade passou recentemente a ser sinônimo de cultura, "(...) a cultura não é apenas um corpo de trabalho imaginativo e intelectual; é também, e essencialmente, todo um modo de vida" (WILLIAMS, 1969, 333). Trabalhando o conceito de cultura, o referido autor diferencia três níveis:

Nós precisamos distinguir três níveis de cultura, desde sua definição mais geral. Há a cultura vivida em determinado lugar e tempo, somente acessível por completo para aqueles que vivem naquele tempo e lugar. Há a cultura gravada, em cada coisa, da arte aos fatos mais cotidianos: a cultura de um período. Há também, o fator que liga a cultura vivida com a cultura de um período, a cultura da tradição seletiva (WILLIAMS, 1961, 41).⁴⁷

3 No original - We need to distinguish, three levels of culture, even in its most general definition. There is the lived culture of a particular time and place, only fully accessible to those living in that time and place. There is the recorded culture, of every kind, from art to the most everyday facts: the culture of a period. There is also, as the factor connecting lived culture and period cultures, the culture of the selective tradition.

Portanto existem três níveis de cultura: a) cultura vivida; b) cultura de um período; c) cultura da tradição seletiva. O primeiro estaria relacionado à experiência, ao local e vivido. O segundo nível é a categoria geral denominada cultura de um período, trazendo os elementos comuns e permanências de média e longa duração. Observe-se que a existência de níveis de cultura não significa que existam apenas dois planos amplos, uma cultura geral e uma cultura particular. Para a análise da complexidade da atualidade é preciso considerar que existem vários níveis de generalização e particularidade da cultura. Por fim, deve-se ponderar pela tradição seletiva como relação de consentimento, rejeição ou reinterpretação de valores culturais.

Na interpretação dada a palavra cidadania aparecem de igual sorte três níveis. O primeiro relacionado à cultura de um período ocidental. Esse conceito está presente na literatura em geral e, inclusive, nos livros didáticos. Esse conceito de cidadania clássico orienta a educação para a cidadania como participação no público e conquista de direitos. Existe o conceito de cidadania vivido, pautado na experiência. Já um terceiro conceito se forma a partir do conflito desses dois significados, trazendo conceitos mistos entre o tradicional (cultura de um período) e a experiência (cultura vivida).

4. Analisar-se-á neste artigo o resultado de três perguntas do instrumento de pesquisa dos alunos: a pergunta 2: que pedia para relacionar palavras a palavra cidadania; a pergunta 1 a) que perguntava diretamente o que significa cidadania; por fim, a pergunta 3 que perguntava se o aluno já havia agido como cidadão e como.

Inicialmente vale a pena observar o resultado da pergunta 2 do questionário dos alunos. Nessa pergunta os alunos deveriam relacionar 4 palavras a palavra cidadania. Para a análise das palavras relacionadas à cidadania serão consideradas quatro variáveis: escola que frequenta, idade, sexo e escolaridade. A análise dessa pergunta é quantitativa e indicativa. O grande problema de analisar o sentido das palavras é que algumas podem indicar mais de um significado. Por exemplo, educação, pode significar tanto um direito como uma atitude de sociabilidade (respeito), ou mesmo a palavra humanidade que o aluno refere como respeito ao próximo. Isso acaba tornando impossível a análise absoluta do sentido dado às palavras. Cabe apenas referir algumas ligações. Na contagem geral, as dez palavras que aparecem com maior frequência são: Direito; Respeito; Educação; Cidadão; Pessoa; Dever; [Vazio]; Lei; Voto; Ajuda e Cidade; Trabalho.

Tabela 3. Quadro de citações de palavras referidas a cidadania

| Palavra | Capão Verde | | Arvoredo | | Riacho Claro | | Terra Fértil | | Total | |
|--------------------------------------|-------------|-----|----------|-----|--------------|-----|--------------|-----|------------|-----|
| Nº de Questionários (nº de palavras) | 106 (424) | | 91 (364) | | 82 (328) | | 78 (312) | | 357 (1428) | |
| Direito(s) | 39 | 1º | 41 | 1º | 35 | 2º | 23 | 4º | 138 | 1º |
| Respeito(ar) | 39 | 2º | 30 | 2º | 20 | 5º | 31 | 1º | 120 | 2º |
| Educação | 38 | 3º | 29 | 3º | 23 | 4º | 24 | 3º | 114 | 3º |
| Cidadão(s) | 24 | 5º | 17 | 5º | 37 | 1º | 9 | 10º | 87 | 4º |
| Pessoa(s) | 16 | 7º | 19 | 4º | 16 | 6º | 28 | 2º | 79 | 5º |
| Dever(es) | 20 | 6º | 17 | 6º | 24 | 3º | 12 | 8º | 73 | 6º |
| [vazio] | 27 | 4º | 9 | 9º | 10 | 11º | 16 | 5º | 62 | 7º |
| Lei(s) | 12 | 9º | 11 | 8º | 13 | 8º | 3 | 20º | 39 | 8º |
| Voto (ar) | 10 | 11º | 8 | 10º | 4 | 20º | 14 | 6º | 36 | 9º |
| Ajuda(r)(m)(ndo) | 5 | 17º | 5 | 15º | 12 | 9º | 13 | 7º | 35 | 10º |
| Cidade(s) | 10 | 10º | 5 | 16º | 11 | 10º | 9 | 11º | 35 | 11º |
| Trabalho(ar) | 14 | 8º | 4 | 20º | 6 | 12º | 10 | 9º | 34 | 12º |
| Amizade (amigos) | 3 | 27º | 16 | 7º | 3 | 21º | 5 | 13º | 27 | 13º |
| Sociedade | 9 | 12º | 3 | 25º | 15 | 7º | 0 | - | 27 | 14º |
| Escola | 8 | 13º | 4 | 23º | 0 | - | 6 | 12º | 18 | 15º |
| Comunidade | 4 | 24º | 6 | 14º | 2 | 29º | 3 | 21º | 15 | 17º |
| Igualdade | 6 | 15º | 2 | 36º | 2 | 34º | 4 | 16º | 14 | 20º |
| Paz | 0 | - | 7 | 11º | 1 | 61º | 2 | 27º | 10 | 27º |
| Política | 4 | 26º | 2 | 32º | 4 | 18º | 0 | - | 10 | 28º |
| Amor | 0 | - | 7 | 12º | 0 | - | 1 | 43º | 8 | 31º |
| Governo | 1 | 71º | 4 | 21º | 3 | 22º | 0 | 83º | 8 | 32º |
| Liberdade | 1 | 75º | 2 | 37º | 2 | 36º | 3 | 23º | 8 | 33º |

| Palavra | Capão Verde | | Arvoredo | | Riacho Claro | | Terra Fértil | | Total | |
|--------------------------------------|-------------|-----|----------|-----|--------------|-----|--------------|-----|------------|-----|
| Nº de Questionários (nº de palavras) | 106 (424) | | 91 (364) | | 82 (328) | | 78 (312) | | 357 (1428) | |
| Emprego | 2 | 36º | 1 | 60º | 1 | 51º | 2 | 34º | 6 | 38º |
| Ensino(ar) | 2 | 37º | 0 | - | 2 | 33º | 2 | 33º | 6 | 39º |
| Estudo(s)(ar) | 2 | 38º | 0 | - | 0 | - | 4 | 18º | 6 | 40º |
| País | 2 | 43º | 2 | 40º | 1 | 60º | 1 | 46º | 6 | 41º |
| Políticos | 0 | - | 2 | 33º | 4 | 19º | 0 | - | 6 | 42º |
| Povo | 1 | 83º | 1 | 54º | 2 | 39º | 2 | 32º | 6 | 43º |
| Consciência | 1 | 58º | 1 | 58º | 1 | 45º | 1 | 48º | 4 | 54º |
| Democracia | 2 | 33º | 0 | - | 1 | 48º | 0 | - | 3 | 61º |
| Estados | 0 | - | 1 | 71º | 0 | - | 2 | 38º | 3 | 64º |
| Justiça (ser justo) | 1 | 74º | 0 | - | 1 | 55º | 1 | 51º | 3 | 67º |
| Participar(ção) | 3 | 31º | 0 | - | 0 | - | 0 | - | 3 | 70º |

Pelos dados pode-se dizer que os alunos pesquisados consideravam a palavra cidadania relacionada principalmente a duas vertentes de palavras. A primeira estaria ligada à perspectiva de sociabilidade, principalmente ao relacionar cidadania a palavras como 'respeito', 'educação', 'pessoas' e 'ajuda'. A outra vertente estaria ligada a idéia de titularidade de direitos, palavras como 'Direito', 'Dever', 'Lei', 'voto' e 'trabalho' reforçam essa perspectiva.

As palavras com poucas aparições são: Democracia (3); Consciência (4); Participar(ção) (3); Estado (3); País (6); Justiça (3); Povo (6). Levando-se em consideração que cada aluno pesquisado poderia escolher quatro palavras e o total de alunos pesquisados foi de 357, num total de 1428 palavras, as possibilidades de aparecerem as referidas palavras era alto, o que, entretanto, não aconteceu. As escolas da área urbana não tiveram alterações significativas na ordem das primeiras palavras. Na escola Capão Verde as diferenças são pequenas. Elas se dão principalmente com o aumento das referências as palavras: Trabalho e Sociedade; e a diminuição de referências à palavra 'ajuda(r)'. Na escola Arvoredo houve um incremento de palavras

como amizade e amor. Além dessas palavras houve uma concentração das palavras paz e comunidade. As maiores quedas foram das palavras Trabalho e amizade.

Já nas escolas rurais existiram algumas mudanças. Na escola Riacho Claro aparece em primeiro lugar 'cidadão', em seguida aparece 'direito' e em terceiro lugar 'dever'. As maiores quedas foram das palavras respeito e voto. Entretanto, aparecem, empatadas com a palavra voto, as palavras políticos e política. Já na escola Terra Fértil as mudanças são maiores. Em primeiro lugar aparece 'respeito' sendo seguida da palavra 'pessoa'. A palavra 'direito' aparece apenas em quinto lugar. As palavras 'voto' e a palavra 'trabalho' têm ligeiros aumentos. E as maiores quedas se deram nas palavras dever e cidadão.

Pode-se afirmar que as relações feitas pelos alunos das escolas da cidade e do campo são diversificadas. E que tal fato pode indicar um ponto de diversidade entre as culturas dos bairros de Araucária e das regiões rurais.

Tabela 4. Palavras referidas por série

| Palavra | 7ª | | 8ª | | Total | |
|--------------------------------------|-----------|-----|-----------|-----|------------|-----|
| Nº de Questionários (nº de palavras) | 185 (740) | | 172 (688) | | 357 (1428) | |
| Direito(s) | 71 | 1º | 67 | 1º | 138 | 1º |
| Respeito(ar) | 63 | 2º | 57 | 3º | 120 | 2º |
| Educação | 54 | 3º | 60 | 2º | 114 | 3º |
| Cidadão(s) | 38 | 5º | 49 | 4º | 87 | 4º |
| Pessoa(s) | 47 | 4º | 32 | 6º | 79 | 5º |
| Dever(es) | 30 | 7º | 43 | 5º | 73 | 6º |
| [vazio] | 32 | 6º | 30 | 7º | 62 | 7º |
| Lei(s) | 15 | 12º | 24 | 8º | 39 | 8º |
| Voto (ar) | 19 | 9º | 17 | 11º | 36 | 9º |
| Ajuda(r)(m)(ndo) | 20 | 8º | 15 | 12º | 35 | 10º |
| Trabalho(ar) | 12 | 16º | 22 | 9º | 34 | 12º |
| Escola | 16 | 10º | 2 | 44º | 18 | 15º |
| FONTE: Pesquisa do Autor (2005) | | | | | | |

Em relação às séries, a variação entre os números gerais e a 7ª série é pequena. As principais mudanças se dão nas palavras lei e escola. Entre a 8ª série a variação é quase insignificante, com pequenas mudanças pontuais que não alteram mais do que uma posição entre as vinte primeiras posições.

Tabela 5. Palavras referidas por sexo

| Palavra | Fem | | Mas | | Total | |
|--------------------------------------|-----------|-----|----------|-----|------------|-----|
| Nº de Questionários (nº de palavras) | 195 (780) | | 162(648) | | 357 (1428) | |
| Direito(s) | 80 | 1º | 58 | 1º | 138 | 1º |
| Respeito(ar) | 77 | 2º | 43 | 3º | 120 | 2º |
| Educação | 72 | 3º | 42 | 4º | 114 | 3º |
| Cidadão(s) | 45 | 5º | 42 | 5º | 87 | 4º |
| Pessoa(s) | 27 | 7º | 52 | 2º | 79 | 5º |
| Dever(es) | 48 | 4º | 25 | 7º | 73 | 6º |
| [vazio] | 35 | 6º | 27 | 6º | 62 | 7º |
| Lei(s) | 20 | 8º | 19 | 10º | 39 | 8º |
| Voto (ar) | 20 | 9º | 16 | 13º | 36 | 9º |
| Ajuda(r)(m)(ndo) | 18 | 10º | 17 | 12º | 35 | 10º |
| Trabalho(ar) | 9 | 19º | 25 | 8º | 34 | 12º |
| FONTE: Pesquisa do Autor (2005) | | | | | | |

Em relação ao sexo, alguns pontos de divergência aparecem. No resultado das alunas as três primeiras palavras permanecem mudando apenas a quarta colocação, nela aparece a palavra dever, outras alterações significativas só aparecem em posições mais baixas do ranking. A palavra trabalho aparece numa posição inferior e a palavra amizade também foi diminuída. Em relação ao sexo masculino a principal mudança é na segunda posição, onde aparece a palavra pessoa. Outras palavras que têm ligeiro aumento são trabalho e amizade. Essas mudanças demonstram a maior preocupação dos alunos do sexo masculino com a questão do trabalho e com a questão das relações de amizade, inclusão no grupo. Esses dois elementos são indicativos de situações experienciais na vida dos rapazes.

Tabela 6. Palavras referidas por idade

| Palavra | 12-13 | | 14-15 | | 14-15 | | 16-18 | |
|---|-----------|----|-----------|----|----------|----|------------|----|
| Nº de Questionários (nº de palavras possível) | 120 (480) | | 197 (788) | | 40 (160) | | 357 (1428) | |
| Direito(s) | 43 | 2º | 82 | 1º | 13 | 2º | 138 | 1º |
| Respeito(ar) | 46 | 1º | 66 | 2º | 8 | 5º | 120 | 2º |
| Educação | 43 | 3º | 60 | 3º | 11 | 3º | 114 | 3º |
| Cidadão(s) | 27 | 4º | 46 | 4º | 13 | 1º | 87 | 4º |
| Pessoa(s) | 27 | 5º | 45 | 6º | 7 | 6º | 79 | 5º |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|----|------|----|-----|---|------|----|-----|
| Dever(es) | 18 | 7º | 46 | 5º | 9 | 4º | 73 | 6º |
| [vazio] | 27 | 6º | 31 | 7º | 4 | 9º | 62 | 7º |
| Lei(s) | 13 | 8º | 24 | 8º | 3 | 15º | 39 | 8º |
| Voto (ar) | 12 | 11º | 17 | 12º | 7 | 7º | 36 | 9º |
| Ajuda(r)(m)(ndo) | 12 | 10º | 19 | 11º | 4 | 10º | 35 | 10º |
| Trabalho(ar) | 7 | 15º | 21 | 9º | 6 | 8º | 34 | 12º |
| Política | 4 | 26º | 4 | 30º | 2 | 24º | 10 | 28º |
| Políticos | 3 | 30º | 3 | 54º | 0 | 147º | 6 | 42º |
| Consciência | 0 | 108º | 2 | 56º | 2 | 18º | 4 | 54º |
| Democracia | 1 | 64º | 1 | 77º | 1 | 38º | 3 | 61º |
| FONTE: Pesquisa do Autor | | | | | | | | |

Em relação à idade algumas mudanças também ocorrem. Entre 12 e 13 anos a palavra respeito assume o primeiro lugar da palavra direito aparece empatada com educação. O maior índice de espaços vazios aparece nessa faixa etária. Há um ligeiro aumento da palavra solidariedade e uma queda na palavra trabalho. Na faixa etária de 14 a 15 anos não existem alterações significativas nas primeiras posições. A palavra trabalho avança com cautela, sendo a única mudança interessante. Já na faixa etária entre 16 e 18 anos, alunos que, em geral, já sofreram com a repetência, existem várias mudanças no ranking. As palavras cidadão e direito aparecem em primeiro lugar. Existe um avanço das palavras dever, voto e trabalho, seguido de um recuo de palavras como lei e sociedade. Com esses resultados pode-se apontar para uma mudança de relação da palavra cidadania face às mudanças na vida do aluno. Os problemas práticos e as dificuldades da vida acabam mudando suas referências sobre cidadania. O voto e o trabalho aparecem como problemas reais ligados à cidadania.

A atividade com as palavras relacionadas à cidadania dão um indicativo geral das possíveis mudanças entre as variáveis: escola, sexo, série e idade. Ao trabalhar, porém, com os números gerais tais variáveis não serão analisadas, isso porque, como foi possível observar, as mudanças são pontuais, sendo as diferenças ligadas a questões que os alunos enfrentam por sua vivência. Já a análise da pergunta 1 a) do instrumento de pesquisa questionário é fundamental para observar o que os alunos entendem sobre a cidadania. Nessa pergunta se questionava sobre qual o significado da palavra cidadania. Os resultados, utilizando-se das categorias de análise anteriormente referidas, foram os seguintes:

Tabela 7. Resultado da pergunta o que é cidadania?

| Categoria de Análise | Total | CV | AR | RC | TF | MAS | FEM | 7ª | 8ª | dez/13 | 14-15 | 16-18 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Cidadania como titularidade de Direitos (01) | 110 | 40 | 19 | 21 | 30 | 47 | 63 | 54 | 56 | 37 | 61 | 12 |
| | 30,80% | 37,70% | 20,90% | 25,60% | 38,50% | 29,00% | 32,30% | 29,20% | 32,60% | 30,80% | 31,00% | 30,00% |
| Direitos Cívicos (01A) | 41 | 13 | 7 | 6 | 15 | 16 | 25 | 23 | 18 | 14 | 21 | 6 |
| | 11,50% | 12,30% | 7,70% | 7,30% | 19,20% | 9,90% | 12,80% | 12,40% | 10,50% | 11,70% | 10,70% | 15,00% |
| Direitos Políticos (01B) | 29 | 6 | 5 | 6 | 12 | 10 | 19 | 15 | 14 | 9 | 16 | 4 |
| | 8,10% | 5,70% | 5,50% | 7,30% | 15,40% | 6,20% | 9,70% | 8,10% | 8,10% | 7,50% | 8,10% | 10,00% |
| Direitos Sociais (01C) | 18 | 6 | 5 | 1 | 6 | 6 | 12 | 10 | 8 | 7 | 8 | 3 |
| | 5,00% | 5,70% | 5,50% | 1,20% | 7,70% | 3,70% | 6,20% | 5,40% | 4,70% | 5,80% | 4,10% | 7,50% |
| Direitos em geral (01D) | 78 | 32 | 19 | 15 | 12 | 34 | 44 | 36 | 42 | 26 | 46 | 6 |
| | 21,80% | 30,20% | 20,90% | 18,30% | 15,40% | 21,00% | 22,60% | 19,50% | 24,40% | 21,70% | 23,40% | 15,00% |
| Direito não categorizado (01E) | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 | 1 | 2 | 1 |
| | 1,10% | 1,90% | 2,20% | 0,00% | 0,00% | 1,20% | 1,00% | 0,00% | 2,30% | 0,80% | 1,00% | 2,50% |
| Cidadania como participação social (02) | 233 | 62 | 60 | 50 | 61 | 112 | 121 | 133 | 100 | 85 | 124 | 24 |
| | 65,30% | 58,50% | 65,90% | 61,00% | 78,20% | 69,10% | 62,10% | 71,90% | 58,10% | 70,80% | 62,90% | 60,00% |
| Dever ético (02A) | 19 | 12 | 1 | 2 | 4 | 4 | 15 | 9 | 10 | 8 | 9 | 2 |
| | 5,30% | 11,30% | 1,10% | 2,40% | 5,10% | 2,50% | 7,70% | 4,90% | 5,80% | 6,70% | 4,60% | 5,00% |
| Sociabilidade ligada a sentimentos (02B) | 33 | 7 | 13 | 6 | 7 | 21 | 12 | 16 | 17 | 13 | 19 | 1 |
| | 9,20% | 6,60% | 14,30% | 7,30% | 9,00% | 13,00% | 6,20% | 8,60% | 9,90% | 10,80% | 9,60% | 2,50% |
| Sociabilidade ligada a local (02C) | 83 | 26 | 29 | 15 | 13 | 33 | 50 | 45 | 38 | 28 | 49 | 6 |
| | 23,20% | 24,50% | 31,90% | 18,30% | 16,70% | 20,40% | 25,60% | 24,30% | 22,10% | 23,30% | 24,90% | 15,00% |
| Sociabilidade ligada a pessoas (02D) | 162 | 44 | 40 | 34 | 44 | 88 | 74 | 91 | 71 | 55 | 86 | 21 |
| | 45,40% | 41,50% | 44,00% | 41,50% | 56,40% | 54,30% | 37,90% | 49,20% | 41,30% | 45,80% | 43,70% | 52,50% |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Sociabilidade ligada a ações (02E) | 158 | 42 | 35 | 34 | 47 | 73 | 85 | 86 | 72 | 52 | 90 | 16 |
| | 44,30% | 39,60% | 38,50% | 41,50% | 60,30% | 45,10% | 43,60% | 46,50% | 41,90% | 43,30% | 45,70% | 40,00% |
| Dever não identificado – Confluência público e privado (02/03) | 6 | 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 3 | 3 | 2 | 4 | 0 |
| | 1,70% | 3,80% | 1,10% | 1,20% | 0,00% | 0,60% | 2,60% | 1,60% | 1,70% | 1,70% | 2,00% | 0,00% |
| Cidadania participação pública ou no Estado (03) | 89 | 32 | 20 | 23 | 14 | 34 | 55 | 29 | 60 | 21 | 59 | 9 |
| | 24,90% | 30,20% | 22,00% | 28,00% | 17,90% | 21,00% | 28,20% | 15,70% | 34,90% | 17,50% | 29,90% | 22,50% |
| Dever jurídico (03A) | 45 | 13 | 11 | 11 | 10 | 18 | 27 | 15 | 30 | 11 | 33 | 1 |
| | 12,60% | 12,30% | 12,10% | 13,40% | 12,80% | 11,10% | 13,80% | 8,10% | 17,40% | 9,20% | 16,80% | 2,50% |
| Construção do espaço público (03B) | 49 | 22 | 9 | 13 | 5 | 17 | 32 | 16 | 33 | 11 | 30 | 8 |
| | 13,70% | 20,80% | 9,90% | 15,90% | 6,40% | 10,50% | 16,40% | 8,60% | 19,20% | 9,20% | 15,20% | 20,00% |
| Cidadania como conhecimento (04) | 10 | 5 | 3 | 1 | 1 | 5 | 5 | 3 | 7 | 2 | 3 | 5 |
| | 2,80% | 4,70% | 3,30% | 1,20% | 1,30% | 3,10% | 2,60% | 1,60% | 4,10% | 1,70% | 1,50% | 12,50% |
| Zona de confluência entre direito e dever (05) | 59 | 12 | 20 | 18 | 9 | 20 | 39 | 35 | 24 | 22 | 30 | 7 |
| | 16,50% | 11,30% | 22,00% | 22,00% | 11,50% | 12,30% | 20,00% | 18,90% | 14,00% | 18,30% | 15,20% | 17,50% |
| Cidadania como Identidade Nacional (06) | 7 | 4 | 1 | 2 | 0 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 |
| | 2,00% | 3,80% | 1,10% | 2,40% | 0,00% | 2,50% | 1,50% | 1,60% | 2,30% | 3,30% | 1,00% | 2,50% |
| Cidadania relacionada à democracia (07) | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | 0,30% | 0,00% | 0,00% | 1,20% | 0,00% | 0,60% | 0,00% | 0,50% | 0,00% | 0,80% | 0,00% | 0,00% |
| Em branco (08) | 7 | 2 | 4 | 0 | 1 | 2 | 5 | 1 | 6 | 0 | 6 | 1 |
| | 2,00% | 1,90% | 4,40% | 0,00% | 1,30% | 1,20% | 2,60% | 0,50% | 3,50% | 0,00% | 3,00% | 2,50% |
| Vazio ou Tautológico | 10 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 5 | 2 | 8 | 2 | 6 | 2 |
| | 2,80% | 2,80% | 1,10% | 4,90% | 2,60% | 3,10% | 2,60% | 1,10% | 4,70% | 1,70% | 3,00% | 5,00% |
| Outro | 8 | 3 | 5 | 0 | 0 | 3 | 5 | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 |
| | 2,20% | 2,80% | 5,50% | 0,00% | 0,00% | 1,90% | 2,60% | 1,10% | 3,50% | 0,80% | 2,00% | 7,50% |
| Incluído | 11 | 5 | 3 | 2 | 1 | 4 | 7 | 6 | 5 | 3 | 5 | 3 |
| | 3,10% | 4,70% | 3,30% | 2,40% | 1,30% | 2,50% | 3,60% | 3,20% | 2,90% | 2,50% | 2,50% | 7,50% |
| FONTE: Pesquisa do Autor (2005) | | | | | | | | | | | | |

Em relação ao quadro geral, podem-se destacar alguns resultados. Na escola Terra Fértil os alunos tiveram maior facilidade para nomear direitos, bem como um maior índice de respostas ligadas a idéia de titularidade de direitos. Por outro lado, também foi à escola que deteve maiores índices de cidadania ligada à participação social. Dois fatores ocasionaram isso, primeiro o maior empenho na realização da atividade por parte desses alunos, segundo a existência de mais de uma idéia de cidadania na mesma resposta. Outra escola que deteve índices altos na idéia de titularidade de direitos foi à escola Capão Verde, entretanto, os alunos colocaram não relataram direitos específicos, mas direitos em geral. Outro índice de destaque foi a questão da construção do espaço público. Sobre a questão da construção do espaço público é interessante notar a diferenças entre as séries e as idades. Quanto mais progride na escola e quanto maior a idade, maior é o número de referências a construção do espaço público. Tais dados contradizem a própria realidade escolar, geralmente alunos com idades entre 16 e 18 que cursam a sétima e a oitava séries são alunos que passaram pela experiência da reprovação escolar. E são exatamente eles que apresentam perspectivas de cidadania com conteúdos mais elaborados, tendo em vista a participação no espaço público.

Cabe agora analisar, um outro lado do conceito de cidadania, a cidadania na prática. Para tanto, analisa-se a pergunta 3 do questionário aplicado nos alunos. Inicialmente interessa referir se os alunos respondem afirmativamente ou negativamente a pergunta.

Tabela 8. Pergunta relacionada a ação como cidadão

| Você já agiu como cidadão? | Sim | Não | Sem resposta |
|----------------------------|------------|------------|--------------|
| Capão Verde (106) | 67 (63,2%) | 17 (16%) | 22 (20,8%) |
| Arvoredo (91) | 66 (72,6%) | 9 (9,8%) | 16 (17,6%) |
| Riacho Claro (82) | 47 (57,3%) | 17 (20,7%) | 18 (22%) |
| Terra Fértil (78) | 63 (80,7%) | 4 (5,2%) | 11 (14,1%) |
| Total (357) | 243 (68%) | 47 (13,2%) | 67 (18,8%) |

FONTE: Pesquisa do Autor (2005)

A maior parte dos alunos responde afirmativamente a pergunta “você já agiu como cidadão?” A tabela abaixo traz as estatísticas sobre as principais ações cidadãs referidas pelos alunos:

Tabela 9. Como os alunos agem como cidadãos

| Categoria de Análise | Total | CV | AR | RC | TF | MAS | FEM | 7* | 8* | dez/13 | 14-15 | 16-18 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Exigir Direitos (ED) | 15 | 6 | 2 | 4 | 3 | 9 | 6 | 6 | 9 | 3 | 10 | 2 |
| | 4,20% | 5,70% | 2,20% | 4,90% | 3,80% | 5,60% | 3,10% | 3,20% | 5,20% | 2,50% | 5,10% | 5,00% |
| (ED) Cíveis | 15 | 5 | 1 | 1 | 8 | 4 | 11 | 9 | 6 | 5 | 8 | 2 |
| | 4,20% | 4,70% | 1,10% | 1,20% | 10,30% | 2,50% | 5,60% | 4,90% | 3,50% | 4,20% | 4,10% | 5,00% |
| (ED) Sociais | 12 | 2 | 2 | 2 | 6 | 4 | 8 | 6 | 6 | 5 | 6 | 1 |
| | 3,40% | 1,90% | 2,20% | 2,40% | 7,70% | 2,50% | 4,10% | 3,20% | 3,50% | 4,20% | 3,00% | 2,50% |
| (ED) Políticos | 21 | 6 | 2 | 3 | 10 | 10 | 11 | 8 | 13 | 5 | 9 | 7 |
| | 5,90% | 5,70% | 2,20% | 3,70% | 12,80% | 6,20% | 5,60% | 4,30% | 7,60% | 4,20% | 4,60% | 17,50% |
| Cumprindo um dever jurídico | 18 | 9 | 3 | 3 | 3 | 4 | 14 | 4 | 14 | 3 | 13 | 2 |
| | 5,00% | 8,50% | 3,30% | 3,70% | 3,80% | 2,50% | 7,20% | 2,20% | 8,10% | 2,50% | 6,60% | 5,00% |
| Cumprindo um dever ético | 33 | 19 | 4 | 3 | 7 | 10 | 23 | 10 | 23 | 5 | 22 | 6 |
| | 9,20% | 17,90% | 4,40% | 3,70% | 9,00% | 6,20% | 11,80% | 5,40% | 13,40% | 4,20% | 11,20% | 15,00% |
| Ação para Sociabilidade (AS) | 157 | 39 | 48 | 25 | 45 | 73 | 84 | 89 | 68 | 53 | 84 | 20 |
| | 44,00% | 36,80% | 52,70% | 30,50% | 57,70% | 45,10% | 43,10% | 48,10% | 39,50% | 44,20% | 42,60% | 50,00% |
| (AS) ajudar idosos | 37 | 15 | 13 | 2 | 7 | 19 | 18 | 20 | 17 | 10 | 21 | 6 |
| | 10,40% | 14,20% | 14,30% | 2,40% | 9,00% | 11,70% | 9,20% | 10,80% | 9,90% | 8,30% | 10,70% | 15,00% |
| (AS) Preservar a natureza | 8 | 0 | 4 | 1 | 3 | 4 | 4 | 7 | 1 | 5 | 3 | 0 |
| | 2,20% | 0,00% | 4,40% | 1,20% | 3,80% | 2,50% | 2,10% | 3,80% | 0,60% | 4,20% | 1,50% | 0,00% |
| (AS) Ajudar pobres | 18 | 1 | 7 | 2 | 8 | 8 | 10 | 12 | 6 | 5 | 9 | 4 |
| | 5,00% | 0,90% | 7,70% | 2,40% | 10,30% | 4,90% | 5,10% | 6,50% | 3,50% | 4,20% | 4,60% | 10,00% |
| (AS) Ajudar deficientes físicos | 12 | 4 | 7 | 1 | 0 | 6 | 6 | 7 | 5 | 5 | 6 | 1 |
| | 3,40% | 3,80% | 7,70% | 1,20% | 0,00% | 3,70% | 3,10% | 3,80% | 2,90% | 4,20% | 3,00% | 2,50% |
| (AS) Jogar lixo no lugar certo | 16 | 6 | 2 | 3 | 5 | 6 | 10 | 11 | 5 | 9 | 6 | 1 |
| | 4,50% | 5,70% | 2,20% | 3,70% | 6,40% | 3,70% | 5,10% | 5,90% | 2,90% | 7,50% | 3,00% | 2,50% |
| (AS) Agir constantemente no trânsito | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | 0,60% | 0,90% | 1,10% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 1,00% | 0,50% | 0,60% | 0,80% | 0,50% | 0,00% |
| Construção do Espaço público | 28 | 13 | 2 | 5 | 8 | 14 | 14 | 12 | 16 | 7 | 14 | 7 |
| | 7,80% | 12,30% | 2,20% | 6,10% | 10,30% | 8,60% | 7,20% | 6,50% | 9,30% | 5,80% | 7,10% | 17,50% |
| Cidadania é um estado da pessoa e não uma ação | 11 | 5 | 3 | 1 | 2 | 6 | 5 | 6 | 5 | 1 | 9 | 1 |
| | 3,10% | 4,70% | 3,30% | 1,20% | 2,60% | 3,70% | 2,60% | 3,20% | 2,90% | 0,80% | 4,60% | 2,50% |
| Em branco | 43 | 20 | 11 | 8 | 4 | 22 | 21 | 20 | 23 | 14 | 26 | 3 |
| | 12,00% | 18,90% | 12,10% | 9,80% | 5,10% | 13,60% | 10,80% | 10,80% | 13,40% | 11,70% | 13,20% | 7,50% |
| Outro | 14 | 6 | 5 | 3 | 0 | 5 | 9 | 8 | 6 | 7 | 6 | 1 |
| | 3,90% | 5,70% | 5,50% | 3,70% | 0,00% | 3,10% | 4,60% | 4,30% | 3,50% | 5,80% | 3,00% | 2,50% |
| Vazio Teutológico | 72 | 11 | 15 | 32 | 14 | 31 | 41 | 38 | 34 | 28 | 36 | 8 |
| | 20,20% | 10,40% | 16,50% | 39,00% | 17,90% | 19,10% | 21,00% | 20,50% | 19,80% | 23,30% | 18,30% | 20,00% |

FONTE: Pesquisa do Autor (2005)

Nessa questão de ação de cidadania a tendência dos conceitos de cidadania permaneceu. Apesar do maior número de respostas em branco ou com conteúdos vazios, a perspectiva de ressaltar a sociabilidade fica clara. Nesse resultado pode-se observar, além disso, os resultados práticos do conceito de cidadania ligado à sociabilidade. Ações como: ajudar pessoas idosas a atravessar a rua ou dar comida a pobres; aparecem com índices maiores do que exercer ou lutar por direitos. Assim, pode-se começar a ponderar pelos efeitos desse conceito na visão de espaço público dos alunos. Em espaços onde o Estado está ausente, não garantindo direitos na prática, a cidadania é uma questão individual, de relacionamento entre as pessoas. O que garante direitos não é a figura do Estado ou do espaço público, mas a solidariedade das pessoas. A questão do espaço público foi levantada de forma mais relevante conforme aumentavam a idade e a escolaridade. O que pode demonstrar um amadurecimento em relação ao espaço público movido pelo ensino na escola e pelas experiências da vida. Nas entrevistas os alunos apontam algumas ações de cidadania que podem ser destacadas. Inicialmente duas posições ligadas a sociabilidade. Essa posição retoma as discussões existentes sobre a desresponsabilização do Estado a partir do voluntariado e das atividades da sociedade civil. O cidadão colabora com os demais quando o Estado está ausente. O grande problema é que o Estado está quase sempre ausente e está principalmente ausente em locais isolados como bairros de periferia e regiões rurais. Mas alguns alunos têm essa consciência da falta de direitos e da urgência de conquistá-los.

5. Os resultados da pesquisa demonstram que os alunos precisam desenvolver o aspecto da participação pública, reconhecendo a cidadania não apenas como sociabilidade. A escola brasileira não dialoga com o cotidiano dos alunos e faz com que o sentido da cidadania clássico seja um elemento estranho e chato para os alunos.

A utilização da palavra cidadania como sinônima de bondade também atrapalha a politização do termo. O cidadão e o bondoso estão muito próximos nas ações. Jogar o papel no lixo ou atravessar uma velhinha no sinal são atitudes cidadãs. Essa é a vivência dos alunos na escola, eles não têm experiências políticas pela escola, apenas experiências de sociabilidade. Portanto o problema passa por várias questões que estão relacionadas a metodologia de ensino, bem como a postura das pessoas em relação aos jovens e adolescentes. A cidadania é mais do que um elemento ético, não pode ser considerada sinônimo de bondade. É necessário repolitizar o conceito de cidadania para que o Brasil possa caminhar no sentido da democracia. Conquista recente que não pode ser esquecida.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 2.848 de 07/12/1940* (Código Penal).
- BRASIL. *Decreto-lei nº 4.657 de 04/09/1942* (Lei de Introdução ao Código Civil).
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania, estadania, consumismo: os impasses da democracia. (pp. 25-30) In: FRIDMAN, Luiz Carlos. (org.) *Política e cultura: século XXI*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ALERJ, 2002.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (trad. Sandra Netz) 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FURMANN, Ivan. *Cidadania e Educação Histórica: perspectivas de alunos e professores do Município de Araucária-PR*. Curitiba, 2006. (Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR).

A educação histórica necessária ao cidadão brasileiro: uma discussão ausente¹

Margarida Maria Dias de Oliveira²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (BR)

Na sua maioria, os cursos de graduação têm assumido uma forma de leitura/interpretação/debate de textos, e não de pesquisa – e isto tem transformado o programa da disciplina em algo determinado desde sempre, pronto e acabado. É como se os programas não fossem resultados de recortes e escolhas que representam concepções diferenciadas de sociedade, educação e, no nosso caso, de História.

Assim, currículos e programas são entendidos como informações buscadas em lugares estabelecidos que os determinam. Cada disciplina daria conta de uma parte que, somada a outras, dar-nos-ia todo o conhecimento pretendido de um formado em História.

Se adicionarmos a isso o fato, observado, da histórica dissociação das chamadas disciplinas pedagógicas e as de “conteúdo”, temos um aluno que não sabe elaborar programas e vai procurá-los na secretaria de educação, na escola ou... no livro didático.

Se, por um lado, os cursos de graduação em História não têm privilegiado a pesquisa como sua forma de trabalho, o diálogo entre a sua formação específica e sua formação pedagógica não tem sido o esperado. Divididos entre departamentos, faculdades ou centros, não é só a questão formação específica e sua formação pedagógica não tem sido o esperado.

¹ Gostaria de externar meus agradecimentos as Professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia pelo convite para participar das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: perspectivas de investigação em educação histórica. É preciso esclarecer que a expressão educação histórica, neste trabalho, significa reconhecer, partir do princípio, de que informações históricas e, sobretudo, pensar historicamente, é fundamental para que os cidadãos compreendam sua sociedade, leiam seu mundo e possam se posicionar nele. Embora conhecedora dos caminhos teóricos trilhados no Brasil pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, pela Profa. Dra. Isabel Barca, em Portugal e pelo Prof. Dr. Peter Lee, na Inglaterra, não estou aqui trabalhando com “educação histórica” na perspectiva destes importantes trabalhos. Este texto é, em síntese, minha tese de doutoramento, defendida no Programa de Pós-graduação em História de Pernambuco/ Brasil intitulada: *O direito ao passado* (Uma discussão necessária à formação do profissional de História).

² Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Divididos entre departamentos, faculdades ou centros, não é só a questão espacial que separa os dois conjuntos de professores que deveriam, em princípio, trabalhar para **uma mesma formação**.

Também os profissionais de História, responsáveis pelas, assim, erroneamente, chamadas disciplinas de conteúdo, não se preocuparam, na sua imensa maioria, em debater, ver a importância e produzir algumas reflexões sobre como o conhecimento histórico definiria, a partir da sua própria produção, o que e como deve ser ensinado e aprendido esse conhecimento.

É preciso que se especifique. Essa dificuldade é, principalmente, para delimitar o que será ensinado. Convém, porém, observar com acuidade que a delimitação do que ensinar não se restringe a listar conteúdos. Nessa especificação, estão embutidas as articulações com a faixa etária do alunado: é possível ao aluno aprender isso? E como ele o fará?

Ou seja, nesse ato, que condensa boa parte do saber docente, está incluso (ou, como tem sido nos Cursos de Graduação, não está) o diálogo necessário entre a área específica e a área pedagógica para a formação do profissional de História. Para que não seja preciso ao formando, buscar, em algum lugar, fora da sua área, qual o programa, supostamente pré-estabelecido, para o ensino de História.

Tal deficiência na formação do profissional de História, ao invés de mobilizar as instituições formadoras, como seria de se esperar, serviu, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para justificar a quase imposição de tais guias.

Os PCN, para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, apresentam sua 1ª parte com o objetivo de caracterizar a área de História, afirmando que “nem sempre está claro para os educadores porque a História faz parte do currículo escolar e qual a importância da sua aprendizagem na formação do jovem. Mas essas questões são fundamentais quando se pretende refletir, repensar ou posicionar-se em relação ao ensino de História praticado”.³

Diferentemente do que devia se esperar após tal afirmativa, o documento não discute porque isso não está claro para certos educadores (pela amplitude da categoria, supomos que inclui também alguns professores de História). Os PCN passam a historiar o ensino de História desde seu estabelecimento na escola brasileira em 1837, com a criação do Colégio

³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 19.

Pedro II, passando por variadas fases e mudanças de orientação, de acordo com os interesses dos grupos no poder. Assim, no seu início, ele atende à “genealogia da nação”; nos primeiros tempos da República, serve aos ventos modernizantes do estado nacional brasileiro da década de 30 através da chamada “escola nova” e assim por diante.

Contudo, ao “final” desse histórico, quando se chega ao tempo presente, “tempo dos Parâmetros”, essa proposta – supostamente – não está vinculada a nenhum interesse, faz parte de uma série de mudanças que interessaria a todos os professores e à sociedade brasileira, tratada abstratamente. Não se retorna à afirmação inicial, ou seja, quais os educadores que não saberiam porque ensinar História e, sobretudo, porque não o saberiam.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a 1ª fase do ensino fundamental – História e Geografia – também é feito o mesmo histórico da disciplina, contudo, os questionamentos iniciais são retirados. Assim, o texto parece dizer, por meio do seu formato, que o ensino de História era assim, agora **será dessa forma**. Não há porque perguntar sobre a necessidade desse conteúdo. Perdemos a oportunidade do debate.

De qualquer forma, a qualquer profissional que atue na escola formal ou em outros âmbitos em que a dimensão pedagógica seja predominante, é fundamental a formação para a elaboração de programas, entendendo por isso o elenco de conteúdos a serem escolhidos e suas relações com o **como fazer e para qual aluno**, além do diálogo com seus determinantes sociais (conjuntura social, definições políticos-pedagógicas da escola).

Neste texto, estamos chamando de questões exteriores as definições dadas pela sociedade, à qual serve a instituição escolar, e as determinações construídas por estas através do seu projeto político-pedagógico ou, na falta deste, pelas condições efetivas de desenvolvimento do trabalho na escola.

As questões internas estamos entendendo como sendo a forma de produção do conhecimento histórico (inclusive aí, o que e como ensinar) e as concepções de sociedade, educação e História que norteiam o profissional.

Contudo, estes não são, não podem e não devem ser aspectos estanques, pelo contrário, mantêm uma relação dialética que os faz, ao mesmo tempo, transformadores e transformados por essa relação.

Portanto, quando se diz que o debate está restrito a estas questões exteriores, não significa que as mesmas não sejam importantes. São fundamentais e direcionadoras do ensino, porém, se restritas a elas, preenchem o saber escolar e todo o papel da escola de um sentido **utilitarista**, vinculado apenas aos interesses mais imediatos do educando, desprovendo a instituição escolar do seu caráter de continuidade de uma formação social.

Vale salientar que queremos, com tais observações, afirmar que, não necessariamente, todas as informações e conhecimentos tenham, de imediato, uma utilidade prática na vida cotidiana do educando. Às vezes, e é desejável que isso aconteça, informações e conhecimentos são construídos como condicionantes para, de acordo com o desenvolvimento intelectual do ser humano, possibilitarem novas construções.

Ora, o que se quer argumentar é que as ligações externas do currículo de História têm sido razoavelmente compreendidas nos cursos de graduação em História na sua habilitação Licenciatura. Os avanços da Pedagogia favoreceram a consciência dos formandos sobre as ligações políticas da escola com o mundo que lhe é exterior, isto é: a consciência de que o saber docente inclui a articulação do conteúdo da disciplina com a situação concreta da sociedade em que a escola está inserida (os aspectos políticos, sociais e culturais mais amplos) e o que os seus componentes estabeleceram como objetivos da mesma.

Porém, quando essa articulação se refere ao respeito às fases do desenvolvimento intelectual dos alunos, a questão torna-se menos compreensível. Ou seja, há a clareza de que o projeto político-pedagógico da escola e suas determinações mais gerais são uma primeira parte da reflexão dos professores sobre o programa a ser construído.

Contudo, a segunda parte dessa preparação – indefinida nos cursos de História – seria: a fim de construir programas, o professor deve estar preparado para refletir sobre:

- 1) O que é direito do aluno (cidadão) em processo formativo – referenciais essenciais para apreensão do conhecimento histórico que garantam, ao final da educação básica, a possibilidade de ler o seu mundo, ou seja, ser capaz de, a partir de informações que recebe todos os dias, interpretar sua sociedade e, a partir dessa análise, atuar de forma consciente, posicionando-se e, até mesmo, se eximindo de posicionar-se;
- 2) Escolher conteúdos históricos – elaborar programas – é prerrogativa do professor. Para tal tarefa, ele pode, a partir das suas opções, basear-se nos conhecimentos dos seus alunos, na conjuntura social vivida por ele, por seus alunos, pela escola ou por qualquer outro princípio. Contudo, o que deve estar claro ao professor é que programas são escolhas e não decisões contidas em alguma lei, determinação ou instrumento;
- 3) O conhecimento é construído por etapas que respeitam o desenvolvimento intelectual dos seres humanos – há fases vivenciadas pelos seres humanos que permitem ou não, de forma

mais adequada, o aprendizado de informações, competências e habilidades. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, a impossibilidade de aprendizados em determinadas fases, mas a adequação da apreensão a cada fase.⁴

E, para fechar o círculo, aos aspectos políticos, sociais e culturais mais gerais que estão contidos e direcionam o projeto político-pedagógico da escola, a realidade da sala de aula e a forma de avaliação.

Esta competência do professor deveria ser conseguida através de cursos de graduação que, através do conjunto de disciplinas, deveriam proporcionar essa reflexão, embora esta nunca seja total, acabada.

Todavia, embora esta formação inicial seja essencial para a atuação do profissional de História, faz-se necessário um tratamento profissional. Neste estudo, entende-se por tratamento profissional: **salários** que supram as necessidades do trabalhador em questão e **tempo** para dedicar-se a todas as atividades que são inerentes ao seu trabalho.

Salário profissional não deve ser compreendido, como geralmente é, enquanto questão estritamente economicista e/ou sindical, e sim trata-se de um dos mais importantes pré-requisitos para o exercício **profissional** do magistério, visto que ela condiciona a compra de livros necessários para a formação continuada do professor; o acesso a bens culturais que influenciam diretamente nas informações que o mesmo poderá deter, interagindo com os conhecimentos de sua área; a compra e acesso a bens materiais, como micro-computadores, provedor de web, etc. É importante, ainda, salientar que esse salário deve garantir a dedicação integral a uma instituição de ensino para erradicar-se a necessidade – que influencia diretamente na qualidade do ensino – do professor trabalhar em várias escolas, ocupando todo seu tempo semanal a ministrar aulas, sem as condições necessárias para a concepção e execução adequada do seu trabalho.

Portanto, nossa análise não desconhece os diferenciados e complexos aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem da História, todavia, partindo das constatações acerca das dificuldades enfrentadas pelos profissionais desta área nas suas atuações em sala de aula, verificou-se que a discussão sobre o que e como definir o que deve compor os programas

escolares, não tem sido feita a partir da construção do conhecimento histórico e, sim, respondida como se fosse do âmbito específico da Pedagogia.

Essa discussão já deveria ter sido fruto de pesquisas e análises, e já poderiam até existir variadas propostas – na impossibilidade do consenso – por parte dos historiadores. No entanto, sempre que se aproximou dessa questão, ela foi transferida para a elaboração de currículos e/ou de reformas curriculares, dificultando a definição, por parte dos historiadores do que, do ponto de vista do conhecimento histórico, seria necessário que o cidadão brasileiro soubesse para compreender sua realidade e nela atuar.

Faz-se necessário observar e discutir o fato da Associação Nacional de História - ANPUH, que já acumulou um razoável debate sobre o ensino, em duas ocasiões essenciais, não ter conseguido colocar em pauta a questão fulcral: parâmetros para o ensino de História.

As duas ocasiões privilegiadas foram: o Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil (1981-1986) e a recente proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História (2001), ambas de iniciativa do Ministério da Educação.

Em vista disso, é possível concluir que o debate não aconteceu ainda e é preciso e possível reiterar pontos de pauta para essa discussão. A absoluta e imprescindível necessidade de participação dos historiadores, visto que, a partir do caráter intrinsecamente educativo da História, podem ser enumerados parâmetros para o ensino de História. Como decorrência disso, o debate deverá ser de dentro para fora, isto é, da produção do conhecimento histórico para o sistema educacional, no qual os objetivos, métodos e, principalmente, etapas de produção do conhecimento escolar (escolar aqui no sentido daquele espaço em que se realiza a educação) deverão ser estabelecidos. Nesse debate, será imprescindível considerar, de um lado, a formação inicial do professor e, de outro, as suas condições de trabalho, pois é neste âmbito que se dá a chamada formação continuada.

Por fim, ao reafirmar que esse debate precisa ser efetivado nos Departamentos e Cursos de História e pode ser coordenado pela ANPUH, entende-se que ele não pode ser realizado, apenas, por alguns professores ou especialistas. O que este texto tencionou fazer – e espera ter conseguido – foi dimensionar o debate.

Referências

ALLARD, Michel e LEFEVRE, André et al. *A História e seu ensino*. Coimbra: Almedina, 1976.

⁴ Utilizamos como base desta discussão, principalmente, as reflexões importantíssimas – dentro do critério utilizado durante todo o desenvolvimento deste trabalho – realizadas por profissionais de História, sistematizados nos textos de ALLARD, Michel. A investigação de critérios para o ensino de História.; LEFEVRE, André. Para uma reflexão sobre o ensino das Ciências Humanas no ensino elementar; DUPONT, Antonin. A História e o ensino secundário In: ALLARD, Michel e LEFEVRE, André. *A História e seu ensino*. Coimbra: Almedina, 1976.

AYMARD, Maurice. Braudel ensina história. In: BRAUDEL, Fernand. *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*. Rio Grande do Sul, 2, 1990.

CIAMPI, Helenice. *A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MEC/SESu. *Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil*. Documento Final. Brasília, 1986.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1997.

NEVES, Joana. *O livro didático e o ensino de História*. Texto não publicado.

NEVES, Joana. O Ensino Vocacional em São Paulo: uma experiência de integração entre educação e trabalho (1961-1968). *Universidade e Sociedade*, Ano II Nº 5, julho de 1993.

NEVES, Joana. Perspectivas do Ensino de História: desafios políticos-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Contra o consenso*. LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB, Editora Sal da Terra, 2000.

NORA, Pierre e et al. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1991.

Proposta de Projeto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História. MEC/ANPUH. s/d.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). *III Encontro: Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

Educação Histórica e cidadania: perspectivas de professores estagiários¹

Maria dos Anjos Lima Félix de Carvalho Morais
Universidade do Minho (PO)

«E, se em educação não pode haver receitas, é pela criação de espaços de liberdade que se abrem caminhos de construção e desenvolvimento das personalidades».

O. Martins,
Educação ou barbárie?,
1998, p.35

Em jeito introdutório

Representando a História espaço privilegiado ao estudo e conhecimento do Homem e das sociedades na multiplicidade das suas dimensões (da económica à social, da política à cultural), no constante dialogar entre o passado e o presente, o individual e o colectivo, o nacional e o universal, desempenha papel importante na formação de qualquer indivíduo e, de modo especial, na formação de qualquer jovem.

E, porque lhe cabe também propiciar uma reflexão sobre valores, culturas e quadros mentais, assume-se como disciplina geradora de uma visão humanística no espaço cultural em que vivemos, tornando-se uma área curricular cuja tipicidade se apresenta profundamente estimuladora da percepção do 'encontro' com o Outro, uma vez que se centra, inevitavelmente, no Homem, simples e colectivamente considerado, produtor e produto da evolução humana e principal motor do devir histórico. Neste sentido, procurou-se com o presente trabalho relevar a importância do Ensino da História, quer para a promoção cultural do professor enquanto agente comunicador e educador, quer para a promoção dos jovens enquanto agentes também da sua própria formação, quer para a prática pedagógica enquanto campo de interacção para desenvolvimento de aprendizagens diversas.

¹ Trabalho elaborado no âmbito do projecto "Consciência Histórica – teorias e práticas", aprovado pelo FCT e pelo POCTI (POCTI/CEP/49106/2002 – Ciências da Educação) e participado pelo fundo comunitário europeu FEDER.

E porque, como Freire (2002, p.73) sublinha, «ser é uma operação inteligente, difícil, exigente mas gratificante», e a educação «se re-faz constantemente na práxis», uma educação problematizadora «não é fixismo reaccionário, é futuridade revolucionária» que convém à educação, este trabalho representa um compromisso docente com um certo desafio pedagógico-cultural, em certa medida sugerido e assegurado por toda uma dinâmica actual da reforma, tendente à afirmação de uma docência exercida em partilha e abertura cultural interdisciplinar, dado que o professor – no seu exercício docente – parece ser convidado a pautar-se pelo binómio “ensinar/aprender”.

E ainda porque a Escola representa um espaço para o qual parecem convergir, por um lado a lição/lições cognitivo-culturais e, por outro, o aspecto mais pragmático da vida, ela deverá procurar constituir-se também como um universo em que o testemunho cultural e histórico bem como os procedimentos relacionais poderão representar processos de transmissão promotores da condição e empenhamento cívicos e «de consciência das singularidades e das identidades» (Martins, 1991, p. 15) dos seus diversos agentes fragmentadores.

Sabe-se, ainda, que o Ensino da História nos últimos anos tem sofrido adaptações, quer por força das novas exigências do saber historiográfico, quer em resultado do surgimento de novas formas de pensar, vem-se assistindo, então, à gradual implementação de correntes de investigação diversas, tanto no campo da cognição e aprendizagem, como no da própria historiografia.

Se, para uns, o estudo da História é um fim em si mesmo porque encerra, intrinsecamente, um modo de indagação do real sistemático e problematizador (Lee, 1984), para outros a sua função permanece quase improdutiva, porque centrada exclusivamente de uma tradicional reprodução inerte do saber. Investigadores há, contudo, que entendem a educação histórica dentro da primeira proposta, muito além de perspectivas redutoras, defendendo que na sua natureza se inclui um «programa de compreensão e avaliação crítica de várias fontes e interpretações» (Barca, Magalhães, Santos, 2000), perspectiva esta que permite à história o desempenho de um papel muito mais positivo na formação dos jovens para a sociedade actual.

Além disso, sendo a tarefa escolar o fortalecimento do conhecer, do fazer e do conviver com civismo para a cidadania, a socialização e a personalização, tornam-se condições básicas e fundamentais discutir o sentido de cidadania, uma vez que, como diz Letria (2003), “uma cidadania fraca representa uma ameaça contra a democracia e enfraquece a liberdade”.

Ora, um ensino que valorize a dimensão da cidadania implica estar atento a várias dimensões que esse ensino envolve. Por isso, não se resume apenas à sua dimensão social, envolve, isso sim, a sociabilidade tanto como a solidariedade, a tolerância tanto como a aceitação do Outro, o pluralismo tanto como a diversidade cultural, a procura de soluções pacíficas para os problemas tanto como a mudança, o conhecimento tanto como a cultura.

Neste sentido, dentre as preocupações que estiveram na base deste trabalho referem-se as que subjazem à formação de professores de História e, entre elas, as que se prendem com a dialéctica teoria/prática dos professores, concretamente as que visam conhecer o modo como professores em período de formação conceptualizam o ensino da História e a ‘construção’ da cidadania através do ensino da disciplina que leccionam, a História.

Estrutura do trabalho

Para desenvolvimento do tema o trabalho apresenta, primeiramente, um conjunto de reflexões teóricas, seguidos da apresentação e discussão do estudo empírico. Termina-se o estudo com uma síntese, em que se discutem os dados e se apresentam conclusões do trabalho realizado, à luz do quadro teórico discutido.

Assim, no campo das reflexões teóricas, é pertinente discutir o conceito de cidadania ao longo dos tempos, de acordo com várias perspectivas e várias dimensões: cívica, política, social, democrática, económica, cultural, ecológica ... E, dentro de cada uma destas, diferentes concepções, nomeadamente aquelas que hoje atravessam os discursos e propostas pragmáticas: as concepções *cívico-republicana*, *neoliberal*, *comunitarista*, e *socioliberal* ou *liberal* (Nogueira & Silva, 2001, p.5).

Acresce referir que as correntes mais actuais se situam nas perspectivas comunitarista e socioliberal. A teoria comunitarista emerge sobretudo a partir da década de 1980, nos Estados Unidos da América. Esta teoria releva o “eu” a partir da configuração sócio-cultural em que se insere, privilegia, de certa forma, os direitos económico-sociais e defende um Estado-Providência como forma de protecção social.

Já a concepção socioliberal adquiriu maior expressão após a Segunda Guerra Mundial, aparecendo intimamente ligada à ideia de modernidade (B. S. Santos, 1994). Esta teoria confere um estatuto universal e igualitário a todos os cidadãos, promove o agir livremente segundo códigos pessoais de justiça e moralidade, reconhece uma certa preocupação com os direitos sociais, onde as regras a cumprir têm por base a tolerância, o respeito mútuo e a não ingerência na vida dos outros cidadãos (Nogueira & Silva, 2001).

Pode dizer-se, então, que a crescente consciência de cidadania encontra em qualquer um destes pressupostos, ainda que de sinais diferenciados, o alicerce que lhe facultará a construção de “novas práticas” de cidadania, a par da implementação de “outras” novas, ou não, dimensões de cidadania como a solidária, a paritária, a inter e a multicultural. Por esta razão, assume-se que Educação e a Educação para a Cidadania deverão assumir três dimensões fundamentais sintetizadas nas premissas da responsabilidade social e moral, no compromisso para com a comunidade e no aprender a ser participativos na vida pública, através do ensino e da aprendizagem de competências (enquanto saber em uso), e também de disposições e valores necessários a todos os cidadãos (*political literacy*), como recomenda o relatório *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (Reino Unido, 1998). Então, pensar a educação, hoje, é ser confrontado com uma multiplicidade de dimensões e campos de acção tão diversos como o político e o social, o da ciência e o da cultura, o do património e o do ambiente, o do desenvolvimento humano... e o da formação da personalidade, o que leva a afirmar que «educar reassume, por isso, a sua mais vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional» (Carneiro, 2001, p.214), pelo que «a escola não pode ser o lugar de ninguém, mas um espaço de procura de sentidos e de corajosa vivência da liberdade e da solidariedade» (Oliveira Martins, 1991, p.27).

Assim, numa educação como a que se preconiza e que, simultaneamente, procura ser global e plural, a Educação para a Cidadania constituirá, por certo, *peça angular* não apenas da construção da cidadania como, e de um modo especial, da construção da própria sociedade.

Partindo-se das ideias-base da discussão das múltiplas acepções de Educação para a Cidadania resultou um quadro teórico de dimensões conceptuais que norteou o presente estudo:

- a **educação política** – traduzida sobretudo em preocupações de carácter eminentemente histórico-social;
- a **educação cívica** – focalizada em preocupações de formas de estar em sociedade e de fruição de bens culturais;
- a **educação para os valores** - expressa em preocupações predominantemente de carácter social;
- a **educação para a cidadania participativa** – centrada, especialmente, em preocupações com a intervenção em sociedade.

Ainda no âmbito do quadro teórico, refira-se que pelo facto da marcha do tempo impor ao Homem grandes desafios e, conseqüentemente, grandes mudanças, as organizações educativas e os sistemas educativos, ao prosseguirem fins definidos pela sociedade, procuram dar-lhes resposta propondo a implementação e a adopção de diversas teorias da educação. Assim, há que ter em conta os paradigmas de aprendizagem mais marcantes nos sistemas educativos ocidentais, nas linhas de Piaget e Ausubel (processos de aprendizagem e cognitivismo), de Rogers (personalidade e desenvolvimento pessoal), de Bruner e Vygotsky (enfoque das interacções socioculturais nos mecanismos da aprendizagem) e, também, de Dewey (papel de relevo desempenhado pela educação na reconstrução da sociedade).

Merece ser salientado, todavia, que o modelo de aprendizagem que hoje tende a considerar-se mais adequado à sociedade plural é o construtivismo, como sublinha Fosnot (1999), uma vez que se apresenta como “uma abordagem do ensino que oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (pp.9-10).

Pelo que anteriormente foi dito, parece poder concluir-se que o modelo construtivista situa o conhecimento numa perspectiva activa, co-responsabiliza a escola e o professor no processo de construção pessoal e social do aluno, valoriza a natureza formativa, social e socializadora do ensino, apresentando-se como contributo relevante para a educação e para o ensino de uma sociedade aberta, plural e marcada pelo *timbre* da mudança como é a sociedade ocidental do século XXI.

Dentro da problemática do contributo da História para a Educação para a Cidadania deverão analisar-se, também, os modelos de Produção e de Ensino da História.

No plano de produção histórica, a diversidade de abordagens levou Josep Fontana (1992, pp.142-145) a chamar a atenção para a necessidade de «se recompor a consciência crítica», de «se aprender a pensar o passado em termos de encruzilhadas» e de «se eliminar da nossa teoria da história a via única».

Por outro lado, no plano do ensino da História, há a assinalar um conjunto de estudos relevantes, em vários países. Neste campo, entende-se, como Peter Lee (2002, p.4) que «o conhecimento histórico não pode ser tratado como algo “fixo”, “estático” e fornecido pela consciência humana ou pela cognição, mas antes um processo dinâmico», partilhando-se ainda a convicção de von Borries (2000) de que o ensino da história deve seguir

uma estrutura «centrada na problematização» (von Borries, 2000, p.258), já que «este estudo autónomo e de juízo da história é objectivo/finalidade de todo o processo de educação histórica, não uma pré-condição ou uma habilidade evidente desde o início».

Após esta brevíssima digressão por um quadro teórico diversificado mas relacionado com a problemática em estudo, procurar-se-á, também brevemente, estabelecer-se a *ponte* entre História e Cidadania. Dado a História se apresentar como «ciência transversa» (Carneiro, 2001), o encurtar da distância entre a História e a Educação para a Cidadania pode ser uma forma, dinâmica, de «trazer o passado para a actualidade» (Wrenn, 2001, p.75), uma vez que a História «é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania» (Marques Alves, 1998, p.118). Realça-se ainda a existência de algumas semelhanças entre os campos do ensino e da aprendizagem da História e a Educação para a Cidadania, pois segundo Davies (2001), nas duas vertentes assiste-se à mudança no conhecimento das instituições e das políticas, ao debate sobre competências que parte de uma informação memorizada para o reconhecimento da importância do pensamento analítico, à ressonância do mundo real sempre que ocorre o debate e a envolvimento dos alunos em actividades práticas e significativas, tanto na sala de aula como na comunidade alargada e, ainda aos debates que decorrem de contextos próprios a diferentes níveis (local, regional, nacional e global) nas diferentes histórias e cidadanias.

Para tal, isto é, para ensinar a ser-se historicamente competente (Barca, 2000b) há que apostar no saber 'ler fontes históricas diversas, saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade, saber entender – ou procurar entender – o *Nós e os Outros*, em diferentes tempos, em diferentes espaços, para, e em simultâneo, se poder Crescer e ajudar os Outros a crescer em competências, na História e na Cidadania. Deste modo, a História, pela sua dimensão social e humana, suscita dos professores um enorme desafio pois, como diz Carneiro (2001, p.73), «formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instantâneo que se coloca a todos os sistemas educativos».

Mas, para se estar preparado a enfrentar um tal desafio, é necessário uma *cultura de reflexão e uma cultura de colaboração*, atendendo a que, como para Wallace (1991, p.35), «só uma formação de tipo reflexivo é congruente com uma perspectiva desenvolvimentista da competência profissional do professor; permite o desenvolvimento das estratégias de formação autónoma e colaborativa; salienta a dimensão investigativa e inovadora do ensino». Paralelamente, Hargreaves (2001, p.277) considera

que a *cultura de colaboração* constitui «um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento». Releva-se também Britzman (1991, citado por Hicks, 2000), quando escreve: “Aprender a ensinar - tal como o ensino em si mesmo - é sempre um processo de mudança: um tempo de formação e transformação, de pesquisa interior sobre o que cada um está a fazer, e no que cada um se pode tornar” (p.2).

Por conseguinte, porque aprender a ensinar «é sempre um processo de mudança», as regras do mundo estão a mudar e sobretudo porque «está na hora das regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem» (Hargreaves, 2001), procurou-se, com este trabalho, a partir do problema definido para objecto de investigação, conhecer: “Como perspectivam os professores estagiários a formação para a cidadania através do ensino da História?”

Metodologia do Estudo Empírico

Natureza da Investigação

Tanto pela essência da questão de investigação, como pelas características de que se reveste toda a recolha e análise de dados, esta investigação é essencialmente qualitativa, de tipo descritivo, em que se vai construindo «um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes» (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

A população-alvo foi constituída por professores de História, em ano de estágio integrado. A escolha dos professores participantes foi feita sem preocupações com a representatividade da amostra, obedecendo a selecção apenas a critérios próprios de uma investigação qualitativa. Como amostra, seleccionaram-se doze professores, inseridos em quatro núcleos de estágio, de duas Universidades (Quadro 1)

Quadro 1: Caracterização da amostra do estudo (professores estagiários)

| NÚCLEO | SEXO | | LICENCIATURA | | |
|--------|-----------|----------|--------------|-------------|------------------|
| | MASCULINO | FEMININO | HISTÓRIA | ARQUEOLOGIA | HISTÓRIA DE ARTE |
| A | 2 | 1 | 3 | - | - |
| B | 1 | 2 | 2 | 1 | - |
| C | - | 3 | 2 | - | 1 |
| D | 3 | - | 2 | 1 | - |

A partir do quadro de caracterização dos professores estagiários, pode constatar-se que o número de participantes do sexo masculino é igual ao dos participantes do sexo feminino (condição não intencionalmente procurada), diferindo, contudo as respectivas formações de base, já que nove estagiários são provenientes da licenciatura em História, dois da variante de Arqueologia e um da variante de História de Arte.

Instrumentos e Procedimentos

Elaborou-se um questionário multifacetado para prospectar as seguintes dimensões nas concepções dos professores em formação:

Dimensão 1 - Finalidades do ensino da História;

Dimensão 2 - Aprendizagem/construção do conhecimento histórico;

Dimensão 3 - Construção de aula sobre Democracia;

Dimensão 4 - Concepções de carácter epistemológico.

As três primeiras dimensões foram perspectivadas *a priori*, aquando da construção do instrumento de recolha de dados. A quarta dimensão adveio da riqueza e variedade de dados que foi possível recolher, através das respostas analisadas segundo a metodologia indutiva da *Grounded Theory*.

Os itens que constituíam o questionário procuraram obter indicadores para as dimensões de Cidadania, atrás indicadas. Assim, os itens I e II, em forma de questionário de resposta fechada, visavam conhecer as finalidades/objectivos atribuídos pelos professores estagiários ao ensino da História (dimensões 1 e, a *posteriori*, 4), bem como os tipos de conceitos fundamentais a que os alunos deviam ter acesso para poderem construir o conhecimento histórico (dimensões 2 e, a *posteriori*, 4). Pedia-se ainda a conceptualização de uma(s) aula(s) sobre *A democracia na época de Péricles (séc. V a. C.*, a partir de uma panóplia de materiais históricos diversos - *desenho de aula* - (dimensões 3 e, a *posteriori*, 4).

A opção pela proposta de um *desenho de aula* prendeu-se com tarefas próprias da formação de professores e ainda com o facto de tal *desenho de aula* poder propiciar indicadores capazes de permitir compreender o pensamento e a sua forma de aplicação, por parte dos professores participantes.

Os dados empíricos foram recolhidos em duas fases - Estudo Piloto, para afinação de materiais e início de categorização de dados, e Estudo Principal.

Análise dos Dados

Na análise dos dados foi seguida a metodologia da *Grounded Theory*, utilizando-se os seus processos de codificação dos dados. Tais processos analíticos, por se desenvolverem em dialéctica com a realidade em análise, conferem a esta um certo cunho de provisoriedade, variabilidade e complexidade, mas também de riqueza e profundidade na leitura da realidade.

O resultado da análise dos dados traduziu-se em perfis individualizados de cada um dos elementos da amostra participante, sob dois formatos: um, de índole descritiva, e outro, em forma de síntese esquemática, de que o Quadro 2 é um exemplo de categorização:

Quadro 2. Dimensões de Cidadania no Ensino de História, segundo professores em formação

| | |
|--|--|
| Dimensão 1 - Finalidade do ensino da História | - Conhecimento da evolução humana, de índole social; - Compreensão e preocupação de intervenção social. |
| Dimensão 2 - Aprendizagem / construção do conhecimento histórico | - Ênfase nos conceitos substantivos e nos conceitos de segunda ordem. |
| Dimensão 3 - Construção de aula sobre Democracia | - Relação presente/passado/presente. - Abstracção e factualidade pouco fundamentadas como ponto de partida, sem atender ao conhecimento tácito. |
| Dimensão 4 - Concepção epistemológica da história | - Problematização emergente, com cruzamento incipiente de fontes; - Emergência de pensamento crítico, mas de feição estereotipada; - Compreensão genérica de tipo estereotipado. |

No estudo, relativamente à **Dimensão 1** - *Finalidades do ensino da História* - deu-se conta que todos os professores, sem excepção, revelaram idênticas preocupações centradas no conhecimento. Já no tocante à cidadania e às finalidades do ensino da História, foi possível detectar vários níveis de preocupação, podendo então desenhar-se quatro perfis a partir das escolhas, seriação e justificações apresentadas pelos referidos professores. Ressaltou da análise uma certa paridade em relação ao número de professores que se perfilou em cada um dos perfis traçados. Seguidamente, no Quadro 3, dão-se exemplos de diferentes posturas, enquadrando-se, portanto, cada uma dessas posturas num determinado perfil.

Quadro 3. Perfis conceptuais sobre Educação para a Cidadania e Ensino de História, segundo professores em formação

| PERFIS | PARTICIPANTES |
|--|---|
| CONHECIMENTO E PREOCUPAÇÃO SOCIAL | <i>Mais do que saber datas, personalidades e momentos específicos da história, é necessário que a juventude de hoje, os adultos de amanhã, respeitem as diferenças e saibam conviver com essa diferença..</i> |
| CONHECIMENTO E PREOCUPAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL | <i>A intervenção na sociedade só é possível se existir uma informação coerente de factos e conhecimentos históricos.</i> |
| CONHECIMENTO E PREOCUPAÇÃO POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL | <i>É preciso que os alunos, muito cedo, interiorizem o conceito de respeito pelo outro e pelo património nacional e universal.</i> |
| CONHECIMENTO E PREOCUPAÇÃO DE INTERVENÇÃO SOCIAL | <i>Após a compreensão dos dados históricos, com base no nosso livre-arbítrio, parte-se para o aspecto da compreensão dos outros e dos problemas dos mesmos ,visando desta forma uma convivência baseada no respeito e tolerância num mundo de diversidades, diferenças e mutações constantes e a um ritmo alucinante.</i> |

Dos resultados apurados, pôde aferir-se que houve uma certa paridade em relação ao número de professores em cada um dos quatro perfis traçados. Apontem-se, contudo, os perfis *conhecimento e preocupação de intervenção social*, com mais um professor (quatro ao todo) e o perfil *conhecimento e preocupação política, social e cultural*, apenas com dois professores.

De salientar, o facto de a alínea do questionário *Aprender a apreciar o património* integrada no item 1 – Finalidades do ensino da História - não ter sido escolhida por professor algum. A alínea *Proporcionar aos alunos um melhor entendimento sobre o comportamento humano ao longo dos tempos*, dentro do mesmo item, foi, pelo contrário, escolhida por onze dos doze professores participantes, muito em consonância com a adesão a um item de carácter generalista, a exemplo do que o estudo de Magalhães (2002) revelou.

Relativamente à **Dimensão 2 – Aprendizagem/construção do conhecimento histórico** – as escolhas preferenciais (primeira ou segunda prioridades de escolha) recaíram, maioritariamente, nos conceitos históricos *substantivos gerais* (11 escolhas). Esta escolha estará relacionada com a ênfase que, em regra, é dada aos conteúdos, na sua forma mais linear.

Seguem-se os conceitos de *segunda ordem* (5 escolhas), conforme se pode observar no Quadro 4, que abaixo se insere.

Quadro 4. Conceitos relevantes para a Educação para a Cidadania: Escolhas dos professores em formação

| CONCEITO | ESCOLHAS (1ª E 2ª Prioridades) | ESCOLHAS (3ª Prioridades) | ESCOLHAS (4ª E 5ª Prioridades) | Alíneas não escolhidas |
|---|--------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| a) SUBSTANTIVOS GERAIS | 11 | — | 1 | 0 |
| b) SUBSTANTIVOS ESPECÍFICOS | — | 3 | 5 | 3 |
| c) SUBSTANTIVOS SENSO COMUM | 2 | 5 | 3 | 2 |
| d) SUBSTANTIVOS CIENTÍFICO-SOCIAIS | 1 | 3 | 4 | 4 |
| e) SUBSTANTIVOS NECESSÁRIOS MUNDO MODERNO | 4 | 1 | 5 | 2 |
| f) DE SEGUNDA ORDEM | 5 | — | 6 | 1 |

Note-se que, m relação aos conceitos de *segunda ordem* (alínea f), apenas um professor, na sua seriação, não considerou estes conceitos importantes para a construção do conhecimento histórico, pelo que foram escolhidos por onze dos doze participantes. Convém ainda esclarecer que, maioritariamente, os professores se centraram nos conceitos *substantivos históricos*, alíneas a) e d), com 20 escolhas. Os conceitos *substantivos históricos e de senso comum*, alíneas b), c), e e), totalizaram 29 escolhas, contrariamente ao defendido por Davies (2001).

Na **Dimensão 3 – Construção de aula sobre democracia** - verificou-se que, para darem início à análise das fontes, os professores optaram em número ligeiramente superior (sete em doze), partir de fontes abstractas para a construção do conhecimento. A maior parte dos professores não atendeu, ou atendeu de forma incipiente, às ideias tácitas dos alunos, conforme se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5. Ponto de partida para uma aula, segundo professores em formação

| CONSTRUÇÃO DE AULA | ABSTRAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA | | ABSTRAÇÃO E ACTUALIDADE COMO PONTO DE PARTIDA | | CONCRETO COMO PONTO DE PARTIDA | |
|--------------------|---------------------------------|---|---|---|--------------------------------|---|
| | SEM ATENDER ÀS IDEIAS TÁCTAS | EMERGÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DAS IDEIAS TÁCTAS | SEM ATENDER ÀS IDEIAS TÁCTAS | EMERGÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DAS IDEIAS TÁCTAS | SEM ATENDER ÀS IDEIAS TÁCTAS | EMERGÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DAS IDEIAS TÁCTAS |
| | A, G, J, L | B, I | — | F | C, E, H, M | D |

Na **Dimensão 4 – Concepção epistemológica da História** - os professores revelaram, a nível da compreensão, um posicionamento mais evidente face à *compreensão genérica*, pois seis dos doze professores evidenciaram este nível de compreensão. Apenas um professor se posicionou no nível da *compreensão vaga*, e dois no nível da *compreensão contextualizada*. Estas situações poderão constituir uma barreira para o desenvolvimento da competência de compreensão histórica contextualizada, tal como é preconizada por Ashby e Lee (1987) e que pode constatar-se pelo Quadro 6:

Quadro 6. Frequência de Níveis de Compreensão Histórica, com base na argumentação de professores em formação

| COMPREENSÃO DA HISTÓRIA | VAGA | GENÉRICA | ABRANGENTE | CONTEXTUALIZADA |
|-------------------------|------|----------|------------|-----------------|
| | 1 | 6 | 3 | 3 |

Finalmente, quanto ao tratamento de fontes registou-se uma ténue diferença entre o número de professores que se posicionaram no nível da problematização emergente (seis professores) e os que se enquadraram na interpretação linear (cinco professores). Este diagnóstico corrobora o que foi referido em relação à compreensão histórica. Como refere Ashby (2003), os níveis mais avançados de interpretação de fontes só poderão desenvolver-se entre os alunos com professores para tal preparados. A destacar o facto de apenas um professor se posicionar no nível mais elevado, o nível da avaliação emergente, conforme apresenta o Quadro 7.

Quadro 7. Frequência de Níveis de Interpretação de Fontes, com base na argumentação de professores em formação

| NÍVEL GLOBAL DE TRATAMENTO DE FONTES | INTERPRETAÇÃO LINEAR | | PROBLEMATIZAÇÃO EMERGENTE | | | AVALIAÇÃO EMERGENTE | |
|--------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|---|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| | SEM RELAÇÃO ENTRE FONTES | COM RELAÇÃO INCIPIENTE ENTRE FONTES | CONTEXTUALIZADA, SEM RELAÇÃO ENTRE FONTES | COM RELAÇÃO ENTRE FONTES | COM CRUZAMENTO INCIPIENTE DE FONTES | COM CRUZAMENTO DE FONTES | COM CRUZAMENTO DE FONTES EM CONTRASTE |
| | 2 | 3 | | | | | |

No Quadro 8, a seguir, dão-se exemplos de argumentação a nível de uma *interpretação linear*, *sem relação entre fontes* e de uma *avaliação emergente*, *com cruzamento de fontes em contraste*.

Quadro 8. Exemplos de respostas de professores em formação sobre Interpretação de Fontes

| NÍVEL GLOBAL DE TRATAMENTO DE FONTES | INTERPRETAÇÃO LINEAR | AVALIAÇÃO EMERGENTE |
|--------------------------------------|--|--|
| | SEM RELAÇÃO ENTRE FONTES | COM CRUZAMENTO ENTRE FONTES EM CONTRASTE |
| | Identificarem os diferentes grupos sociais atenienses e dizerem que grupo social participava a nível político na administração da justiça e nas magistraturas. | Colocava aos alunos questões sobre a democracia ateniense, retirando de imediato ilações, a partir da análise da fonte 6 [uma imagem do trabalho escravo na Grécia antiga] |

Estes resultados sugerem que os professores estagiários participantes se, por um lado, em relação às finalidades formativas da História apresentam preocupações claras com acepções variadas da Cidadania (educação política, educação cívica, educação para os valores, educação para a cidadania participativa/intervenção social), já nas formas de concretização prática quanto a tais preocupações, revelaram, frequentes vezes, ambiguidades, dissociações ou incoerências.

A análise dos dados, na maioria dos casos, indicou um desconhecimento das actuais linha de investigação em cognição e educação históricas, havendo mesmo professores que demonstraram ignorar os *conceitos de segunda ordem* ou a exploração das *ideias tácitas* (o mesmo

se tendo verificado em relação aos professores respondentes no Estudo Piloto). As fontes serviram geralmente como informação, pois os professores nem sempre evidenciaram consciencializar a diferença de perspectiva de fontes primárias e fontes secundárias.

As potencialidades da Cidadania no campo cultural foram perfeitamente ignoradas, a nível de consecução de aula, por todos os professores participantes, pois nenhum propôs para análise fontes como a imagem actual das ruínas de um teatro grego), uma poesia da poeta grega Safo, ou a imagem da escultura grega "Discóbolo".

Como conclusão, parece poder dizer-se que há boas intenções no plano teórico, mas não aparecem operacionalizadas de forma consistente em propostas de tarefas concretas.

A concluir

Não se pode terminar sem que se tenham algumas considerações sobre os *desafios* e as *dificuldades* subjacentes a esta investigação. Dentre eles, destacam-se:

- ser um estudo qualitativo com professores, de carácter descritivo mas ao nível analítico, o que, se por um lado encerra um enorme desafio, por outro lado apresenta sérias dificuldades de categorização;
- ser uma hipótese meramente exploratória enquanto proposta de perfil conceptuais de professores em formação inicial;
- haver dificuldade de se seleccionarem e definirem conceitos a partir do enquadramento teórico, uma vez que os autores compulsados apresentam acepções diferentes para as mesmas expressões, sobretudo as relacionadas com a Educação para a Cidadania;
- existir um número muito reduzido de estudos anteriores e de bibliografia específica sobre Ensino da História ligada à Cidadania, particularmente em Portugal.

Pese embora todos os desafios e dificuldades pretendeu-se, com o que se acabou de expor, contribuir para a mudança e alargamento de conhecimentos, atitudes e práticas sobretudo no domínio da Formação de professores de História, como forma de promoção de uma consciência histórica avançada, integrando a promoção, reflectida, dos valores da História e da Cidadania.

Referências

- ALVES, L. A. História e cidadania: o desafio do futuro. Em *O Estudo da História*, 3., Lisboa: Associação de Professores de História, 1998, p. 115-124.
- ALVES, L. A. Professor – Aprendiz de Feiticeiro, Deus ou Demónio. Em *O Estudo da História*, 4, 287-296. Lisboa: Associação de Professores de História, 2001.
- ASHBY, R. *Children's ideas about evidence*. Comunicação apresentada no Congresso da Associação dos Professores de História, Porto, 2001.
- ASHBY, R. & LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. Em C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers*. Londres: The Falmer Press, 1987a, p. 62-88.
- ASHBY, R. & LEE, P. Discussing the evidence. *Teaching History*, 48. Londres: The Historical Association, 1987b, p. 13-17.
- BARCA, I. Aprender História. Reconstruir o passado. Em A. D. Carvalho (Ed.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 329-348.
- BARCA, I. *O Pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2000..
- BARCA, I. A imagem do Eu e do Outro na perspectiva de estudantes portugueses. Em *O Estudo da História*, 4, Lisboa: Associação de Professores de História, 2001a, p. 236-253.
- BARCA, I. Competências e cognição em História. *Boletim da Associação de Professores de História*, 21/22, 2001, p. 36-37.
- BARCA, I. (Org.). Perspectivas em educação histórica. *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2001c.
- BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Em I. Barca (Org.), *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2001d.
- BARCA, I., Santos, L. F., & Magalhães, O. Concepções de professores sobre abordagens construtivistas. Em O Particular e o global no virar do milénio – Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri e S.P.C.E. Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2002, p. 567-576.
- BELTRÃO, L., & Nascimento, H. *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Presença, 2000.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARNEIRO, R. Educação para a cidadania. *Brotéria, Cultura e Informação*, 144(4), 1997, p. 391-413.

CARNEIRO, R. *Fundamentos da educação e da aprendizagem. 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001.

DAVIES, I. (2001a). Citizenship education and the teaching and learning history. Em J. Arthur, I. Davies, A. Wrenn, T. Haydn, & D. Kerr, *Citizenship through secondary history*. Londres e Nova Iorque: Routledge Falmer, 2001a, p. 29-43.

DAVIES, I. Teaching and learning european citizenship in history lessons. Em J. Arthur, I. Davies, A. Wrenn, T. Haydn, & D. Kerr (2001), *Citizenship through secondary history*. Londres e Nova Iorque: Routledge Falmer, 2001b, p. 114-128.

DAVIES, I. The history teacher and global citizenship. Em J. Arthur, I. Davies, A. Wrenn, T. Haydn, & D. Kerr (2001), *Citizenship Through Secondary History*. Londres e Nova Iorque: Routledge Falmer, 2001c, p. 129-140.

DEWEY, J. *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e processo educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.

DEWEY, J. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la education*. Madrid: Morata, 1995 (Obra original publicada em 1916).

FAULKES, K. *Citizenship*. Londres: Routledge, 2000.

FONTANA, J. *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Crítica, 1992.

FONTANA, J. *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica, 1999.

FOSNOT, C. *Professores e alunos questionam-se: uma abordagem construtivista do ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido* (32ª ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002 (Obra original publicada em 1970).

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (13ª ed.). São Paulo, SP: Olho d'Água, 2003. (Obra original publicada em 1993).

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 2001 (Obra original publicada em 1994).

HEATER, D. *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press, 1999.

LEE, P. Why learn history ?. Em A. K. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning history*. Londres: Heinemann, 1984, p. 1-19.

LEE, P. Approaches to history teaching. Em A. Dickinson (Ed.), *Perspectives on change in history education* (pp.69-73). Londres: University of London, Institute of Education, 1992, p. 69-73.

LEE, P. Children's ideas about explaining the outcome of action in history: Project Chata. Em L. Leite, M. C. Duarte, R. V. Castro, J. Silva, A. P. Mourão, & J. Precioso

(Eds.), *Didácticas – Metodologias da educação*. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 409-423.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. Em I. Barca (Org.), *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Investigação e Psicologia, 2001, p. 13-27.

LEE, P. *Walking backwards into tomorrow*. Comunicação apresentada no Congresso anual da American Educational Research Associations (AERA). Nova Orleães, LA, 2002.

LEE, P., & ASHBY, R. Progression in historical understanding ages 7-14. Em P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. Nova Iorque: New York University Press, 2000, p. 199-222.

LEE, P., & ASHBY, R. Empathy, perspective taking and rational understanding. Em O. L. Davis Jr., S. Foster, & E. Yaeger (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Nova Iorque: Rowman and Littlefield, 2001, p. 21-50.

LETRIA, J.J. *A cidadania explicada aos jovens... e aos Outros* (3ª ed.). Lisboa: Terramar, 2003.

MAGALHÃES, O. *Concepções de professores sobre a História. Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Colibri, 2002.

MARTINS, G. O. *Escola de cidadãos*. Lisboa: Fragmentos, 1991.

MARTINS, G. O. *Educação ou barbárie? Ensaios*. Lisboa: Gradiva, 1998.

MARTINS, G. O. Cidadania, educação e defesa. *Nação e Defesa*, 93 (II série), 2000, p.15-24.

MARTINS, G. O. Cultivar a experiência cívica da escola. Em M. Praia, *Educação para a cidadania: teorias e práticas*. Porto: Asa, 2001, p. 71-81.

NAVAL, Ç. *Educar cidadãos. La polémica liberal-comunitarista en educación* (2ª ed.). Navarra: EUNSA, 2000.

NOGUEIRA, C., & SILVA, I. *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Asa, 2001.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: O social e político na pós-modernidade* (3ª ed.). Porto: Afrontamento, 1994.

VON BORRIES, B. Methods and aims of teaching history in Europe: A report on youth and history. Em P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. Nova Iorque: New York University Press, 2000a, p. 246-261.

VON BORRIES, B. Representation and understanding of history. Em J. F. Voss, & M. Carretero (Eds.), *Learning and reasoning in history: Vol. 2*. Londres: Woburn Press, 2000b, p. 360-377.

VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Obra original publicada em 1982).

WALLACE, M. Training foreign language teacher : A reflective approach. Em J. Tavares (Dir.), *Supervisão e formação de professores*. Aveiro: Edições CIDInE, p.35. 1991 (Recensão à obra de Flávia Vieira).

WRENN, A. Citizenship, political literacy and history. Em J. Arthur, I. Davies, A. Wrenn, T. Haydn, & D. Kerr, *Citizenship through secondary history*. Londres e Nova Iorque: Routledge Falmer, 2001, p. 70-87.

Os Jovens: seus direitos e seus deveres: formação de um Grêmio Estudantil

Leoncio Batista Portes e Neide Teresinha Nóbrega Lorenzi¹
Secretaria Municipal de Educação de Araucária (BR)

Introdução

Este texto relata uma experiência de investigação que estamos realizando sobre possibilidades de vivências democráticas na escola e no município de Araucária, por meio através da formação de um Grêmio Estudantil, a partir do resgate histórico de movimentos populares do Brasil e do Paraná.

O trabalho empírico está sendo desenvolvido na Escola Municipal Prefeito Aleixo Grebos, na Vila Angélica, no Município de Araucária, que possui nove salas de aula nas quais são atendidos 508 alunos, sendo cerca de 320 de 5ª a 8ª séries.

Os alunos que freqüentam a escola são oriundos da classe trabalhadora, vivem no espaço urbano e na área rural, e cuja renda familiar se localiza entre um e quatro salários mínimos. Os pais ou responsáveis, em sua maioria, concluíram o Ensino Fundamental. A situação econômica da maioria das famílias, que não são da área rural, é bastante precária. Encontramos desemprego, subemprego, trabalhadores sem qualificação nenhuma e também operários. Observamos neste quadro, problemas graves de saúde, violência, carência alimentar e uso de drogas. Os alunos da área rural, descendentes de poloneses, têm uma situação econômica e familiar mais estável, e a grande maioria ajuda seus pais na produção rural.

Partimos do pressuposto de que as aulas de História podem ser espaços em que os alunos aprendem a interpretar, opinar, argumentar e expressar suas idéias, tanto oralmente como por escrito. Para que isto aconteça, devemos considerar a vivência deles, as visões de mundo que vêm das comunidades onde vivem. Devemos possibilitar também que as experiências de vida dos alunos possam ser repensadas no contexto histórico-social que constitui a realidade brasileira, criando oportunidades para discutir os problemas que cercam sua vida coletiva, privilegiando conteúdos significativos

¹ Professores da rede Municipal de Ensino de Araucária, Paraná (BR)

que promovam a formação de conceitos básicos para a compreensão do processo de construção da sociedade brasileira.

A leitura da dissertação de mestrado de Ivan Furmann (2006), que pesquisou sobre o conceito de cidadania no contexto de escolarização relacionados ao ensino de História entre alunos e professores de História de Araucária, enseja inúmeras perguntas sobre nossa prática em sala de aula, especialmente quando o autor conclui que “os professores reconhecem a tarefa de educar para a cidadania como transformar a forma do aluno participar da sociedade, em especial no espaço público, a partir do conhecimento. Apesar desse ideal, a sua concretização ainda apresenta-se carente de materialidade prática, pois apenas dois professores situaram tal atividade à questão dos direitos e nenhum destacou a relacional diretamente com a democracia”.

A problematização dessa questão nos conduziu à formulação de algumas perguntas: Será que nossos alunos têm a certeza de que fazem parte do movimento histórico da sociedade e podem tomar posição a respeito deste, participando da transformação da sociedade de maneira consciente, na busca de igualdade, da justiça social e de uma efetiva democracia? Um Grêmio Estudantil poderá desafiar os jovens de nossa escola a vivenciar uma experiência política exercendo sua cidadania por meio de discussões, negociações, proposições de seus projetos de forma democrática? A participação dos alunos no movimento estudantil poderá propiciar o reconhecimento e a utilização da prática política democrática como caminho para a conquista e efetivação de seus direitos e o cumprimento de seus deveres?

A força popular que historicamente organizou estudantes, operários e camponeses em nosso país é resposta dos oprimidos às limitações crescentes da liberdade e democracia nas sociedades capitalistas. Mais de um bilhão de pessoas vivem hoje em condições de risco ou não têm moradia. A violência ganha dimensão inusitada e questiona a imagem da modernidade. Ela está nos espaços das relações agudas de conflitos sociais, religiosos, étnicos e explode na vida cotidiana de nossos alunos. Entre nós, a marca dessa violência é indissociável em nossa sobrecarga de trabalho; na exploração das crianças; nos assassinatos de jovens da periferia; na prostituição infantil; na violência institucional. Como existir liberdade e democracia em profunda desigualdade social, econômica e política?

Portanto, levando-se em consideração a necessidade do exercício da cidadania de forma concreta, queremos viabilizar a formação do Grêmio Estudantil para que os alunos possam desenvolver suas ações, refletindo criticamente sobre elas e, assim, contribuir para um contexto social mais

justo e humano.

1. O estudo

1.1 Fundamentação Teórica

Desejando possibilitar aos nossos alunos vivências democráticas na escola, na comunidade e na cidade onde vivem, a partir do resgate histórico dos movimentos estudantis e com a formação de um Grêmio, buscamos resposta à pergunta que filósofos, historiadores, educadores enfim, vêm fazendo, se é possível educar para a cidadania. Esse é o nosso desafio.

Para o professor José Luis Vieira de Almeida (2006), “a concepção de cidadania está vinculado ao ideário burguês, portanto, lançar mão dela, no âmbito da educação como parâmetro de justiça e equidade sociais, implica concordar que ambas se realizam apenas no plano formal, e por isso, esconde injustiças e desigualdades reais”. Sua afirmação refere-se ao fato de que segundo dados do IPEA, 1% da população mais rica do país detém uma renda equivalente à dos 50% mais pobres. Questiona ele também o termo resgate da cidadania, perguntando, quando é que as crianças e os adolescentes brasileiros pobres já foram cidadãos. Cidadania para o autor nasce com o indivíduo e é outorgado pelo Estado.

A lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirma logo em seu 2º artigo que “a educação..., inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...” Também nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, essa meta da ação educativa recebe um tratamento especial. Mas não é só nos discursos educacionais oficiais que o ideal de uma formação ética e para a cidadania é considerado como meta prioritária. As propostas pedagógicas das instituições públicas e privadas, a fala dos professores, os manuais e até mesmo dos meios de comunicação social e as famílias parecem insistir na necessidade de que as instituições escolares se voltem com um grande empenho para esta tarefa.

Conforme afirma o professor José Sergio de Carvalho:

o engajamento das instituições escolares em favor de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta fundada nos princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa humana... exige que renovemos nossas práticas escolares e nosso currículo, de forma a priorizar e enfatizar essas metas, frequentemente tidas como secundárias ou inexistentes em épocas passadas.

Nossa utopia no projeto em que está sendo desenvolvido é acreditar que para o jovem “ser cidadão tem a dimensão de intervir na realidade em que vivem modificando estruturas corruptas e injustas, pois um dos grandes problemas do Brasil além da impunidade e da corrupção endêmicas há a má distribuição da renda”. (ROSAS, 2006).

Levando em conta essas considerações, é necessário inseri-las na educação histórica: “A aprendizagem escolar da História é, sobretudo aprendizagem da identidade coletiva mais ampla, daí o apelo, a demanda constante que atravessa os séculos ao ensino da História para a formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade, na qual as relações entre os diferentes são organizadas com base nos Estados Nacionais”. (CERRI, 2005) ²

A História vai fazer com que os alunos entrem em contato com os dramas humanos e os valores neles envolvidos, com sentimento e ações fundados no respeito e no desrespeito ao próximo, na solidariedade e no egoísmo, e assim possam admirar ou desprezar condutas e nelas se espelhar ou não em suas decisões.

1.2 Metodologia

As Diretrizes Municipais de Educação, da disciplina de História de nosso município iniciam com a seguinte pergunta: “como construir e reconstruir a identidade, num mundo em que a globalização provoca efeitos perversos na cidadania?” (Diretrizes Curriculares do Município de Araucária, p. 78). O documento apresenta, ainda, como finalidade do ensino de História, ensinar o aluno a pensar historicamente para a formação da consciência histórica, partindo daquilo que é significativo para sua vida em sociedade, levando-se em consideração o que ele pensa, sabe e se preocupa, bem como, sua participação na realidade social.

A pesquisa desenvolvida tomou como referência conteúdos selecionados a partir da tematização histórica e a temática definida foi Movimentos Sociais, importante para estudar as relações sociais dos sujeitos entre si e com os grupos. Ao estudá-los tem-se a oportunidade de compreender as formas de resistência e dominação por parte dos sujeitos envolvidos.

Do ponto de vista metodológico, optou-se ainda por trabalhar com a investigação dos conhecimentos prévios, que permite avaliar comparativamente

o novo nível de desenvolvimento do aluno, tendo como parâmetro os conhecimentos que foram sistematizados por meio da intervenção didática. Neste texto, apresentamos os resultados da investigação inicial realizada sobre a temática dos Movimentos Sociais, buscando elementos para subsidiar as intervenções a serem realizadas pelos professores.

Para descobrir se nossos alunos sabem o que é um Grêmio Estudantil e se em algum momento o relacionam aos direitos e deveres do aluno, na perspectiva da cidadania, usamos um instrumento de pesquisa com três perguntas, aplicado a uma turma de cada série da etapa final do ensino fundamental (5ª. 6ª. 7ª. E 8ª. Séries):

- Cite 3 ou mais direitos dos alunos.
- Cite 3 ou mais deveres dos alunos.
- O que é, e para que serve um Grêmio Estudantil?

O número de alunos que respondeu a pesquisa, o sexo e a faixa etária estão apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela 1 – Série e faixa etária dos alunos

Fonte: pesquisa dos autores, 2006.

| Série | Faixa etária | Total de alunos |
|-------|--------------|-----------------|
| 5ª.C | 10 a 15 anos | 38 |
| 6ª. B | 11 a 14 anos | 43 |
| 7ª. A | 12 a 16 anos | 31 |
| 8ª. A | 13 a 16 anos | 25 |

Fonte: pesquisa dos autores, 2006.

Tabela 2 - Sexo dos alunos, por série

Fonte: pesquisa dos autores, 2006.

| Série | Masculino | Feminino | Total |
|-------|-----------|----------|-------|
| 5ª.C | 20 | 18 | 38 |
| 6ª. B | 25 | 18 | 43 |
| 7ª. A | 14 | 17 | 31 |
| 8ª. A | 11 | 14 | 25 |
| Total | 70 | 67 | 137 |

Fonte: pesquisa dos autores, 2006.

² Palestra proferida pelo professor Luis Fernando Cerri, no I Seminário para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares de História da Secretaria de Educação do Estado do PR.

2. Resultados

A análise dos conhecimentos prévios dos alunos aponta que em todas as quatro turmas os alunos participantes da pesquisa referem-se, mais de uma vez, aos “direitos, deveres e proibições” que constam no Regimento Escolar. É preciso registrar que esse documento escolar foi trabalhado pelos professores na primeira semana de aula. Com todos os alunos da Escola.

Respostas como a apresentada por um aluno de quinta série, ao responder a primeira pergunta formulada afirmando que “o aluno tem direito de respeitar os pais, os professores ou de ter um lar para morar”, evidenciam que os alunos menores confundem direitos e deveres e não fizeram distinção entre o que seria “direito do aluno” e “dever de filho”.

Os alunos mais velhos fizeram essa distinção. Mas o que se pode observar é que esses conhecimentos não são necessariamente usados nas vivências escolares, como se pode constata em uma situação ocorrida com os alunos de 8ª. Série: logo após copiarem no caderno os direitos e deveres dos alunos, que consta no Regimento Escolar e inclui o item “O aluno deve ter garantido horário de lanche e recreio”, foram castigados por picharem a sala. Impedidos de saírem para o recreio até que aparecessem os culpados, aceitaram a aplicação do castigo e nenhum deles reivindicou seu direito garantido pelo Regimento Escolar.

Ao serem perguntados sobre os deveres dos alunos, na questão dois, os alunos maiores da oitava série responderam que têm direito de ter um ensino de qualidade (consta no regimento), de ser respeitado pelos professores, ter professor que goste de ensinar, ter passe escolar, que têm direito à igualdade, de ser respeitado. Ao mesmo tempo, esses alunos apresentam como dever estudar para tirar notas boas, demonstrando por um lado uma tentativa de desenvolver um senso político histórico, na obtenção de um direito legítimo, por outro ainda indicando como direito, não o de aprender, mas sim tirar notas para passar.

Todas as turmas apresentam como dever manter a sala e a escola limpa, mas a realidade observada espaço físico escolar é completamente diferente: mesmo tendo lixeiras nas salas de aula e no pátio, a grande maioria dos alunos joga lixo no chão.

O que significa para o aluno dizer que tem direito à escola, aula, lanche, material escolar de qualidade? Como intervir com o aluno que responde como um direito, ter um lar para morar? Qual a importância para eles de terem laboratório de informática, de ser respeitado pelos colegas e professores? O que significa dizer que têm o dever de cumprir regras? A investigação que estamos realizando estará voltada, na próxima fase, para a

busca de respostas para estas questões, com o objetivo de ampliar a nossa compreensão sobre a forma como os alunos pensam a sua participação na escola.

Ao mesmo tempo, estamos estruturando a fase de intervenção para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos do tema “Movimentos Sociais” e estimular a constituição do Grêmio Estudantil.

Conclusões

Fizemos o estudo da lei 11.057/95 que assegura aos estabelecimentos de ensino, no Estado do Paraná, a livre organização de Grêmios estudantis; da lei 7.398/85 que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes em nível federal; do Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53º inciso IV, que garante o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis.

Elaboramos oficinas para os alunos inspiradas no material para formação de grêmios estudantis “Grêmio em Forma”, do Instituto Eu sou da Paz; com textos que apresentam os princípios dos Grêmios; com a Declaração Universal dos Direitos Humanos como direitos mínimos à dignidade humana; sobre cidadania como prática cotidiana, promoção da democracia, democracia na escola e na sociedade, negociação de conflitos; sobre reflexão e elaboração de leis que irão reger o Grêmio; estímulo à prática cotidiana de consulta popular aos demais alunos da escola (democracia direta); construção de um processo eleitoral dentro da escola (democracia participativa); garantia do exercício de uma boa gestão, dentre outros.

Estas oficinas, além do estudo de textos, incluem músicas do cotidiano dos alunos como Fim de Semana no Parque do Mano Brown, do álbum Raios X do Brasil (1993), Se tu lutas, tu conquistas, do álbum Somos Nós a Justiça (hip hop, 2000); Pedro Pedreiro (1966) e Apesar de Você (1978) de Chico Buarque de Holanda; poemas, como O Analfabeto Político de Bertold Brecht.

Jovens da Universidade Federal do Paraná que participam do Movimento estudantil e participaram de grêmios na adolescência, firmaram uma parceria no sentido de estar presente nos encontros com os alunos de nossa escola, falando sobre suas experiências de organização.

Nós, os professores envolvidos no projeto, estamos nos instrumentalizando, por meio de leituras e discussões, nos conteúdos relacionados à Ciência Política, Teoria Geral do Estado e princípios de Direito Constitucional, sem os quais, insiste Ivan Furrmann, “a formação histórica perde o seu sentido enquanto formação para a cidadania”.

Ao final do processo de intervenção, estaremos reavaliando as formas pelas quais os alunos compreendem a sua participação na escola, as possíveis mudanças no entendimento sobre direitos e deveres e, também, sobre o significado do Grêmio Estudantil.

Referências

ALMEIDA, José Luis de. *As Armadilhas da Cidadania*. Disponível em http://www.proformar.org/revista/edição_11/cidadania.pdf. [acesso em 14 de junho de 2006]

ARAUCÁRIA. *Diretrizes Municipais da Educação*. História. Secretaria Municipal de Educação. Araucária, 2004

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASIL, Lei 8069, de 23 de julho de 1990. Estabelece o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). <https://www.planalto.gov.br/> [acesso em 26 de junho de 2006]

BRASIL, Lei no 9,394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece diretrizes e bases da educação nacional. <http://www.planalto.gov.br/> [acesso em 1 de julho de 2006]

CARVALHO, José Sergio. Podem a ética e a cidadania ser ensinada? Disponível em <http://www.mundodosfilosofos.com.br/artigos.htm> [acesso em 15 de junho de 2006]

FURMANN, Ivan. *Cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de alunos e professores do município de Araucária – PR*. Curitiba: UFPR, 2006. Dissertação de Mestrado.

ONU. *Declaração Universal de Direitos Humanos de 1942*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/> [acesso em 2 de julho de 2006]

ROSAS, Vanderlei Barros. *Afinal o que é Cidadania?* Disponível em <http://www.faculdadesaoluis.com.br/marcos%20melo.pdf> [acesso em 15 de junho de 2006]