

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

DISSERTAÇÃO

**A História não tem que ser chata: repensando a prática docente
e o currículo para a relevância do ensino de História.**

Márcio Rodrigo Araujo Muniz

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

**A HISTÓRIA NÃO TEM QUE SER CHATA: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE
E O CURRÍCULO PARA A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.**

MÁRCIO RODRIGO ARAUJO MUNIZ

Sob a orientação da Professora Doutora
Geny Ferreira Guimarães

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - (CAPES) - Finance Code 001.

Seropédica – RJ
Novembro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M963h Muniz, Márcio Rodrigo Araujo, 1980-
A História não tem que ser chata: repensando a
prática docente e o currículo para a relevância do
ensino de História. / Márcio Rodrigo Araujo Muniz. -
Seropédica, 2023.
135 f.: il.

Orientadora: Geny Ferreira Guimarães.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, 2023.

1. Ensino dialogado. 2. Ensino de História. 3.
Práticas pedagógicas. 4. Currículo de História. 5.
Aprendizagem baseada em problemas. I. Guimarães, Geny
Ferreira, 1970-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

MÁRCIO RODRIGO ARAUJO MUNIZ

Dissertação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
no Curso de Pós-Graduação em Ensino de História.
Área de Concentração: Ensino de História – ProfHistória.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ____ / ____ / ____

Prof^a. Dr^a. Geny Ferreira Guimarães (UFRRJ – Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Regina Maria de Oliveira Ribeiro (UFRRJ)

Prof. Dr. Pedro Jorge Lo Duca Vasconcelos (SEDUC/ARARUAMA)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 733/2023 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.040961/2023-84

Seropédica-RJ, 27 de junho de 2023.

MÁRCIO RODRIGO ARAUJO MUNIZ

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em História, Curso de MESTRADO, área de concentração EM ENSINO DE HISTÓRIA.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 02 de junho de 2023

Dr. PEDRO JORGE LO DUCA VASCONCELOS Examinador Externo à Instituição

Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. GENY FERREIRA GUIMARAES, UFRRJ Presidente

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 29/06/2023 08:36)

GENY FERREIRA GUIMARAES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CTUR (12.28.01.30)
Matrícula: ###532#2

(Assinado digitalmente em 29/06/2023 11:54)

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: ###093#1

(Assinado digitalmente em 13/07/2023 13:54)

PEDRO JORGE LO DUCA VASCONCELLOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.787-##

(Assinado digitalmente em 28/06/2023 08:50)

MÁRCIO RODRIGO ARAUJO MUNIZ
DISCENTE
Matrícula: 2020#####4

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **733**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **27/06/2023** e o código de verificação: **63fe11a0f9**

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço ao Deus Todo-poderoso, criador dos céus e da Terra, por ter me sustentado durante todo o processo, pois mesmo em meio aos momentos mais complicados que já vivi nesta vida, senti sua força me sustentando e me impulsionando a continuar em frente. Como diz a letra de uma canção: “Seu amor perfeito sempre esteve repousando em mim”. À minha amada esposa por seu apoio e incentivo. Ao meu filho querido, pois, mesmo sem saber, é o motivo de boa parte das vitórias que alcanço diante dos desafios da vida. Aos meus familiares, amigos e irmãos em Cristo que sempre me apoiam e torcem por mim. Aos colegas da turma 2020/1 do ProfHistória que, num esforço mútuo de ajuda e fortalecimento, sempre estiveram torcendo para que esse momento de conclusão chegasse. À minha orientadora e amiga, Geny Ferreira Guimarães, por ter sido como uma mãe durante todo o processo, desde o início, orientando o caminho, acreditando e mostrando que era possível construir um trabalho sobre as ideias que eu tinha. A todos os professores do programa com quem aprendi muito, em especial à professora Regina Ribeiro, que esteve sempre disponível para participar do processo de avaliação, tanto na qualificação, quanto na defesa da dissertação. Aos professores externos ao programa, sobretudo: Pedro Lo Duca, Graciela Garcia e Marcela Sanches, que contribuíram enormemente para o sucesso deste trabalho por meio de suas opiniões e avaliações de tudo o que foi escrito. À coordenadora do curso, professora Patrícia Bastos que, sempre no momento certo, agiu com precisão e sabedoria para orientar os passos que eu precisava dar para que o trabalho acontecesse. E a todos que, mesmo não sendo citados aqui, torcem por mim, desejando coisas boas e sucesso em tudo que faço. A todos vocês, meu muito obrigado!

RESUMO

MUNIZ, Márcio Rodrigo Araujo. **A História não tem que ser chata: repensando a prática docente e o currículo para a relevância do ensino de História.** 2023. 135p Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História / ProfHistória). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / ProfHistória, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Com o objetivo de promover avanços no ensino-aprendizagem dos saberes históricos, este trabalho busca no diálogo com os discentes a construção de matéria-prima para a análise do impacto de escolhas pedagógico-curriculares no desempenho docente e aproveitamento dos conteúdos oferecidos de forma satisfatória, tanto para quem aprende quanto para quem ensina. Tendo como vislumbre a valorização da disciplina História, propõe-se uma metodologia que enfatiza o protagonismo do estudante, mediante compreensão do seu papel como construtor de seu próprio conhecimento, tendo na figura do professor um orientador no processo de aquisição de saberes. O trabalho se divide na apresentação da análise dos resultados de pesquisa de opinião junto a parte do corpo discente do C.E. João Cardoso - Nilópolis - RJ e, a partir dela, compreensões da influência das práticas pedagógicas empreendidas pelos professores na opinião dos alunos, além do papel que o currículo de História desempenha nesse processo. Por fim, é apresentado o modelo de aprendizagem baseada em problemas como alternativa para incentivar a autonomia dos alunos na construção do conhecimento e apropriação dos conteúdos históricos de forma contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Ensino Dialogado; aprendizagem; currículo; práticas pedagógicas; aprendizagem baseada em problemas.

ABSTRACT

MUNIZ, Márcio Rodrigo Araujo. **History doesn't have to be boring: rethinking teaching practice and the curriculum for the relevance of teaching history.** 2023. 135p Dissertation (Professional Master in History Teaching / ProfHistória). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / ProfHistória, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

With the objective of promoting advances in the teaching and learning of historical knowledge, this work seeks in the dialogue with the students the construction of raw material for the analysis of the impact of pedagogical-curricular choices on the teaching performance and satisfactory use of the contents offered, both for those who learn and for those who teach. With a view to valuing the discipline of History, a methodology is proposed that emphasizes the role of the students, through understanding their role as builders of their own knowledge, with the figure of the teacher as a guide in the process of acquiring knowledge. The work is divided into the presentation of the analysis of the results of an opinion poll with part of the students of the C.E. João Cardoso - Nilópolis - RJ and, from it, understandings of the influence of the pedagogical practices undertaken by the teachers in the students' opinion, in addition to the role that the History curriculum plays in this process. Finally, the problem-based learning model is presented as an alternative to encourage students' autonomy in the construction of knowledge and appropriation of historical contents in a contextualized and meaningful way.

Keywords: dialogued teaching; learning; curriculum; pedagogical practices; problem-based learning.

RÉSUMÉ

MUNIZ, Márcio Rodrigo Araujo. **L'histoire n'a pas à être ennuyeuse : repenser la pratique de l'enseignement et le programme pour la pertinence de l'enseignement de l'histoire.** 2023. Mémoire 135p (Master professionnel en enseignement de l'histoire / ProfHistória). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / ProfHistória, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Dans le but de promouvoir des avancées dans l'enseignement et l'apprentissage des connaissances historiques, ce travail cherche dans le dialogue avec les étudiants la construction de matière première pour l'analyse de l'impact des choix pédagogiques et curriculaires sur la performance de l'enseignement et l'utilisation satisfaisante des contenus offerts, tant pour ceux qui apprennent que pour ceux qui enseignent. En vue de valoriser la discipline de l'histoire, une méthodologie est proposée qui met l'accent sur le rôle de l'étudiant, à travers la compréhension de son rôle en tant que constructeur de ses propres connaissances, avec la figure de l'enseignant en tant que guide dans le processus d'acquisition des connaissances. . Le travail est divisé en la présentation de l'analyse des résultats d'un sondage d'opinion avec une partie de la étudiants du C.E. João Cardoso - Nilópolis - RJ et, depuis de là, la compréhension de l'influence des pratiques pédagogiques entreprises par les enseignants dans le l'opinion des élèves, en plus du rôle que joue le programme d'histoire dans ce processus. Enfin, le modèle d'apprentissage par problèmes est présenté comme une alternative pour favoriser l'autonomie des élèves dans la construction des savoirs et l'appropriation des contenus historiques de manière contextualisée et signifiante.

Mots clés : dialogue enseignement; apprentissage; programme d'études; pratiques pédagogiques; l'apprentissage par problèmes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Você diria que estudar História é chato?	26
Gráfico 2: O que leva você a não considerar a História chata?	26
Gráfico 3: Motivos para considerar a História chata.	27
Gráfico 4: Você gosta de estudar História na escola?	28
Gráfico 5: Você gosta de estudar História em casa?	28
Gráfico 6: Você não gosta de estudar História na escola, mas gosta de estudar História em casa?	29
Gráfico 7: O que influenciou você a estudar História em casa?	30
Gráfico 8: Fator que contribui na decisão de não achar chato estudar História.	36
Gráfico 9: Fator que contribui na decisão de achar chato estudar História.	36
Gráfico 10: Que tipo de aula você não gosta? (Entre os que não acham chato estudar História)	37
Gráfico 11: Que tipo de aula te deixa entusiasmado? (Entre os que não acham chato estudar História)	38
Gráfico 12: Que tipo de aula você não gosta? (Entre os que acham chato estudar História)	39
Gráfico 13: Que tipo de aula te deixa entusiasmado? (Entre os que acham chato estudar História)	40
Gráfico 14: Temas levantados pelos alunos como possíveis abordagens (Entre os que não acham chato estudar História).	40
Gráfico 15: Temas levantados pelos alunos como possíveis abordagens (Entre os que acham chato estudar História).	41
Gráfico 16: Tipo de aula que o aluno não gosta. (Entre os que não acham a história chata e consideram a forma como o professor ensina determinante)	45
Gráfico 17: Tipo de aula que deixa o aluno entusiasmado. (Entre os que não acham a história chata e consideram a forma como o professor ensina determinante)	46
Gráfico 18: Temas levantados pelos alunos como possíveis abordagens (todos)	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do modelo 3C3R de criação de problemas proposto por Hung (2006). 95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relações entre os componentes centrais e processuais do modelo 3C3R (LOPES; 100 FILHO e ALVES, 2019, p.91)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O processo de aprendizagem baseada em problemas - a partir do quadro desenvolvido pelos autores. (LOPES; FILHO e ALVES, 2019, p. 148)	102
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 – O DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES COMO CAMINHO PARA O ENTENDIMENTO	05
1.1 – O DIÁLOGO EM BUSCA DAS INFORMAÇÕES	08
1.1.1 – METODOLOGIA DE COLETA DOS DADOS	09
1.1.2 – A TEORIA E OS CONCEITOS POR TRÁS DO FORMULÁRIO	12
1.2 – O QUE DISSERAM OS ESTUDANTES?	23
1.2.1 – O QUE PENSAM OS ESTUDANTES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA? – NÚMEROS E DEPOIMENTOS	24
2 – PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE SOMOS E O QUE PODEMOS SER – A VISÃO DOS ALUNOS	44
2.1 – COMPREENDENDO A AÇÃO DOCENTE DIANTE DA VISÃO DO ALUNO	46
2.2 – O PROFESSOR E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO	50
2.3 – ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO	54
2.4 – SABER DOCENTE <i>VERSUS</i> CONHECIMENTO CIRCULANTE	55
2.5 – A RELAÇÃO PROFESSOR x ALUNO E A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR	57
2.6 – COMO PODE O PROFESSOR AGIR PARA APROXIMAR O ALUNO?	59
3 – MAS, SERÁ QUE O QUE ESTAMOS ENSINANDO É QUE É CHATO? – REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SUA CONSTRUÇÃO	71
3.1 – A VISÃO DOS ALUNOS ACERCA DO CURRÍCULO	76
4 – PRODUTO FINAL: TORNANDO A HISTÓRIA SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	86
4.1 – CONHECENDO A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	88
4.2 – COLOCANDO A ABP EM PRÁTICA: A CRIAÇÃO DO PROBLEMA	93
4.3 – COLOCANDO A ABP EM PRÁTICA: APLICAÇÃO	100
5 – CONCLUSÃO	105
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXO I – FORMULÁRIO DE PESQUISA	111
ANEXO II – PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	114
ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	116
ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	118

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da reflexão sobre o fazer docente no Brasil. O que é ser professor nesse país? Como se chega à decisão de abraçar uma carreira envolta em tantos sentimentos, considerações e afirmações? Diante disso, muitos afirmam, categoricamente, que jamais seriam loucos o suficiente para ter que “aturar” a falta de educação dos filhos de outras pessoas. Outros mencionam a baixa remuneração, o desrespeito enfrentado pelos professores oriundo tanto dos alunos quanto de seus (ir)responsáveis, o desprestígio oferecido aos docentes por grande parte da sociedade, como fatores desestimulantes para a opção por este caminho profissional. Apesar disso, há aqueles “corajosos” que se enchem de esperança e seguem adiante com o plano de se tornar um professor, imaginando, talvez, que possam representar alguma no mundo através da educação.

Os que encaram o desafio da formação de professores nutrem-se de algo para tanto. Idealismo, crença, convicção pessoal ou falta de outra oportunidade melhor, não se sabe ao certo, mas insistem em manter viva essa categoria de trabalhadores da educação em nosso país. Superando as árduas etapas da formação, as incertezas da profissão, as dúvidas, os preconceitos que circulam pelo senso comum acerca deste trabalho, encontram no momento em que experimentam pela primeira vez uma sala de aula real a encruzilhada em que precisam tomar a decisão por continuar ou não nessa senda. E é exatamente nessa hora que muitos optam pela permanência, porque entendem que é exatamente ali que desejam estar pelos próximos anos de sua vida profissional.

Quando se conclui o processo de formação, pelo menos aquele que acontece no espaço acadêmico, é a hora de encarar a escola, de enfrentar a realidade das salas de aula brasileiras. Começa, então, um novo processo formativo, o início da construção do docente *in loco*, no “campo de batalha”. Ali, ele começa a ser forjado pelas experiências do cotidiano e a tecer suas considerações reais acerca do que é o ensino, para além daquele momento que experimentou o contato com os alunos por meio de um estágio supervisionado numa aula que não era sua, mas de outro. Agora, ele é o responsável pela turma, pelo aprendizado, na medida de sua responsabilidade e em compartilhamento com os discentes, e é nessa hora que se

apresentam as contradições inerentes ao ser humano, este ser complexo e imprevisível, com qual terá que se relacionar diariamente dali por diante.

No Brasil, o desafio acima ganha requintes de crueldade ainda mais marcantes, ao se apresentarem ao trabalhador docente: turmas agigantadas, salas de aula insalubres, material de trabalho inadequado, para não falar, ainda, daquelas incongruências que se observam nos processos burocráticos que compõem o sistema educacional brasileiro, aferrado a números e índices que determinam recursos e posições políticas. Embora aparentemente destinados a garantir a qualidade da educação, não é bem isso que terminam por conseguir, pois incentivam a aprovação a qualquer custo, como forma de “maquiar” a realidade de uma estrutura que fecha os olhos para as necessidades reais dos estudantes, sobretudo daqueles em situação de vulnerabilidade, e se preocupa em mostrar aos outros (sejam lá eles quem forem) que as coisas vão “de vento em popa”, ainda que os exames, nacionais e internacionais, tragam à tona toda a verdade escondida debaixo do tapete.

E o que é que o professor deseja quando entra em sala de aula? Quais são suas intenções, seus anseios? Percebemos sua humanidade quando nos dirigimos ao seu fazer ou apenas o consideramos como “máquina”, cumpridor de horários e tarefas? Não está ali alguém que se realiza naquilo que faz (ou, pelo menos, que pretende)? Na tarefa do ensino-aprendizagem, em que momento e sob quais circunstâncias pode dar por concretizado seu trabalho, seu projeto de vida? Se acredita que consegue tocar as vidas das pessoas com quem trava seus embates cotidianos, o que sente quando surge o contraditório, ou seja, quando não atinge seu objetivo, percebendo o “intocável”, o que não “se rende” e que considera seu saber como algo desinteressante, sem importância ou sentido, chato?! Deu o seu melhor, fez o que pôde. Mas, nem no caminhar diário, nem nas avaliações o sucesso veio. Onde está o problema?

Professor de História, vez por outra, depara-se com um fenômeno, no mínimo, curioso, que é o de ouvir dizer que sua disciplina não é tão importante quanto Matemática ou Português. Afinal, por que diabos alguém precisa saber das “coisas do passado”? O importante é saber fazer contas, escrever e falar bem, não é verdade?! Se o indivíduo não sabe ao certo de onde veio, sua cultura, suas raízes históricas e os fatos que trouxeram o mundo ao ponto em que está, nada disso

importa, desde que o mesmo esteja qualificado minimamente para somar dois e dois e construir uma frase corretamente. Felizmente, isso parece não ser o senso comum. Mas, desperta o interesse de pesquisa e levanta perguntas importantes, cujas respostas podem revelar como, realmente, a disciplina é vista pelo corpo discente: algo bom, relevante, proveitoso ou apenas um fetiche de amantes de coisas velhas.

Aqui começa minha jornada na busca por aquilo que aproxima e, também, afasta o estudante do conhecimento histórico. Mas, não quero elucubrar sobre isso apoiado apenas na visão de quem “tem a caneta”, sobre as ideias que os docentes tenham sobre os discentes, a partir de suas experiências em sala de aula. Quero ouvir a voz do aluno, saber o que ele pensa de mim, enquanto professor de História. Entender como ele enxerga a relevância dessa disciplina no seu cotidiano e seus anseios quanto ao que considera um tipo de aula que faz sentido. Em seguida, munido deste saber, o debate acadêmico sobre essas falas, com aqueles que tratam desse assunto, gerará o subsídio necessário para entendermos o grau em que o currículo de História e as estratégias pedagógicas interferem na forma como os estudantes encaram a aprendizagem e quais as suas perspectivas acerca dela.

Todavia, não haveria sentido nesse empreendimento se tal esforço não resultasse, também, em uma proposta prática que ofereça aos leitores desta dissertação meios para se construir propostas pedagógico-curriculares que tendam a aproximar o discente do conhecimento histórico, que tornem a aula mais significativa, relevante, que façam com que o aluno que, porventura, ache a História uma chatice, mude de ideia e passe a considerá-la, na pior das hipóteses, algo que vale o esforço de sair de casa para estudar na escola.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, que chamo de “Diálogo com os estudantes como caminho para o entendimento”, analiso as opiniões obtidas com os próprios alunos sobre a disciplina, currículo e práticas pedagógicas, procurando compreender seus pensamentos acerca desses aspectos e exponho minhas conclusões diante delas. Em seguida, no capítulo “Prática do ensino de história: o que somos e o que podemos ser – a visão dos alunos”, é a hora de olhar para nós mesmos, para nossa forma de dar aula, as escolhas que fazemos quando o assunto é a forma como entramos em sala para ensinar História, refletindo sobre o que tem dado certo e o que precisa ser mudado para avançarmos na conquista dos

estudantes. O terceiro capítulo, “Mas, será que o que estamos ensinando é que é chato? – reflexões acerca do currículo de história e sua construção” é uma provocação ao currículo de História e à forma como nos apropriamos dele para transmitir o conhecimento histórico, compreendendo que faz toda a diferença quanto ao resultado do trabalho em sala de aula. E, por fim, alinhando-se à proposta deste programa de especialização, apresento uma possibilidade de trabalho com o objetivo de tornar a disciplina mais atraente e significativa para o aluno, no derradeiro capítulo cujo título é “Tornando a história significativa através da aprendizagem baseada em problemas”, composto pela elucidação do que seja esta metodologia e a maneira como aplicá-la com os estudantes.

Acredito firmemente que este trabalho contribui para o ensino de História, na medida em que questiona a forma como a mesma é ensinada e o que é ensinado, considerando o protagonismo do aluno e as possibilidades benéficas que o labor escolar no campo histórico pode adquirir se devidamente considerados os argumentos que apresento. A escuta ativa, demonstrada aqui por meio do formulário aplicado aos alunos, aliada à proposta de aprendizagem baseada em problemas, o que considero o produto deste trabalho, constituem-se em um ferramental promissor para todo e qualquer docente que pretenda ser relevante na construção de uma consciência histórica entre os estudantes. Além do que, nós, professores de História, não podemos nem devemos nos conformar em sermos, quem sabe, aqueles “tios” e “tias” que oferecem a “matéria que dá sono” ou “a aula em que a gente fica copiando o tempo todo do quadro” ou “a matéria da ‘decoreba’”, cheia de nomes e datas. Não! Nossa disciplina não é nada disso. Porém, precisamos estar convictos e conscientes de que, sem a devida reflexão sobre como e o que apresentamos, tenderemos a estagnar e amargar as mesmas conclusões discentes, ano após ano. Esta é a proposta deste trabalho: refletir sobre práticas pedagógicas/abordagem curricular e propor instrumentos que tornem a História diferente de como ela é geralmente vista, por quem a considera chata, e melhor ainda para que não a considera.

1 – O DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES COMO CAMINHO PARA O ENTENDIMENTO.

*“Ensinar é transmitir o que se sabe a quem quer saber
portanto, é dividir a sabedoria. Essa divisão, porém,
não segue as leis da matemática, pois, em vez do
conhecimento diminuir, ele aumenta”.*
Içami Tiba

Ao indivíduo que escolheu uma área específica do conhecimento para lecionar, como faz o professor de História, por exemplo, seria difícil considerar este ou aquele conhecimento, dentro dela, mais ou menos importante ou interessante, pois sua construção profissional engloba, dentre outros aspectos, a percepção de sentido do conhecimento adquirido. Portanto, dificilmente encontraríamos respostas para as indagações levantadas acima na fala de um professor. Nesse caso, o mais interessante a se fazer seria descobrir como os próprios estudantes enxergam o ensino, mais especificamente, no nosso caso, o ensino de História. E, a partir destas considerações, traçar caminhos para superar os desafios do processo de aquisição do conhecimento histórico, sobretudo entre aqueles que não veem a disciplina com tanto interesse.

Tendo como válida e importante a opinião dos alunos como ponto de partida para essa tarefa, considero necessário acreditar que o diálogo com o aluno é fundamental para a construção de um ambiente educacional profícuo, um ambiente de trocas e de interações, onde o conhecimento de todos é valorizado, tanto do aluno, quanto do professor. Além disso, os indivíduos que estão imersos no cotidiano escolar no pleno desempenho das atividades educativas, docentes em formação e ainda aqueles que empreendem pesquisa acerca deste fazer, estando na escola ou não, podem ser beneficiados pela consciência de que, através deste caminho de dialógico, melhores formas de promover a educação podem se consolidar, representando, entre outras coisas, uma economia considerável de tempo e esforço na construção de propostas pedagógicas e abordagens curriculares mais efetivas.

Paulo Guinote, falando do diálogo como forma de transformação da realidade em sala de aula e da possibilidade de flexibilização do currículo de forma que se atendam os interesses dos alunos e da escola, afirma que:

Questão diferente é a possibilidade de, num clima de diálogo na sala de aula entre professores e alunos, se flexibilizar a planificação global anual da disciplina e incorporar nela o tratamento de temas relacionados com o programa, mas que nele tenham pouco destaque ou estejam apenas implícitos. (...) Esta possibilidade deve ser contemplada em qualquer planificação que não se pretenda estanque às circunstâncias, perfil de aprendizagem e de interesses das turmas e dos alunos (GUINOTE, 2014, p. 37).

Ele, portanto, valoriza a opinião discente na construção de um processo educacional mais efetivo, participativo, que contemple temas relevantes para os jovens e que se articulem dentro do currículo, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos nele e a partir dele. O destaque recai sobre o diálogo, ou seja, o estabelecimento de um canal bidirecional de comunicação e discussão que compreenda a pluralidade de opiniões e ideias.

Outra contribuição neste debate vem da professora Flávia Eloisa Caimi, refletindo sobre os motivos que levam ao não aprendizado da disciplina histórica. Em seu trabalho, mencionando descobertas oriundas do trânsito em escolas para acompanhamento de estágios e em pesquisas, afirma que os alunos “reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor ‘legal’ ‘amigo’, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável” (CAIMI, 2007, p. 18-19). Depreendo, portanto, que para tornar este ensino significativo e articulado, torna-se necessário conhecer aquilo que tem sentido para o aluno, além dos relatos de sua experiência. Não é possível tornar-se o dito “professor amigo” sem estabelecer contato, diálogo, sem conversar com o aluno, sem permitir que ele fale. A autora dirá, ainda:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens. [E, ainda:] (...) há outros aspectos importantes a considerar nas práticas escolares, para os quais a formação precisa chamar a atenção dos professores, tais como: (...) conhecer os interlocutores em aula, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes cognitivos, para construir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa (CAIMI, 2007, p. 24-30).

Paulo Freire nos pergunta, ao afirmar que o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2019, p. 32).

E, tratando do respeito que o professor deve à autonomia do ser do educando, que inibe atitudes autoritárias em sala de aula, estabelece as relações dialógicas como fundamentais à construção do saber:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2019, p. 59).

Tendo em vista estas considerações, a fim de encontrar o caminho para a construção de um ensino significativo, não parece uma boa opção prescindir do diálogo com os alunos, sendo este fundamental para ações efetivas para a aproximação dos mesmos com a disciplina. Pode o professor, trabalhando junto com os alunos, dialogando, adequar tanto as práticas pedagógicas quanto as possibilidades de flexibilização do currículo? É possível que sim. Isto porque o retorno imediato de uma prática em que se busque a impressão do aluno não deixa dúvida, nem permite especulação quanto ao grau de aceitação da mesma. E, em se tratando daqueles procedimentos em sala de aula que não promovam a significação do conteúdo, que não correspondam à realidade dos alunos e, portanto, careçam de sentido, necessitando ser superados, torna-se evidente que somente por meio de informações oriundas dos próprios alunos é que se podem estabelecer os parâmetros para a reconstrução dos processos de ensino.

Portanto, realizar a coleta de informações entre os estudantes sobre suas impressões acerca do ensino de História nos permite uma visão, ainda que de forma amostral, do alcance da disciplina na atualidade, além de destacar os principais desafios a que a mesma deve se sujeitar para cumprir efetivamente seu papel. Isto porque traz informações para a escrita científica que respondem àquelas questões que compõem uma espécie de "senso comum" entre a classe docente, do tipo: "o aluno não quer nada com a minha matéria!". Mas, será que o aluno realmente não quer nada? E essa situação é específica da disciplina História ou engloba outras disciplinas? Qual a contribuição das práticas pedagógicas neste quadro de desinteresse? E do currículo, tem alguma influência nisso?

As respostas a estas indagações podem compor um corpo informativo valioso, permitindo que se ajustem as opções por formas de trabalho que correspondam às demandas do momento em que vivemos, tanto no que diz respeito ao aproveitamento escolar dos alunos, quanto na realização profissional do docente. Sim, pois, de forma geral, haja vista que este trabalho não se restringe apenas à coleta de informações entre os educandos, mas, sim, à coleta, análise e construção de conhecimento a partir de referenciais teóricos relacionados ao tema, há de se ter em vista o próprio professor, que obterá, através da pesquisa, informações que contribuirão para a realização de seus objetivos profissionais no ensino de História. Informações estas que talvez não tenha tido a oportunidade de observar, nem durante o período de formação ou no estágio obrigatório, nem mesmo nos seus primeiros anos de atuação docente, o que contribuiria para evitar algumas frustrações e percalços ao longo do trajeto. Conhecer e/ou construir melhores formas de aproximação e diálogo com os estudantes são ferramentas importantes para fortalecer o campo do ensino de História, tornando-o mais significativo e efetivo naquilo que se propuser, além de apoiar na jornada de professores que compartilhem as mesmas dificuldades e preocupações levantadas neste trabalho.

1.1 – O DIÁLOGO EM BUSCA DAS INFORMAÇÕES.

Minimamente instruído acerca do valor da opinião dos estudantes sobre aquilo que aprendem, parto em busca das informações entre os estudantes. Mas, de que forma? Que metodologia utilizar para coletar os dados, levando em conta as circunstâncias e particularidades relacionadas aos educandos? Considerando que, em tese, todo o conteúdo básico do currículo de História é contemplado nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), alunos egressos desse segmento poderiam, em circunstâncias normais, já apresentar alguma opinião acerca das experiências que tiveram ao longo deste período e acerca da relação que travaram com seu(s) professor(es). Sendo assim, optei pela abordagem aos alunos que estivessem no ensino médio, a fim de captar suas impressões sobre o Ensino de História que obtiveram, tanto quanto aos temas (currículo), quanto à forma que lhes foram apresentados (práticas pedagógicas).

A partir desta delimitação e contando com a disponibilidade de acesso, estabeleci contato com a coordenação pedagógica do Colégio Estadual João Cardoso, em Nilópolis, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, um dos meus locais de trabalho durante o período do curso e da pesquisa.¹ Num primeiro momento, a pesquisa seria limitada apenas aos alunos do primeiro ano do ensino médio. Porém, dados os efeitos da pandemia da COVID-19 no Brasil, iniciada em março de 2020, em que as aulas presenciais foram suspensas e implementado o ensino remoto, as circunstâncias que se construíram a partir de então foram determinantes para uma mudança na estrutura da pesquisa. Os passos seguintes foram determinados pela realidade enfrentada pelos alunos desta unidade (que não difere daquela vivida pelos estudantes das demais redes públicas brasileiras, sejam estaduais ou municipais, de falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos necessários à modalidade remota), que promoveu um distanciamento dos mesmos da realidade escolar. Houve diversos casos de abandono dos estudos, participação limitada da grande maioria e redução drástica do contato entre professores e alunos. Sendo assim, considerei que todos os alunos da escola que desejassem participar da pesquisa, mesmo aqueles que já estivessem no último ano do ensino médio, deveriam ser ouvidos quanto às suas impressões sobre a História, pois sua formação também foi afetada pelos períodos pandêmico e pós-pandêmico. Essa pesquisa, no entanto, não pretende aprofundar estas circunstâncias, mas, apresentar os resultados obtidos apesar delas.

1.1.1 – METODOLOGIA DE COLETA DOS DADOS.

Antes de começar a realizar a coleta, era preciso determinar que caráter se privilegiaria na obtenção dos dados, se quantitativo o qualitativo. Ortigão e Pereira afirmam que “as metodologias serão escolhidas e utilizadas segundo as perguntas que se pretende responder” (2016, p. 66) e, por conta disso, inicialmente, pensei que as indagações relacionadas ao tema da pesquisa em questão (práticas pedagógicas utilizadas no Ensino de História e abordagens curriculares) seriam melhor

¹ Trata-se de uma escola da rede estadual, relativamente pequena que atende alunos do entorno e de bairros e municípios próximos, cujo perfil apresento minimamente (anexo II) através de análise socioeconômica que não será incluída nesse trabalho, mas em produções futuras.

respondidas a partir de questões abertas, permitindo que os alunos respondessem livremente, revelando os aspectos destes pontos que trouxessem luz às questões que instigaram o trabalho. No entanto, retornando à consideração feita pelos autores, considerando, o complemento da afirmação:

Parte-se da compreensão de que as metodologias serão escolhidas e utilizadas segundo as perguntas que se pretende responder; logo, há uma relação macro/micro que é contemplada pela utilização de metodologias quantitativas e qualitativas (ORTIGÃO e PEREIRA, 2016, p. 69 – grifo meu).

Eles parecem supor que pesquisas de caráter quantitativo apresentam uma visão panorâmica, macroscópica do objeto analisado, enquanto percepções mais focadas, reduções nas “lentes”, se obtêm através do foco no qualitativo. Sendo assim, cabe ao pesquisador a opção pelo tipo de abrangência que se pretende ou, mesmo, se pode/deve utilizar-se de ambas as metodologias simultaneamente. Nesse caso, qual metodologia se adequaria melhor à minha pesquisa? Eles diriam ainda: “Pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau de abrangência de determinados traços de uma população(...)”, e isso satisfaz a indagação sobre se os alunos realmente não gostam de História e, dentro de um espectro mais amplo, quantos são, para perceber se há prevalência dessa negativa ou não. Alertam, no entanto, que “trabalhar com dados estatísticos é operar com um princípio de incerteza; [pois] tais dados apontam frequências e indicativos, mas, de modo algum representam fielmente a realidade (se é que isso seja possível em qualquer pesquisa que seja!)” (ORTIGÃO e PEREIRA, 2016, p. 69-70 – grifo dos autores). Com isso, mantenho a sobriedade em relação ao resultado que se venha a obter a partir dos dados coletados, compreendendo que não é validado considerá-lo como informação generalizante para todos os contextos, mas, apenas como ponto de partida para análises mais amplas.

Pesquisas desse tipo tendem a gerar tabelas, gráficos e indicadores percentuais. E, nisso, percebi outro alerta importante numa citação à Bernardete Angelina Gatti, feita pelos mesmos autores. Ela dirá que “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc. nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função do seu estofo teórico”. (GATTI apud ORTIGÃO e PEREIRA, 2016, p. 71). E, ainda complementam:

Tais ponderações ressaltam o caráter incompleto dos dados em si, no sentido de que sempre demandam interpretação, sempre serão lidos sob um ou outra ótica que lhe farão significar isto ou aquilo. E, além disso, a própria ideia de dados enquanto constructo, se algo *a priori*. Dados surgem das perguntas de pesquisa; **são uma resposta àquilo que o pesquisador levanta**. Mesmo dados mais objetivos como idade, escolaridade, estado civil etc., serão partes constituintes de uma pesquisa na medida em que fizerem sentido no conjunto argumentativo construído pelo pesquisador. (ORTIGÃO e PEREIRA, 2016, p. 71 – grifo meu)

Deste fragmento, já pude compreender que as perguntas que deveriam compor o questionário não poderiam ser escolhidas a esmo, mas deveriam corresponder a um arcabouço teórico construído de antemão. Porém, continuam, afirmando que:

Estruturar um quadro referencial é importante para, em primeiro lugar, elaborar questões pertinentes que sejam coerentes, façam sentido dentro do escopo de pesquisa [...] As questões de pesquisa (ou de interesse ao pesquisador) precisam estar relacionadas aos conceitos, comportando um aprofundamento para além do que já foi observado na literatura (ORTIGÃO e PEREIRA, 2016, p. 74).

Portanto, ficou claro que o referencial teórico inicial, entrecruzado com os axiomas iniciais da pesquisa (gerados por ele ou por ele consolidados) é a base para a construção das questões que iriam compor o novo questionário. Porém, antes de apresentá-lo, acrescento ainda algumas outras considerações que considero importantes para a sustentação metodológica da pesquisa e na determinação do modelo escolhido. De antemão, posso afirmar que será a partir das questões construídas que se estabelecerá o caráter da pesquisa, porque:

Há questões de pesquisa que demandam uma abordagem qualitativa e outras, uma abordagem quantitativa; mesmo que uma pesquisa acadêmica, ainda que pautada na construção de dados quantitativos, sempre seja constituída, inclusive, da análise dos dados em um viés qualitativo. Por este motivo, muitos pesquisadores denominam suas pesquisas como *mistas* ou *quali-quant* (ORTIGÃO e PEREIRA, 2016, p. 71).

Além de mencionar a importância do referencial teórico na composição mesma das questões do formulário, o fragmento acima fala da possibilidade de utilização tanto de questões de caráter quantitativo quanto qualitativo, ou seja, um formulário misto. E, acerca disso, Dal-Farra e Lopes percebem a possibilidade de

melhor entendimento de um dado problema de pesquisa através desse método e explicam:

Os métodos mistos combinam os predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, como formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Neste caso, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade (DAL-FARRA e LOPES, 2013, p. 70).

Diante das possibilidades que a combinação de métodos oferece, decidi, portanto, que este seria o melhor caminho para a construção do formulário da pesquisa. Vale destacar, ainda, a percepção das potencialidades de ambos os métodos feita pelos mesmos autores:

As potencialidades das abordagens quantitativas incluem a operacionalização e a mensuração acurada de um construto específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas. [...] Por outro lado, a abordagem qualitativa examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada. As potencialidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo as crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. Além disso, estudo qualitativos proporcionam análises profundas das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados (DAL-FARRA e LOPES, 2013, p. 70-71).

Com base nisso, resta somente considerar o referencial teórico sobre o qual se dará o desenvolvimento das questões, combinado com os pressupostos iniciais que despertaram o interesse da pesquisa.

1.1.2 – A TEORIA E OS CONCEITOS POR TRÁS DO FORMULÁRIO.

O objeto da pesquisa, ou seja, a reflexão sobre o ensino de História pela ótica dos alunos – como a geração atual enxerga a disciplina e quais os desafios que o professor deve enfrentar para tornar esse aprendizado significativo – nos leva a refletir sobre alguns conceitos que precisam ser ampliados e analisados, tais como: diálogo, protagonismo discente, ensino significativo e currículo. Em se tratando do ensino, cabe o debate, tanto acerca de práticas pedagógicas significantes, quanto sobre formas de abordagem curricular também significantes. Em relação ao

currículo, mais especificamente, não apenas a forma como é abordado merece discussão, mas também a forma como ele é (re)construído, levando-se em conta o contexto atual em que dispomos de uma base nacional comum, fato que não pode ser desconsiderado quando se pretende analisar o quanto este currículo de História reflete as reais demandas sociais ou não, seja quanto ao seu caráter oficial, àquilo que realmente se ensina, explícita (currículo real) ou implicitamente (currículo oculto).

Abrindo a discussão, Ubiratan Rocha atribui a espaços escolares ditos “conservadores” parte da responsabilidade pelo engessamento de práticas e conteúdos, postura que se perpetua pela transmissão geracional destas formas de abordagem, o que dificulta o rompimento para novos caminhos pedagógicos e contextualizações curriculares necessárias, diante da dinâmica histórica. O autor atenta para o caráter discursivo do trabalho docente, mas alerta para a necessidade de que este seja consciente do efeito deste discurso sobre os educandos e dos diversos atravessamentos sofridos pelo mesmo, principalmente o institucional, salientando que o educador deve estar atento para a aplicabilidade de regulamentos e normatizações internas à escola que possam já não estar mais adequadas à realidade na qual ela se encontra, causando “reacionarismo e mesmo esclerose organizacional” (ROCHA, 2001, p. 52). O resultado disto é o ambiente propício para a consolidação de práticas pedagógicas pouco flexíveis. Ajustando o foco, Rocha afirma que, em se tratando de formas de trabalho e suas consequências:

O insucesso do professor de História, na maioria das vezes, não deriva propriamente da falta de domínio do conteúdo mas sim de uma postura conservadora na sua utilização. Mesmo um conteúdo tradicional pode sofrer determinados recortes para que se transforme num objeto adequado ao processo ensino-aprendizagem. Uma vez transformado em meio, sobre o qual vai incidir o trabalho do aluno, funcionará como alavanca para o desenvolvimento da inteligência (ROCHA, 2001, p. 55).

A assim chamada “postura conservadora” seria, portanto, aquela que toma o conteúdo como pronto e acabado, ignorando a possibilidade de recorte, em que o professor detém a exclusividade do saber que será transmitido aos alunos, meros pacientes neste processo. O meio privilegiado para este ensino é a aula expositiva, da qual afirma:

O exagero no uso do método [expositivo] certamente conduz à produção de um alunado de baixo senso crítico, uma vez que este é colocado na condição de ser moldado. Discordar ou defender um ponto de vista diferente é muito difícil para aqueles que têm à sua disposição apenas informações passadas pelo mestre ou contidas no livro didático. Sem alternativas, resta a esse aluno assumir um padrão de passividade intelectual sem aprender os caminhos que levem à busca e criação do conhecimento (ROCHA, 2001, p. 55).

Dessa forma, se constrói um distanciamento entre professor e aluno, aquele como detentor de um saber que este outro deve, por obrigação, absorver sem questionar. Além disso, segundo o autor, “[a] função de repassador de informações, que muitos professores ainda entendem ser a principal tarefa, há muito se tornou anacrônica (...)” (ROCHA, 2001, p. 57), ou seja, é um paradigma que deve ser superado, e pode estar por trás da postura desidiosa dos alunos em relação ao ensino de História. Rocha percebe, ainda, que é preciso que o professor fale através de uma linguagem compreensível para o aluno, não aquela exclusiva das Ciências Sociais. Esta linguagem, geralmente, pode não fazer sentido algum para o aluno, ao que sugere: “Há que se dominar uma metodologia apropriada para que os conceitos complexos usados na narrativa histórica possam se mediados, tornando-se significativos para as clientelas (...)” (ROCHA, 2001, p. 60). Por último, completando esta primeira contribuição conceitual, considera que o aluno não é um ser sem história, e que sua história pessoal não pode ser ignorada neste processo.

Aproxima-se do pensamento do autor o de Circe Maria Fernandes Bittencourt, quando refere-se ao método em que o aluno recebe passivamente o conteúdo repetido mecanicamente pelo professor, a partir da exposição do mesmo, da utilização do quadro, do livro didático, como método tradicional. Este estaria profundamente arraigado na tradição escolar incorporada pela sociedade. Basicamente, este método “fundamenta-se na ideia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino.” (BITTENCOURT, 2008, p. 230)

Ambos estabelecem uma relação entre a estrutura institucional e a forma como o processo de ensino se desenvolve, algo do qual André Chervel (1990) trata, quando trabalha a relação entre a história das disciplinas escolares e a exposição que ela faz da influência da “longa tradição” escolar sobre o fazer docente. Para ele, a tradição “faz da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do

mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior” (CHERVEL, 1990, p. 193). Assim, uma vez que se pretenda compreender as motivações para o desinteresse do aluno no conteúdo disciplinar, há de se considerar a normatização institucional que constrange as práticas pedagógicas antes de “crucificar” o professor. Será que a forma como o mesmo se comporta, como realiza suas aulas, além de ser sua possível opção pessoal, não é fruto de atravessamentos a que esteja sujeito, advindos da própria escola, de uma cultura já constituída oficial ou oficiosamente e cristalizada ao longo dos anos? Além disso, Bittencourt menciona um fator que não fica tão claro na proposta de Rocha, mas que pode ser relacionado, do enraizamento de um modelo tradicional de ensino no imaginário popular, como forma correta de ensinar/aprender, que, de alguma forma, crie um tipo de conformismo, tanto por parte dos alunos ao se depararem com a aula expositiva, tediosa e, para eles, insignificante, levando-os a uma postura indiferente ao que se tente transmitir, quanto para o professor que, compelido a utilizar-se repetidamente de metodologias engessadas, resolve acomodar-se a elas, adaptando esta realidade à sua rotina, como forma de minimizar os “danos” da jornada. Somando-se a isso a postura de transmissão unilateral de saber no sentido professor x aluno, e a opção por um modo de falar pouco atraente, difícil, pesado, despreocupado que, porventura, o docente assuma em seu trabalho, criam-se as condições para que se estabeleça um ambiente em sala que perpetue o ensino de História como algo que os estudantes precisam “suportar”, aguardando ansiosamente pelo fim da aula.

Tendo em mente o modo unilateral de ensino citado a pouco, podemos considerar o pensamento de Paulo Freire, quando fala da “educação bancária”, na qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2020, p. 81), baseando-se principalmente no caráter narrativo. Mas, uma espécie de narrativa estéril, morta e desconectado do contexto em que se apresenta, no qual o narrador fala para uma plateia que ouve numa via de mão única, sem qualquer interação entre ambos. O significado (quando há) está apenas naquele que fala. O objetivo precípua, e por que não dizer único, é que se memorizem as palavras, uma a uma, a fim de que se realizem posteriores avaliações da quantidade delas na mente dos “receptáculos”, que são os alunos, ao fim de um período de “aprendizado”. Como pode o aluno sentir-se envolvido com um conteúdo que se

mostra tão distante, no tempo e no espaço, de sua realidade? A menos que este seja algo que lhe desperte a curiosidade, ou que se dê ao estudante a oportunidade de estabelecer conexões entre o sentido do tema que se ensina e seus próprios sentidos, criando-se a significação deste conteúdo, todo o saber apresentado tende a não passar de palavras lançadas ao vento, contribuindo pouco ou nada para o desenvolvimento do educando: “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.” (FREIRE, 2020, p. 83). Freire estabelece outro aspecto que considero determinante para esta construção, ao dizer que ensinar é criar possibilidades para que o aluno produza e construa seu próprio conhecimento. O professor só respeita a autonomia do educando se for ético. Portanto, como ser ético, deve considerar a autonomia do aluno e, além disso, sua história de vida. Isto porque, para ele, ensinar é *falar com* ao invés de *falar para*. Ele dirá, ainda, que o professor exerce violência contra o educando quando não respeita a leitura de mundo que o mesmo faz, seus aspectos culturais e linguísticos, obstaculizando a experiência do conhecimento (FREIRE, 2019).

As considerações propostas por Freire sugerem um professor que compreende o processo educativo de forma equivocada ou, no mínimo, descontextualizada, arcaica. Nesse caso, o saber tem sentido para o professor, que tenta repassá-lo para o aluno, ao invés de criar caminhos para que o mesmo desenvolva sua própria significação. Assim, o estudante não considera este saber relevante, pois não compreende de que modo sua experiência de vida pode ser afetada pela aquisição do mesmo, pois essa consciência não parte de sua subjetividade, mas é algo que lhe foi imposto. Isto pode ser uma consequência do tratamento homogeneizante despendido com as turmas, desconsiderando a personalidade de cada aluno, como se a mesma fosse apenas um único indivíduo. Ao não enxergar o aluno como agente de sua própria aprendizagem, como protagonista deste processo, impede que ele mesmo o faça, cristalizando uma relação hierarquizada de saberes.

Quais seriam, portanto, os objetivos de professores e alunos ao iniciarem uma aula de História? Teriam eles clareza quanto aos tais? E, mais do que isso, estes objetivos coincidem? Selva Guimarães Fonseca, falando da proposição de um

trabalho de projetos em ensino de História, destaca alguns aspectos que sinalizam possíveis descompassos entre professores e alunos no andamento das atividades em sala de aula. Ela dirá que, geralmente, os objetivos de ambos com relação às atividades não coincidem necessariamente, cabendo ao professor a tarefa de elucidar os objetivos das atividades propostas, considerando a participação do educando, haja vista que o mesmo

é um ser social completo, não uma tábula rasa. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, tem concepções prévias dos fatos históricos. Tem vida própria fora da escola, participa de outras organizações além da escolar com as quais convive e aprende, ou seja, possui conhecimentos prévios, e esse saber já construído deve ser o início do caminho a percorrer. Isso é óbvio, entretanto nem sempre os alunos têm tempo e espaço para manifestar esse saber, que deve ser organizado e listado pelo professor, com a preocupação de manter o registro fiel à fala dos alunos para posterior análise e interpretação no grupo (FONSECA, 2003, p. 111-112).

Tal recomendação seria, portanto, uma proposição para superação de ambientes em que o aluno fosse considerado justamente o contrário, como uma “tabula rasa”, impedido de qualquer contribuição no processo de aprendizagem por não dispor de informações prévias pertinentes que merecessem ser consideradas. Ou, na melhor das hipóteses, não fora considerado o espaço necessário para sua participação. Entretanto, se considerarmos o que já foi disposto até aqui acerca das condições institucionais em que este docente atua, outros fatores podem interferir na decisão por reservar tempo para a participação discente na construção de objetivos comuns, algo que não deve ser desconsiderado, mas levado em conta se há a pretensão de tornar o ensino de História relevante. Alternativas metodológicas para este trabalho devem considerar, portanto, não só o aspecto profissional envolvido, mas os atravessamentos institucionais dificultadores ou facilitadores constantes no cotidiano escolar, ou seja, se o professor ignora o histórico do aluno deliberadamente ou se é compelido a isso pela realidade do lugar onde trabalha.

À semelhança do que Bittencourt já trouxe anteriormente, acerca de práticas tradicionais que persistem no interior das escolas, mesmo nos dias atuais, Celso Antunes (2014) faz menção a uma prática docente que guarda características remanescentes das escolas do século XVII que teria sobrevivido até o século XX, em que o protagonista era o professor detentor de todo o saber, cabendo aos alunos a responsabilidade de aprender e sobreviver ao processo educativo, a despeito da

possibilidade de reprovações constantes. Características como: a preocupação exacerbada com perfeita organização das cadeiras, o rígido controle do material, a exigência da atenção total dos alunos mediante um silêncio sepulcral, a aula expositiva, interrogatórios como aferição da capacidade de memorização das disciplinas, as ameaças de descontos na pontuação e de exigência da presença dos pais na escola para “auxiliar” na disciplina dos alunos, além das “profecias” relacionadas ao fim do ano, com seus exames finais e o perigo da reprovação são as marcas de um modelo de ensino dominado pelo tipo de professor que o autor chama de “professouro”, fazendo referência aos répteis que deveriam estar extintos, mas que, surpreendentemente, ainda existem.

Esta contribuição enfatiza a questão do protagonismo em sala de aula, seja na proposição de temas, na abordagem do conteúdo ou até na organização física do espaço. Esse ponto, já mencionado nesta seção, demonstra-se determinante no andamento do ato de ensino. Como também já exposto aqui, impregnados de uma cultura popular sobre o que significam a sala de aula e a escola, os alunos podem não ter sequer a ideia de que devem ser eles mesmos os protagonistas de sua aprendizagem. Portanto, o agente mais indicado para reverter este quadro é o professor, por ser aquele que media a ação educativa do Estado com os educandos, indiferentemente do tipo de rede que promova o serviço, se pública ou privada. Dessa forma, se o próprio educador não compreende seu papel e tarefa, mantendo-se “no controle” de tudo que acontece em sala, será preciso contar com a curiosidade ou o desejo pessoal do aluno em se apropriar do conteúdo, caso contrário, pouco estímulo haverá para que o saber histórico seja algo atraente para toda a turma.

Outro ponto importante mencionado pelo autor é o da utilização da avaliação como ferramenta de intimidação, como instrumento de controle de turma e pressão para a realização de tarefas. Se no imaginário popular acerca da escola e do fazer escolar se cria um modelo de aula e de professor, este é um dos elementos que os compõem, no qual a pontuação final, acumulativa, ranqueadora, é quem determina o andamento do que acontece em sala. Os alunos só fazem algo se souberem que este algo “valerá nota”, independente do fato deste algo fazer ou não qualquer sentido na sua formação. Seriam, portanto, a cristalização e o engrandecimento de modelos avaliativos dessa natureza, aliados ao jogo de forças que se estabelece em

sala sobre a pontuação de cada aluno os causadores indiretos de desinteresse do corpo discente por uma real aproximação com o conteúdo, desde que se garanta o mínimo necessário para a aprovação? Tal questionamento toca em mais um campo de estudos, o dos processos avaliativos, que não será debatido com maior abrangência neste trabalho, mas tangenciado, como componente de procedimentos pedagógicos e escolhas do professor em relação à forma de relacionamento com a turma e com o processo de ensino / aprendizagem que colaborem com ou dificultem o efetivo ensino de História.

Em se tratando de aspectos do campo pedagógico, as apresentações expostas até aqui servem como norteadores que julgo importantes para a delimitação de questões que identifiquem o espectro de professor / aula que possam, de alguma maneira, contribuir para o desinteresse dos estudantes pelo saber histórico. Resta, no entanto, analisar o grau de interferência do currículo em si neste quadro, seja pela própria maneira como o mesmo se apresenta, quanto ao seu processo de construção, seja pela forma como ele é abordado em sala de aula. Nesse caso, busquei algumas contribuições que discutissem a construção do currículo e outras que falam das opções feitas pelo professor no momento de apresentá-lo aos estudantes.

Analisando o processo de construção e implantação da Base Nacional Comum Curricular, Nilton Mullet Pereira e Maria Cristina de Matos Rodrigues (2018) percebem a intrincada disputa quem envolve o currículo de História, da qual participam esferas governamentais e acadêmicas, tornando-o um território onde circulam diversos interesses em busca de hegemonia e manutenção de estruturas. E, por conta dessa disputa, o conteúdo que chega como determinação para compor a base do que será ensinado em sala de aula já carrega em si as marcas de todo o embate travado até aquele ponto. Segundo os autores, de maneira geral, esta definição de conteúdos desprivilegia aqueles que representariam diretamente grupos minoritários e as realidades identitárias nacionais, em favor de temas desconectados e distantes da cultura local dos estudantes brasileiros, que poderão nem chegar a se interessar pelo que se pretende ensinar dada a pouca ou nenhuma relação do conteúdo com a sua própria vida.

É certo que o aluno não tem nenhuma consciência desse embate quando estabelece contato com o currículo, por se tratar de uma discussão restrita ao meio

acadêmico. Porém, ele é o principal prejudicado por tal circunstância, dada a construção de uma base que tem o objetivo de ser comum e aplicada em âmbito nacional possivelmente alijada de temas que envolvam sua identidade ou que o faça de forma distorcida, segundo o viés das classes dominantes que influenciaram na promulgação da mesma. Esta ausência de temas significativos pode se refletir diretamente no grau de interesse do aluno pelo ensino de História pelo fato de que, diante do currículo como está, surja a pergunta: “porque preciso estudar sobre algo que não tem nada a ver comigo?”.

Rocha concorda com a opinião dos autores acima, enfatizando que o currículo “constitui o ponto de vista de um determinado grupo hegemônico num dado momento”, porém alerta para aquilo que vai chamar de “imobilismo” do currículo, aspecto que demonstra uma espécie de engessamento do currículo diante da dinâmica da vida, mesmo que o mesmo tenha características progressistas, o que faz com que ele necessite de constantes adaptações a cada contexto no qual se apresente. Cita, também, o “currículo real”, como aquilo que realmente se ensina no cotidiano, sendo este o principal alvo de análise caso se pretenda compreender de que forma o currículo afeta ou não a vida dos alunos (ROCHA, 2001, p. 51).

O que se pode perceber até aqui é a necessidade de um duplo posicionamento do professor em relação ao campo curricular, na discussão acerca do processo de construção do currículo a nível institucional e em todas as esferas, e na sua postura diante da realidade, do cotidiano com os alunos, ou seja, o momento em que precisa planejar suas aulas, parar e decidir de que forma conduzirá os alunos a dar o próximo passo no *currículum* (curso, caminho). Ele tem diante de si uma proposta e, de certa forma, uma imposição que estabelece quais assuntos são o “mínimo necessário” que esses alunos precisam saber. Qual a sua postura neste momento? Qual a sua decisão? Adequar-se, revoltar-se, subverter a ordem, acrescentar algo, subtrair algo? Deixar como está, por sabe-se lá quais motivos (rotina apertada entre várias turmas e escolas diferentes, indiferença, frustrações de vários níveis e por vários motivos, dentre outros) ou se esforçar para construir uma abordagem, no mínimo, consciente e intencional?

Especialmente no que se refere ao processo de construção do currículo, o mesmo pode não considerar sua possibilidade de participação devido à distância entre as esferas que toma tais decisões e a realidade em que vive, imaginando que

sua opinião isolada, ou mesmo do círculo em que colabora, não tem a sonoridade suficiente ou o alcance necessário para promover qualquer interferência no processo. Ele está correto se pensa desta forma? Não há, realmente, canais de participação e/ou interferência nesse processo? Estas são algumas questões que merecem discussão, pois a confiança numa possível transformação curricular em esferas superiores, o desejo e luta para que isso ocorra (ou a falta deles) podem indicar uma centelha, para não dizer “chama”, de um ardor pedagógico que leve o docente a uma constante significação do currículo que propõe aos seus alunos.

Pensando nas esferas curriculares que caminham paralelamente ao “currículo oficial”, Tomaz Tadeu da Silva destaca o chamado “currículo oculto”, fenômeno de caráter indireto que, segundo análises do autor, se constitui em formas de construção, ideológica ou cultural, em que os agentes determinantes do currículo trabalham para manter determinadas estruturas sociais através dos aparelhos do Estado, tendo a escola como ambiente privilegiado para esta ação. A consciência acerca desta modalidade fornece ao professor-pesquisador a percepção de possíveis intencionalidades subjacentes às determinações curriculares, além de torná-lo cômico de que suas próprias escolhas em relação à abordagem do currículo têm efeitos indiretos, dos quais pode não ter se dado conta até então, mas que podem ser importantes para o estabelecimento de caminhos que promovam maior apropriação, por parte dos estudantes, dos temas históricos. A este respeito, dirá: “A noção de ‘currículo oculto’ constituía, assim, um instrumento analítico de penetração na opacidade da vida cotidiana da sala de aula. Ele, como que tornava repentinamente transparente aquilo que normalmente aparecia como opaco.” (SILVA, 2005, p. 80)

Como já mencionado, diversos fatores podem fazer com que o docente simplesmente passe por cima de tal percepção do caráter oculto do currículo, se é que chega a tê-la, para apenas dar sua aula. Entretanto, se pretende superar tal conformação imposta pelas demandas diárias de trabalho a fim de que seu trabalho confira sentido aos indivíduos com os quais irá se relacionar, precisa considerar o fato de que se ensina muito mais do que simples narrativas numa sala de aula. Além das escolhas dos temas e da forma como abordá-los, todos os fatores que constituem o evento que é a aula de História podem ser pensados intencionalmente, de maneira que se alcance objetivos outros que, talvez, não seriam possíveis

apenas por meio do conteúdo histórico. Isto seria, no meu entender, usar o currículo oculto a favor da aprendizagem, deliberada e ostensivamente.

Fonseca menciona um tempo em que as disciplinas escolares eram vistas como “territórios isolados, conhecimentos estanques, com fim em si mesmas”. Contudo, esta instância sofre mudanças que alteram o caráter destas disciplinas, e elas, então

passaram a estar a serviço das questões históricas propostas por alunos e professores, contextualizadas e configuradas em grandes temas que podem ser trabalhados (...) objetivando buscar respostas aos problemas levantados. [Conteúdos, então] só serão significativos se estiverem a serviço de uma aprendizagem real, constituindo instrumentos que permitam a solução de problemas emanados da realidade, facilitando a compreensão e a atuação do educando sobre a realidade (FONSECA, 2003, p. 112).

Há, portanto, uma “prática estabelecida” no que tange o tratamento do currículo e um movimento de superação desta, que enxerga na objetividade do uso da História maior grau de efetividade. Esta dita prática estabelecida que menciono, corresponde aos propósitos do que Caimi nomeia como “escola tradicional”, e que estariam

voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino de História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (CAIMI, 2006, p. 20).

Uma forma mecânica de ensinar, que valoriza a memorização, mas que, no entanto, dificilmente consegue atingir esse objetivo. Pois, segundo a autora, basta questionar alunos egressos do ensino escolar acerca daqueles temas de História que lhes foram ensinados para constatar que pouco o nada ficou realmente armazenado na memória destes. As questões que se apresentam são: alterando-se a forma de abordar o currículo, haveria melhor absorção dos conteúdos do currículo, ao relacioná-los com a vida e com as práticas cotidianas dos alunos? Esta forma de tratar os conteúdos é um fator determinante para que os alunos considerem o conteúdo relevante ou significativo? Estaria neste cuidado a chave para conseguir fazer com que o discente enxergue a História como um “passado prático” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018)?

Estabelecido o diálogo entre professor e alunos, por meio da troca de informações, da descoberta de objetivos claros e significativos, de questões

inerentes à vida e ao cotidiano dos estudantes que demandem visitas ao passado, ao saber histórico para que se encontrem as respostas ou ao menos os caminhos para se chegar a elas, pistas, indícios, mas tudo construído em comum, seguindo a premissa de que a História pode servir a um propósito relevante na vida de quem dela se aproxima. Não mais como árdua tarefa de memorização ou como satisfação da curiosidade acerca do passado, mas como uma parte do ensino que o aluno considere interessante e da qual se aproprie. Fica claro, dessa forma, a importância de questionar ao aluno acerca de suas percepções sobre os temas históricos com os quais teve contato durante sua trajetória discente e se consegue emitir, autonomamente, opinião sobre temas que gostaria de ver em sala de aula.

Está claro que não pretendo, nem poderia esgotar o assunto neste pequeno espaço. Minha intenção é relacionar alguns apoios teóricos, com os quais visualizo dois espectros, um relacionado às práticas pedagógicas e outro à maneira de abordar o currículo de História. A partir desses rostos, desenvolvo as questões que compõem o formulário apresentado aos alunos a fim de ouvir suas vozes, tendo em mente que a realidade do ensinado em História pode caminhar, ou não, pelo quadro estabelecido pelas contribuições vistas até aqui e que se deve observar quais as reações dos educandos a tais estímulos (ou à falta deles), a partir dos resultados obtidos.

1.2 – O QUE DISSERAM OS ESTUDANTES?

Entre os meses de março e abril de 2023 foram aplicados 54 questionários entre os alunos do ensino médio do Colégio Estadual João Cardoso que se voluntariaram a participar da pesquisa, de um total de 430 alunos matriculados. Como já mencionado, decidi abrir os questionários para todas as séries, em busca, entre um número maior de entrevistados, das memórias construídas acerca do ensino de História, sobretudo pelo fato de que em 2021 o ensino presencial foi sendo gradativamente retomado, promovendo uma reconstrução do vínculo dos alunos com a escola e, conseqüentemente, com a nossa disciplina. Boa parte das crianças teve pouco ou nenhum contato com a escola no ano de 2020. Alunos que, no momento da pesquisa, estavam cursando o terceiro ano do ensino médio, estavam “cursando” o oitavo ou o nono ano em pleno ano de pandemia, ou seja,

temas importantíssimos do currículo foram completamente perdidos, sem mencionar os demais que, recuando ano a ano, perderam parte significativa do que aprenderiam em história naquele ano e absorveram pouco ou nada no ano seguinte. O ano de 2022 foi o primeiro momento pós-pandemia em que tiveram contato pleno com a disciplina, sofrendo, ainda, com os efeitos do isolamento social e da falta da estrutura para o ensino à distância. Assim, captar as informações oriundas de todos os anos nos permite visualizar, também, os efeitos desse flagelo que assolou o mundo.

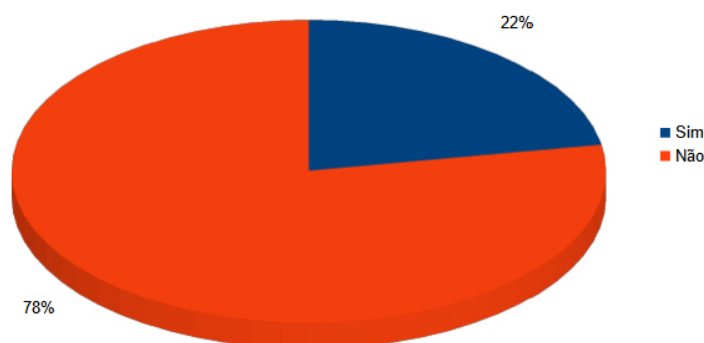
É importante mencionar a dificuldade que enfrentei durante a coleta das informações por meio da pesquisa junto aos alunos. Isso se torna deduzível pelo número de voluntários que participaram do processo. Num universo de mais de 400 alunos, apenas 54 concordaram em responder ao formulário. E, ainda assim algumas participações foram acrescidas de manifestações de certo descontentamento, não pelo fato de estarem participando da pesquisa, haja vista que a mesma foi feita em caráter estritamente voluntário. Mas, o descontentamento era por terem que **escrever** alguma coisa ou pela quantidade de perguntas no formulário. Houve, inclusive, turmas quase inteiras que negaram a participação na pesquisa apenas pelo fato de terem que escrever. Essa postura pode ser reveladora de uma tendência cada vez maior entre os jovens de não quererem mais escrever de próprio punho, preferindo a digitação nas telas dos telefones móveis. Adiante mencionarei também a dificuldade encontrada em alguns participantes para compreender as perguntas do formulário e/ou o que deveriam responder, mesmo sendo devidamente orientados.

1.2.1 – O QUE PENSAM OS ESTUDANTES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA? – NÚMEROS E DEPOIMENTOS.

Um dos questionamentos iniciais desse estudo que, inclusive, dá nome ao mesmo é saber se os estudantes consideram chato estudar História, dadas as expressões negativas que surgem em sala de aula em relação à mesma. No entanto, 78% dos alunos entrevistados afirmaram que não, estudar História não é chato, relegando a apenas 22% essa consideração. Ou seja, a grande maioria dos alunos demonstrou interesse pela disciplina, ao contrário do que se imaginava no

início do estudo (gráfico 1). Questionados acerca dos motivos para esta opinião, ou seja, o que os leva a se interessar pela disciplina, 45% disseram que a forma como o professor ensina a matéria é determinante para que a mesma seja atraente, enquanto 39% disseram que os conteúdos apresentados despertam o interesse, 10% afirmaram que o tempo de leitura, ou seja, por ser uma disciplina que exige essa prática mais do que outras, a torna interessante. (Gráfico 2).

Questionando-se, também, aqueles que consideram a disciplina chata, quanto às razões para assim a considerarem, 56% também afirmaram que é a forma como o professor ensina a maior barreira para a aproximação com a disciplina, seguidos de 25% que consideram os temas estudados desinteressantes, 13% que consideram o tempo de leitura como o principal fator de afastamento e 6% que alegaram outros motivos, como a falta de diálogo sobre os assuntos em sala (Gráfico 3). Podemos perceber, então, que a forma como o professor ensina é o principal fator, para o mal ou para o bem, em relação a forma como os alunos recebem a disciplina, mais do que os conteúdos em si, ou seja, independente do conteúdo que se apresente, se o professor escolhe uma forma mais atraente de apresentá-lo, as chances dos alunos apreenderem o mesmo serão muito maiores que daquele que, mesmo ofertando um conteúdo mais interessante, opta por uma forma mais distanciadora de ensinar. Outro ponto importante a ser observado é que a questão do tempo de leitura aparece relativamente equilibrada, tanto entre os que acham a disciplina chata e os que não a consideram assim, o que aparenta ser, meramente, uma questão de gosto. De toda forma, se a intenção é aproximar aqueles alunos que rejeitam a História apenas pelo fato de ser uma matéria em que se exige muita leitura, utilizar métodos e/ou recursos que driblem ou minimizem essa “necessidade” podem surtir efeito, revertendo a opinião desse quantitativo.

Gráfico 1: Você diria que estudar História é chato?

A fim de fazer uma comparação entre a prática de estudo da disciplina na escola e em casa, questionei os alunos quanto ao estudar História na escola e em casa. 78% deles disseram que gostam, sim, de estudar a disciplina da escola, contra apenas 22% que não (Gráfico 4). Cruzando os dados com aqueles que afirmaram que a disciplina é chata, temos um dado curioso: 42% deles consideram a disciplina chata, mas gostam de estudá-la na escola. Isso demonstra que alguns podem não considerar História como algo interessante, mas compreendem que a mesma tem alguma importância para sua vida, o que considero como um sinal de maturidade.

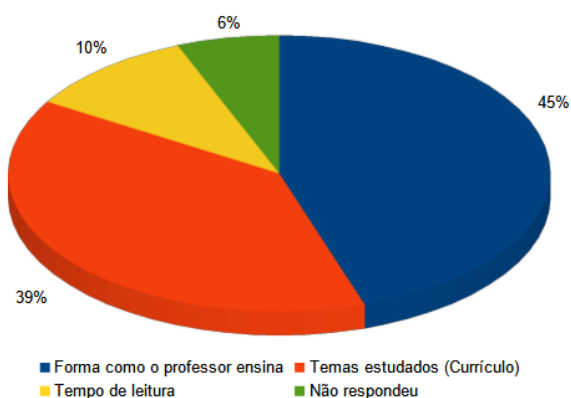
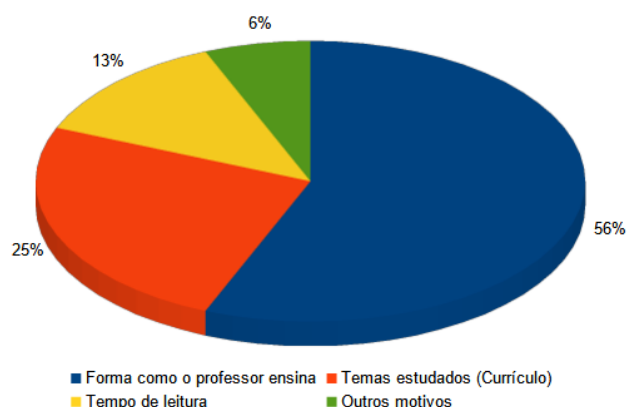
Gráfico 2: O que leva você a não considerar a História chata?

Gráfico 3: Motivos para considerar a História chata.

Perguntados sobre gostar de estudar a disciplina em casa, apresentaram um resultado um pouco diferente, mas também revelador e importante para pensarmos as práticas de ensino. O número dos que gostam de estudar História em casa foi exatamente igual ao dos que afirmam gostar de fazê-lo apenas na escola (Gráfico 5). Percebe-se uma redução de 28% no número daqueles que gostam de estudar a disciplina na escola quando o assunto é levar essa prática para casa, o que equilibrou a diferença entre os que gostam e os que não gostam. O fator aqui parece já não ser mais a disciplina em si, mas o deslocamento de atividades da escola para a casa, demonstrando que boa parte dos estudantes considera que estudar é uma prática que se faz exclusivamente ou majoritariamente na escola, e não em casa. Atividades domiciliares tenderiam, portanto, ao abandono ou a serem feitas com menos entusiasmo que aquelas que se desenvolvem em sala de aula. A partir da compreensão que tenha acerca da importância das atividades de casa para a fixação dos conteúdos, não só o professor, mas toda a equipe pedagógica da escola, empreender esforços para incentivar tal prática ou torná-la mais atraente para o aluno.

Gráfico 4: Você gosta de estudar História na escola?**Gráfico 5: Você gosta de estudar História em casa?**

Indagados, também, aqueles que não gostam de estudar História na escola, se apesar disso, gostavam de estudá-la em casa, 17% dos que assim se posicionaram afirmaram que, mesmo não gostando de estudar essa matéria na escola, gostam de fazê-lo em casa, contra 83% que dizem não gostar dela nem na escola e nem em casa (Gráfico 6). Isso mostra que entre aqueles que rejeitam a disciplina no ambiente escolar há aqueles que ainda a consideram. Parecem ser os agentes que envolvem essa prática no ambiente institucional os inibidores da aproximação, o que confirma o fato de que, dependendo das alterações que se realizem nas práticas pedagógicas ou na forma de abordagem curricular, alguns daqueles que demonstrem rejeição à disciplina poderão mudar de ideia.

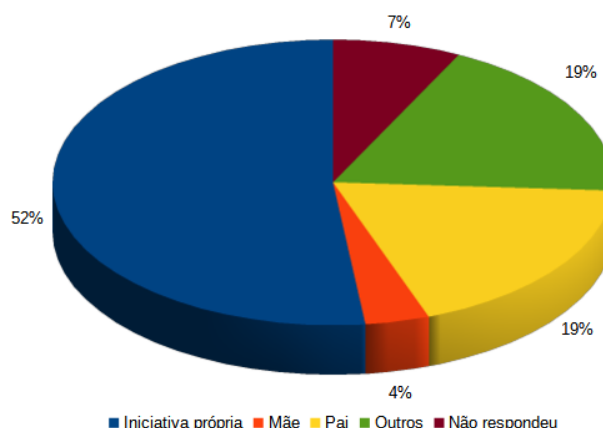
Gráfico 6: Você não gosta de estudar História na escola, mas gosta de estudar História em casa?



Ainda a respeito do contraste entre estudar História no ambiente escolar e doméstico, os estudantes foram questionados sobre quem os influenciava a tomar a iniciativa de fazê-lo nesse último (em casa). A maioria (52%) afirmou que estudavam História em casa por iniciativa própria, contra 42% que mencionaram outros motivadores diversos, além de 7% que não responderam à pergunta. Entre os que mencionaram outros motivadores, 19% foram influenciados pelo pai e 4% pela mãe, demonstrando a prevalência paterna na participação das atividades educacionais domésticas, dentre os pesquisados. Ainda, outros 19% mencionaram outras influências diversas: uma prima, vídeo do *YouTube*, outros parentes, curso preparatório, o padrasto e, inclusive, um professor do passado pode ter marcado sua vida (Gráfico 7). Isso mostra que há aqueles alunos que verão na figura do professor, também, um referencial para o seu futuro, o que nos faz pensar em nossa postura em sala e, ainda mais, naquilo que transmitimos no exercício da docência.

O fato da grande maioria ter demonstrado interesse próprio pela busca do conhecimento histórico pode significar que os temas, por si só, têm potencial para estimular a curiosidade dos alunos. Diante disso, o professor pode explorar, junto com eles aqueles temas que mais despertam o interesse, talvez, relacionando-os com acontecimentos atuais e circunstâncias, servindo-se do conhecimento histórico como caminho para a compreensão dos fenômenos que se estejam desenrolando no contexto.

Gráfico 7: O que influenciou você a estudar História em casa?



Dentre as influências diversas, mencionadas a pouco e que somam 19%, podemos destacar o papel que as plataformas de vídeo desempenham na expansão do conhecimento histórico. Cabe ressaltar o perigo que esta influência pode significar, dada a possibilidade de circulação de informações inverídicas, as chamadas *fake news* que propagam desinformação e, no mínimo, informação incompleta e/ou não fundamentada em fontes e metodologia científica. Contudo, a sinalização da presença desse tipo de meio demonstra a necessidade e, por que não, oportunidade de se utilizar as mesmas como forma, sim, para a propagação de conteúdo relevante e fundamentado, uma vez que faz parte da realidade da quase totalidade dos estudantes.

Retomando o ponto inicial da pesquisa, verifiquei que entre aqueles que afirmaram que não achavam chato estudar História, 89% emitiram uma opinião sobre o porquê de tal afirmação, ou seja, havia um motivo para considerarem a disciplina interessante.

Transitando, agora, pelo campo qualitativo da pesquisa, as opiniões compõem um leque bastante variado, mas algumas delas apresentam recorrência. Alguns demonstraram interesse por uma questão de gosto, com afirmações do tipo “Eu gosto muito de história, não acho chato”, o que estabelece uma relação afetiva com a disciplina por motivações pessoais. Outros atribuem à disciplina um caráter de interesse que parece surgir espontaneamente, apenas por conta dos próprios temas quando dizem “Eu gosto e acho uma matéria interessante.” ou “[não acho chato porque] quando se interessa por um determinado tema, se torna legal saber sobre”; e “Geralmente estudo tempos históricos que gosto, então não acho chato.”. Isso

significa que o fator curiosidade está presente na aproximação do aluno com a matéria, o que, se bem explorado pelo professor, na forma como o conteúdo é apresentado e nas possíveis relações que se façam entre o conteúdo histórico e o tempo presente, pode resultar em relevância do processo educativo, algo que os próprios alunos já identificam como uma possibilidade, pelo uso da História.

Esta percepção ficou clara em algumas respostas que conectavam o aprendizado sobre o passado com a compreensão do presente: “Por causa da sabedoria de coisas do passado ou época que não vivi. É interessante saber sobre os antepassados e momentos históricos”; “Porque ajuda a entender o passado”; “Particularmente, gosto de saber sobre histórias do passado”; “Porque você recebe informação e conhecimento sobre o passado do nosso mundo”. É curioso observar esse interesse pelo passado. Cabe-nos descobrir se o interesse pelo passado representa um simples fetiche pelo que passou ou se há algum objetivo relacionado à compreensão e construção do presente, oferecendo-lhes caminhos para fazer este exercício, mostrando-lhes que é bom conhecer informações sobre o passado, mas que pode ser ainda melhor utilizá-las de forma que se tornem relevantes e aplicáveis ao presente e coadjuvantes na construção do futuro.

Há aqueles, no entanto, que parecem já possuir algum senso de aplicabilidade do conhecimento histórico, talvez por já terem tido contato com algum professor que tenha lhes demonstrado este aspecto, o que fica claro nas seguintes afirmações: “[Não acho chato estudar história] porque a história influencia em nossa vida. Quanto melhor compreendemos esses fatores, melhor.”; “Porque é essencial ao nosso cotidiano.”; “Porque é interessante, motivador e influencia no futuro e entendemos o presente.”; e “A história devemos levar pelo resto de nossas vidas e assim por diante.”. Influência é a palavra-chave que se nota aqui. Para além de um simples conteúdo transmitido como obrigação, a disciplina pode transformar o presente do estudante, quando este descobre, ao saber de sua ancestralidade ou dos fatos que contribuíram para a construção da realidade na qual ele está inserido, que houve um processo histórico que o trouxe até este momento e que como agente e construtor de sua própria história, não está refém de outrem, sejam pessoas, coisas ou estruturas. O futuro que se descortina diariamente diante dele é, portanto, um campo de possibilidades, mais ou menos amplo, de acordo com cada

circunstância, no qual o conhecimento histórico adquirido pode representar um papel norteador de escolhas.

Muitos alunos mencionaram o fator importância ao falar do saber histórico: “...história é um meio de aprender muito importante.”; “Porque é muito importante.”; “Não é chato estudar História, pois é importante entender e é muito legal você ver / entender como era e é a História.”; “Muitas pessoas acham chato estudar história. Porém é muito mais importante do que imaginam.”; “Todo o conhecimento é muito importante, principalmente história.”; “Porque é importante saber sobre histórias.”. Embora não tenham deixado clara qual a importância ou em que esfera da vida ela se manifestaria, os pesquisados demonstram a percepção simples, seja pela prática ou pelo discurso, de que aprender história não é algo do qual possam prescindir.

Podemos inferir que os tais, assim como os mencionados anteriormente, tenham tido algum contato com metodologias que privilegiaram a aplicabilidade do saber histórico e, nesse caso, não devem ser ignorados pelo fato de não terem ainda elaborado o entendimento de onde e como esse conhecimento pode ser aplicado e o quanto o mesmo é relevante para si, cabendo ao professor a tarefa, aqui, de ajudá-los a “cruzar a ponte”, ou seja, passar de um estado em que quase compreendem completamente a importância do que estão aprendendo a um em que tenham a compreensão plena da forma como podem tomar posse desse saber e do modo como torná-lo efetivo em seu dia a dia.

Outras afirmações presentes e que não poderiam deixar de ser mencionadas aqui estão diretamente relacionadas à prática docente. Lembrando que, nestas primeiras abordagens às respostas, destaquei apenas aquelas que foram proferidas por alunos que não consideram chato estudar História. Nesse caso, quando lemos que “Estudar história é legal, mas depende muito da vontade do professor de explicar.”, ou “Pela forma como é explicado consigo entender e, quando consigo entender, acaba não sendo chato.”, podemos deduzir que as afirmações sugerem experiências positivas, mas também negativas que serviram de parâmetro para que o aluno pudesse afirmar que existe uma forma de agir do professor que faz com que a aula não seja chata e, portanto, ele não considera o estudo da História assim, mas, também, existe aquele que faz justamente o contrário, ou seja, o tipo de explicação que chateia, a forma de falar que chateia, de resumir, dentre todas as práticas pedagógicas, que podem caminhar nas duas direções. O mesmo aluno que hoje

considera a disciplina atraente pode, dependendo da forma de trabalho empreendido, passar a odiar a disciplina e vice-versa. Quando o aluno chega a afirmar que a atratividade da disciplina decorre da vontade do professor de explicar a matéria, fica claro que outros fatores relacionados ao cotidiano docente podem estar interferindo na maneira dos alunos verem a disciplina mais do que a simples opção por este ou aquele instrumento pedagógico ou tema, dentro do currículo. Fatores como o cansaço, remuneração, condições de trabalho, relacionamento com os alunos e com a equipe pedagógica / diretiva, além das circunstâncias decorrentes das políticas públicas relacionadas à educação influenciariam na disposição do professor no serviço docente, refletindo-se na forma como o aluno considerará o ensinado. O professor não é máquina e, portanto, está sujeito às mesmas condições físicas, emocionais e sociais que todos os outros, o que não lhe priva do direito e, por que não dizer, do dever de analisar sua prática e o quanto sua própria postura tem sido o fator determinante para o *feedback* dos alunos, seja ele negativo ou positivo.

Repetindo, quando se diz que “Pela forma como é explicado consigo entender e, quando consigo entender, acaba não sendo chato”, a chave para destravar o entendimento e a aproximação do aluno em relação à história pode residir simplesmente na atitude do professor em alterar a forma como se ensina. Retornaremos a este ponto mais adiante, porém, já afirmo que é pela recusa em se experimentar novas formas de ensinar que muitos professores detêm a fama de chatos, assim como a disciplina que lecionam. Seja por acomodação ou seja qual for o motivo, se não estiver disposto a rever suas práticas, amargará o sentimento constante de rejeição por parte dos alunos e não terá por realizado o intuito de transmitir conhecimento relevante e significativo aos alunos.

Passemos agora àqueles que sinalizaram na direção oposta, ou seja, afirmando que consideravam chato estudar História, haja vista que o objetivo primeiro deste trabalho é compreender as motivações para este posicionamento e, a partir delas, verificar as relações destas com práticas pedagógicas e formas de abordar o currículo, como forma de procurar opções melhores e que minimizem a reação contrária à disciplina. Dentre eles, alguns demonstraram que seu descontentamento acontece, meramente, por questão de gosto, com afirmações do tipo: “Porque não gosto.”, “Pois não me interessa pelos saberes...” ou “Acho ‘tilt’!

(sic)”; e, ainda, “Sei lá!”, quando perguntado sobre o porquê de achar a disciplina chata. No entanto, houve aqueles que, curiosamente, disseram que acham chato estudar História, mas a consideram uma disciplina importante e/ou necessária, através das seguintes afirmações: “Dá uma preguiça grande, mas é importante.”; “Acho a história fundamental para o aprendizado para nós...”. Isso mostra que, a despeito de suas impressões pessoais acerca da matéria, eles conseguem perceber a importância da mesma e, talvez, outros fatores correlatos sejam os causadores do cansaço e da “chateação”, embora não tenham conseguido, intencionalmente ou não, identificá-los no momento da pesquisa. Outro, por outro lado, deixou claro que a insatisfação vinha da forma como o professor ministra as aulas: “Algumas vezes não consigo entender a explicação do professor.” – ficou claro aqui que o motivo da chateação do aluno em relação à matéria vem da experiência que teve com as opções pedagógicas feitas pelos professores e, provavelmente, da inexistência de um canal de diálogo entre eles para a solução deste entrave, seja por desinteresse do aluno ou mesmo do docente.

Não seria possível ignorar, ainda, algumas opiniões manifestas pelos pesquisados que relacionaram o descontentamento com a história diretamente ao fazer docente e ao currículo, tais como: “Porque estudar história se torna chato na medida que se repetem os mesmos temas sem inovação.”; “Porque eles só falam de história antiga.”; “Não me importo com coisas de mil anos atrás, não vai interferir nada em minha vida.”. Embora tenhamos uma base comum a ser apresentada aos estudantes, ainda pertence a nós professores a prerrogativa de promover a contextualização desses temas e, portanto, não somos obrigados a repetir os mesmos temas de forma robótica, automática, dando essa sensação de que “não há nada de novo no *front*”, de que tudo se resume a uma lista de conteúdos que, como o próprio aluno mencionou, nada influenciam no cotidiano deles (e nem no nosso). Certamente, é injusta e generalista a afirmação de que apenas a história antiga consta no currículo mas, talvez, se esteja afirmando que nas aulas de história que este indivíduo frequentou até ali, só se olhou para o passado sem se fazer qualquer conexão com o tempo presente, daí a causa da repulsa. Estas opiniões acendem a importância de observarmos o currículo de história e a forma como nos apropriamos dele em nosso trabalho docente, o que veremos a diante.

Todos os entrevistados foram questionados, dentro de algumas possibilidades, sobre qual fator apoiava sua opinião, seja de acolher ou rejeitar a disciplina (Gráficos 8 e 9). Em ambos os casos, foi possível perceber que é a forma como o professor ensina o principal determinante da reação dos alunos (45% entre os que não acham chato estudar história e 56% entre os que acham). Observei, ainda, que, no caso daqueles que não consideram a disciplina chata, o fator “Temas estudados” se aproxima bastante da forma como o professor ensina como determinante da aproximação com a matéria, mesmo permanecendo em desvantagem, o que mostra que, para quem gosta de história, tanto a maneira como se ensina como o conteúdo são determinantes e, por isso, não basta apenas focar em escolher boas práticas pedagógicas mas vale considerar a atratividade do tema que será apreciado.

Já entre os que a rejeitam, a escolha do tema a ser estudado aparece em segundo lugar (25%), seguido pelo tempo de leitura (13%). Em ambos os casos, 6% dos entrevistados não disseram o porquê de acharem ou não a disciplina chata. Fica claro diante dos números que é a forma como o professor ensina, ou seja, suas escolhas quanto aos processos pedagógicos que utilizará em sala, o principal determinante, tanto para aproximar quanto para afastar os alunos do ensino de História e, pelo menos não para quem acha chato estudar história, o tema apresentado. Portanto, se o professor consegue identificar com eficiência a melhor metodologia de ensino, aquela que melhor se adequa à sua clientela, as chances de alcançar êxito entre eles será muito maior.

Não se deve ignorar o quantitativo de alunos que mencionaram, em ambos os casos, o tempo de leitura como fator determinante da aproximação ou do afastamento do estudante. Se 10% dos que gostam de estudar história o fazem porque gostam de ler e 13% dos que não gostam o fazem pelo mesmo motivo, o hábito da leitura, tão importante para a boa escrita e apropriação de conteúdos, aparece como pouco cultivado na atualidade, o que merece consideração especial.

Gráfico 8: Fator que contribui na decisão de não achar chato estudar História.

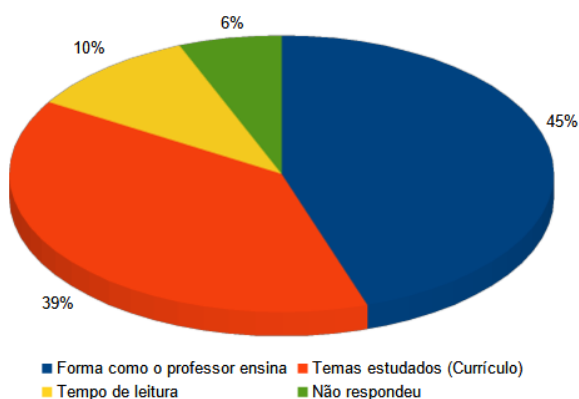
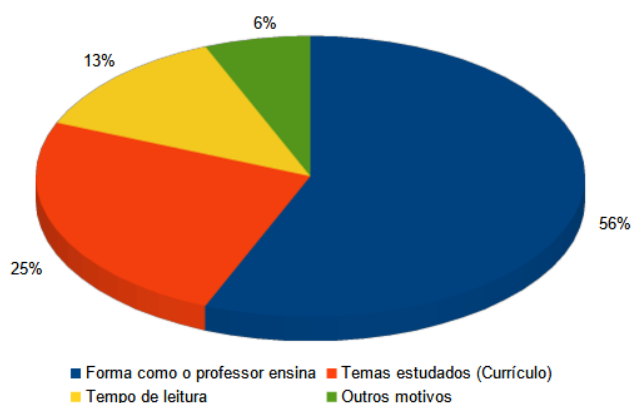


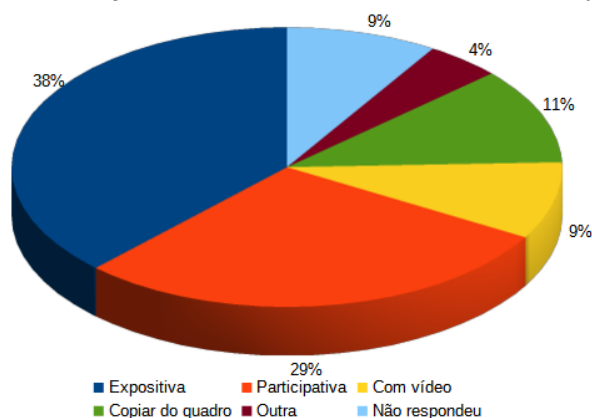
Gráfico 9: Fator que contribui na decisão de achar chato estudar História.



Em se tratando especificamente de práticas pedagógicas que aproximam ou afastam os alunos do ensino de História, foi solicitado aos mesmos que descrevessem o tipo de aulas que eles não gostavam e as que gostavam, lembrando que os mesmos poderiam marcar mais de uma opção em suas respostas ou sugerir uma resposta diferente das propostas. Primeiramente, vejamos o que responderam aqueles que não consideram chato estudar história: 38% dos alunos responderam que o tipo de aula que não gostam é a aula expositiva, sem fomentar a participação da turma. Surpreendentemente, o segundo maior índice de aula rejeitada por esses alunos foi o de aulas participativas (29%), revelando um tipo de “espírito de passividade” entre os alunos que, mesmo gostando da disciplina, não querem se ver retirados de sua zona de conforto, ou seja, gostam de estudar história, desde que isso não demande qualquer esforço. Em seguida, aparecem as aulas em que é necessário copiar do quadro (11%). Novamente, surpreendendo, 9%

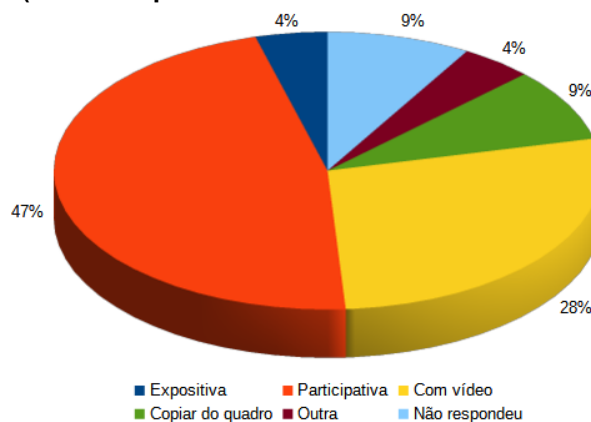
rejeitam aulas com vídeo, em que o mesmo lhes seja apresentado junto com alguma estratégia pedagógica que envolva a turma; 4% mencionaram algum outro tipo de aula desinteressante, de ordem pessoal não genérica e 9% não responderam (Gráfico 10).

Gráfico 10: Que tipo de aula você não gosta?
(Entre os que não acham chato estudar História)



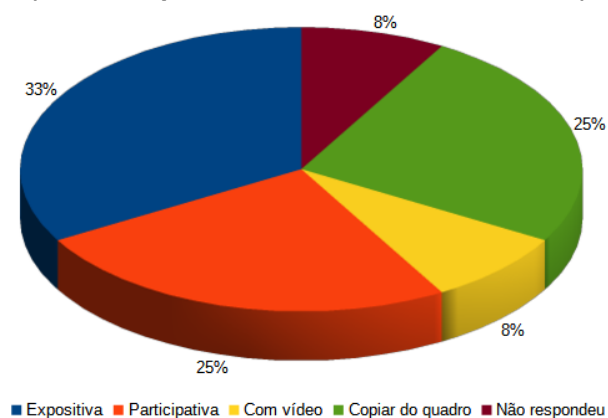
Na sequência, foram perguntados, ao contrário, sobre o tipo de aula que os deixa entusiasmados. Todos poderiam, assim como anteriormente, escolher mais de uma opção ou sugerir uma que não estivesse na lista. Assim, 47% dos pesquisados afirmaram que as aulas participativas, em que o professor envolve toda a turma na discussão são aquelas que mais lhes atraem, 28% mencionaram as aulas com exibição de vídeos, 4% gostam das aulas expositivas, 9% disseram que gostam das aulas em que precisam copiar algo do quadro, 4% mencionaram outro tipo inespecífico de aula como “comunicativas” ou “interativas” e 9% não responderam (Gráfico 11). Cruzando ambos os gráficos, podemos perceber que, entre os que não acham chato estudar História, a maioria rejeita as aulas expositivas, mas parecem cair em contradição, quando relacionam as aulas participativas como preferência (o que deveria demonstrar ausência no gráfico 10), mas também como rejeição. Este fato, no entanto, sugere que os mesmos podem não ter compreendido corretamente o formulário de pesquisa e, assinalado incorretamente esta opção.

**Gráfico 11: Que tipo de aula te deixa entusiasmado?
(Entre os que não acham chato estudar História)**



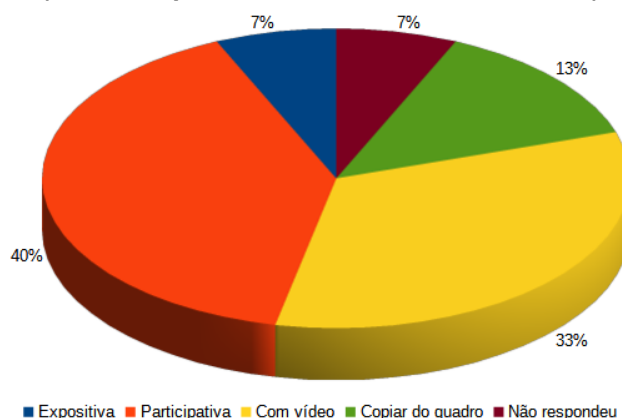
Entre aqueles que acham chato estudar História, houve um equilíbrio interessante entre as opiniões, colhidas de maneira semelhante ao grupo anterior. As aulas expositivas, descritas como aquelas em que o professor fala sozinho sem incentivar a participação da turma, foram rejeitadas pela maioria dos entrevistados (33%). Porém, à semelhança do que vimos anteriormente, o número daqueles que rejeitaram aulas em que é preciso copiar do quadro e os que rejeitam aulas participativas foi igual (25%), levantando a questão: os alunos rejeitam aulas em que precisam abandonar a passividade e interagir com a turma ou houve aqui, novamente, erro de preenchimento do formulário? De qualquer forma, admitindo a primeira opção, cabe a realização de um trabalho de conscientização entre o corpo discente de que a passividade tende a piores resultados em todas as esferas da vida e, nesse caso, não contribuiria, de qualquer forma, para o desempenho educativo do aluno. Além desses dois índices, temos 8% que não gostam de aulas com vídeos, em que, ao final da exibição, precisam emitir uma opinião ou discutir sobre o que foi visto e 8% não responderam à questão (Gráfico 12).

**Gráfico 12: Que tipo de aula você não gosta?
(Entre os que acham chato estudar História)**



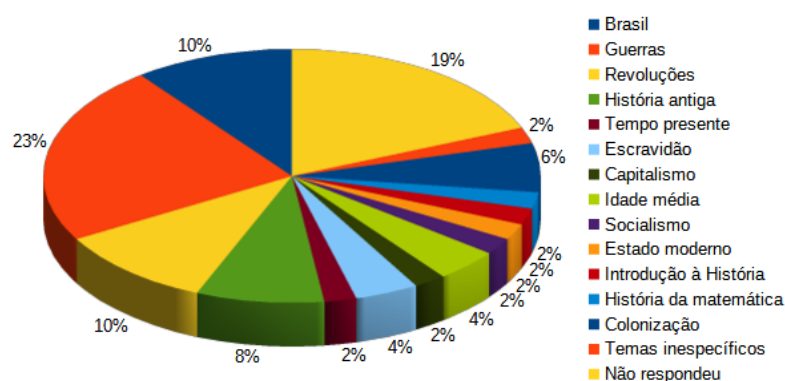
Em seguida, foram indagados quanto ao tipo de aula que os deixa entusiasmados. As aulas participativas aparecem em primeiro lugar, com 40% das respostas, seguidas das com vídeo (33%), o que reforça a impressão de que os alunos não souberam responder ao formulário, já que a maioria demonstrou que as aulas participativas são a preferência maior entre aqueles que rejeitam a disciplina. Não fosse pelo cruzamento dessas informações, permaneceria a dúvida e a possibilidade de desídia dos alunos, o que não significa que muitos dos que tenham marcado as aulas participativas como tipo de aula que rejeitam não o tenham feito de forma consciente. Surpreendentemente, entretanto, entre os que acham chato estudar a disciplina, há aqueles que consideram a prática de copiar do quadro agradável (13%), o que pode indicar um reflexo de um condicionamento experimentado durante o ensino fundamental. Por fim, 7% mencionaram as aulas expositivas como aquelas que os entusiasmam e outros 7% não responderam (Gráfico 13). Cotejando os dois gráficos acerca das práticas pedagógicas, podemos concluir que, de qualquer forma, as meras exposições de conteúdo feitas em sala de aula devem ser consideradas como o último recurso a se lançar mão se o interesse do docente é aproximar seus alunos, quer os mesmos gostem da disciplina ou não, e que aulas que permitam a participação do aluno, de forma lúdica, reflexiva ou de qualquer outra forma, bem como aquelas que se utilizem de recursos que transcendam o uso do “quadro e giz” têm mais chance de promover um melhor aproveitamento do momento de aula e, quem sabe, consigam reconstruir a opinião que os alunos tenham acerca do aprendizado histórico.

**Gráfico 13: Que tipo de aula te deixa entusiasmado?
(Entre os que acham chato estudar História)**



Passando a tratar do conteúdo em si, ou seja, da forma como o professor aborda o currículo de História em sala de aula, supondo uma situação hipotética, em que os mesmos fossem os professores de História por um dia, perguntei qual tema os mesmos trariam para seus alunos e obtive respostas bastante heterogêneas. A fim de categorizar as respostas e facilitar a abordagem, divido as opiniões entre aqueles que consideram chato e os que não. Começando por aqueles que não consideram chato estudar História, obtive diversas respostas. No entanto, foi possível categorizá-las por proximidade de assunto de acordo com o gráfico 14:

**Gráfico 14: Temas levantados pelos alunos como possíveis abordagens
(Entre os que não acham chato estudar História).**

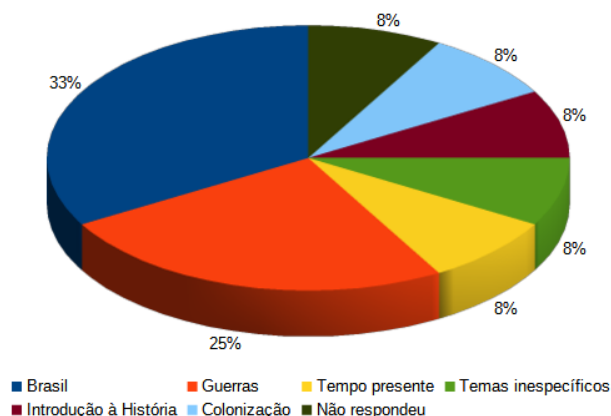


A maioria escolheu um tema relacionado à guerra (23%), demonstrando o fascínio que o tema causa entre os estudantes, 10% à História do Brasil e a temas relacionados às revoluções, 8% mencionaram a História Antiga, 6% temas

relacionados à colonização e 4% fizeram alusão à escravidão e à Idade Média. Os demais, como observado acima, tocaram em outros temas diversos quase na mesma proporção. Observando o percentual de alunos que optaram por temas diretamente ligados ao tempo presente (2%), podemos compreender que a maioria pode estabelecer pouca relação entre o estudo da História e a compreensão do cotidiano, vendo na disciplina uma mera fonte de satisfação da curiosidade acerca do passado. Outros 19% não opinaram quanto a possíveis temas que abordariam.

Já entre os que consideram chato estudar História, a grande maioria optou por temas relacionados à história do nosso país (33%), seguidos pelos que optaram pelas guerras (25%), enquanto que todos os outros temas tiveram desempenho semelhante, inclusive aqueles que não responderam (8% cada). De alguma forma, a história nacional parece despertar maior interesse entre aqueles que dizem achar a história uma disciplina chata, não tão distante do fascinante tema das beligerâncias, talvez por se tratar de algo mais próximo da realidade do aluno, o que talvez seja o “fiapo de esperança” para o docente que tente reverter a indiferença destes indivíduos em relação ao saber histórico.

Gráfico 15: Temas levantados pelos alunos como possíveis abordagens (Entre os que acham chato estudar História).



Por fim, foi perguntado aos alunos, no caso de desempenharem o papel de professores de História por um dia, como eles imaginavam essa aula, com o objetivo de perceber o tipo de aula que eles consideravam agradável ou que idealizavam como o modelo de aula “legal” com a qual se identificariam. Muitos deles emitiram opiniões lacônicas do tipo “boa”, “legal”, “interessante” ou “ótima”, que pouco revelam sobre a forma como imaginam uma aula que alcance suas expectativas.

Alguns não responderam ou disseram não ter opinião quanto a isso, mas outros emitiram algumas opiniões interessantes. Uma delas foi: “Participativa, com bastante resenha e comprometimento do aluno”. Aqui fica claro que o diálogo aparece como alternativa atraente para o aprendizado, além da expectativa de contrapartida dos discentes. Provavelmente, a experiência de ter participado de uma aula assim marcou este aluno fazendo com que o mesmo idealizasse o modelo. A abertura para a participação dos alunos foi resposta recorrente, mostrando que esta modalidade é preferencial entre os mesmos, bem como a utilização do lúdico e de uma postura descontraída do professor. O uso de recursos tecnológicos como os vídeos também foi mencionado, o que ressalta a importância da utilização destes meios como forma de atender às demandas de uma geração cada vez mais inserida nesse campo e habituada com os meios de comunicação e interatividade hodiernos.

Um dos alunos emitiu a seguinte opinião: “Uma aula que seria mais reflexiva e mostrar para os alunos que situações que dizem ser resolvidas ainda acontecem e que em tais situações são ruins (sic).”, demonstrando a compreensão de que o conhecimento histórico pode ser visto e utilizado como ferramenta para compreensão de situações do cotidiano. Teoricamente, todo docente defende essa tese, mas será que isso é o que se pratica? No turbilhão de atividades da semana, muitas vezes em mais de uma unidade escolar, inúmeras turmas, situações de indisciplina, gastos extras não remunerados com a profissão e entraves com equipes diretivas e pedagógicas, para além dos demais aspectos da vida humana, teria o docente ânimo e perspectiva de construção de um planejamento de aulas que considere esse aspecto? Este é um ponto crucial a ser discutido.

Outro pesquisado afirmou que iria “abrir a mente dos alunos porque eles iriam ficar (sic) com o conhecimento de tal acontecimento”. A noção de que se está adquirindo um conhecimento e de que os estudantes não têm consciência disso, de que esse aprendizado os acompanhará para sempre, como um repertório, um arsenal para a vida é o que se depreende dessa fala. Há, na fala desse aluno, a percepção de que a geração atual estaria com a mente fechada para o aprendizado escolar, ignorando toda e qualquer informação que se pretenda apresentar-lhe, o que não deixa de estar certo. Há de se despertar os estudantes para o fato de que a primeira e melhor oportunidade de adquirirem o conhecimento para construírem um futuro acontece exatamente no espaço escolar, e que eles não precisam esperar o

choque com a realidade para tomar consciência disso, mas que podem e devem aproveitar o momento para construírem o arcabouço teórico (e por que não prático) para um bom desempenho na vida.

As palavras “dinâmica” e “participativa” estiveram presentes em diversas manifestações dos pesquisados: “Participativa e dinâmica, com espaço para debates e redações dissertativas.”; “Uma aula mais participativa, com uma dinâmica mais imersiva.”; “Uma aula participativa, abordando opiniões e etc.”; “Bem participativa.”; além da interatividade como proposta: “Bastante interativo.”; “Acho que bem interativa”; o que corrobora a preferência pelas aulas que superem a estagnação e o monólogo, valorizando a imersão do aluno em todo o processo e a criatividade na construção das estratégias que serão utilizadas em sala de aula.

2 – PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE SOMOS E O QUE PODEMOS SER – A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

*“Era assim que se pensava ‘aula’ há trinta anos atrás.
O professor era o centro do processo de ensino
e o aluno apenas um receptor de saberes que, aula a aula,
ia acumulando. Quem não acumulava o suficiente poderia
ser corrigido com um castigo ou uma reprovação”.*
Celso Antunes

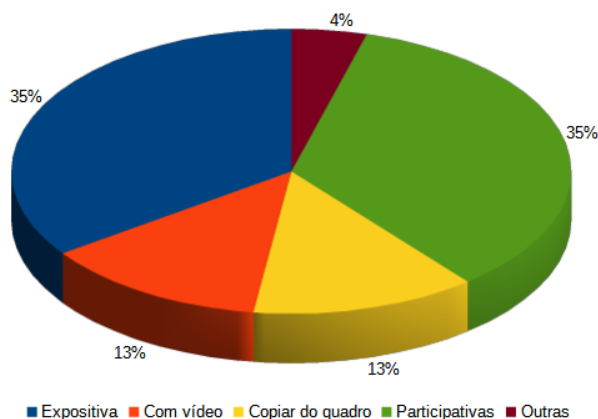
A partir da pesquisa realizada entre os alunos estabeleceram-se os índices de rejeição e aprovação das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula elencadas a partir do referencial teórico. Foi questionado aos mesmos, no que tange às práticas pedagógicas, primeiramente, se a forma como o professor ensina tinha alguma influência na sua opinião quanto a achar ou não a disciplina histórica chata. Entre aqueles que disseram que não achavam a disciplina chata, 45% afirmaram que sim, a forma como o professor ensina os ajudavam a tomar essa decisão, enquanto 39% disseram que são os temas estudados os responsáveis pela aproximação com a disciplina, 10% relacionaram sua opinião ao fato de o estudo da história demandar tempo de leitura. Por outro lado, 56% dentre os que consideram a disciplina chata disseram que consideram assim a História por causa da atuação docente, frente a 25% que consideram os temas estudados o principal fator de rejeição, 13% o fato de a disciplina exigir muita leitura e 6% relacionaram outros motivos. (Gráficos 2 e 3).

Estas informações nos permitem perceber que é a atuação docente o principal fator entre os pesquisados de aproximação e/ou rejeição em relação à disciplina na escola, ou seja, mesmo que os temas não sejam tão atraentes ou alinhados com o cotidiano dos alunos, se o professor opta pela estratégia pedagógica “correta”, aquela que consegue cativar os alunos, assim como o oposto, também é verdadeiro (o que significa que não importa se o tema se aproxima da realidade do aluno ou é interessante de alguma forma), se o professor não escolhe a estratégia que lhe aproxime dos alunos, há mais chance de que os alunos considerem aquela aula chata.

Os estudantes foram questionados, também, quanto ao tipo de aula que gostavam e a que não gostavam. Entre todos os pesquisados que afirmaram ser a forma como o professor ensina determinante de empatia com a disciplina, 4%

afirmaram que a aula expositiva era a que gostavam e 35% disseram que o mesmo tipo de aula era a que não gostavam. 42% disseram que as aulas participativas, na qual o professor cria oportunidades para a interação dos alunos na mesma, era a que gostavam e 35% disseram que não gostavam desse tipo de aula². 12% afirmaram que não gostavam daquelas aulas em que é preciso copiar do quadro, contra 15% que gostam desse tipo de aula. E, por fim 35% disseram gostar das aulas em que o professor exibe um vídeo sobre o tema, enquanto 13% afirmaram que não gostam das aulas com vídeo. Sendo assim, estratégias utilizadas pelo professor que promovam a interação entre os alunos, envolvendo-os no processo educativo são o meio preferido por eles para usufruir das aulas. Isso quer dizer que quanto mais os alunos são estimulados a participar da aula, menos tedioso será considerado o processo de aprendizagem. E, se o professor resolve, seja qual for o motivo, utilizar o modelo expositivo para ensinar seus alunos, as chances deles acharem a História chata são muito maiores. (Gráficos 16 e 17)

Gráfico 16: Tipo de aula que o aluno não gosta.
(Entre os que não acham a história chata e consideram a forma como o professor ensina determinante)

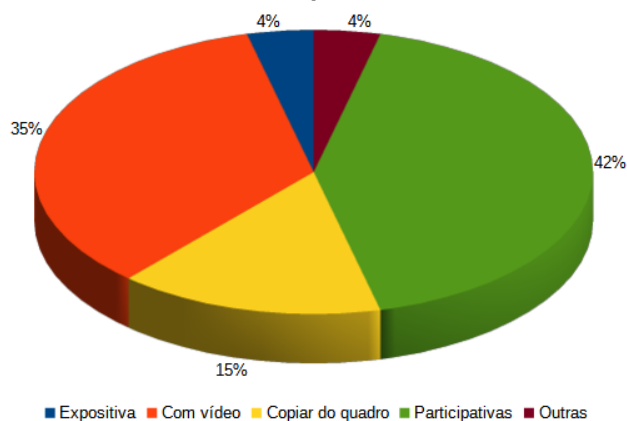


Surpreendentemente, a estratégia de utilizar vídeos para transmitir conhecimento histórico também teve uma porcentagem considerável de rejeição. Podemos depreender disso que o vídeo, embora signifique uma diversificação

2 É importante mencionar, como observado anteriormente, que pode ter ocorrido equívoco por parte de alguns pesquisados no momento do preenchimento do formulário, ocasionado pela confusão entre marcar o tipo de aula que gosta e o que não gosta, causando a sensação de contradição. Ressalto que procurei manter as respostas das pesquisas exatamente como foram entregues, sem promover qualquer tipo de manipulação ou alteração nos dados (como forma de possível ajuste), a fim de manter a lisura do processo de pesquisa.

metodológica de ensino, se utilizado por si só, pode surtir o efeito contrário do que se espera, afastando aqueles alunos que não se sentem tão entusiasmados com a disciplina. De modo tão surpreendente quanto, a baixa menção ao ato de copiar coisas do quadro, tanto entre os que gostam da disciplina quanto entre os que não gostam, demonstra que essa prática se cristalizou a tal ponto que parece ter se tornado algo “normal” entre os estudantes, embora possamos considerar uma prática cansativa e ultrapassada.

**Gráfico 17: Tipo de aula que deixa o aluno entusiasmado.
(Entre os que não acham a história chata
e consideram a forma como o professor ensina determinante)**



Os dados nos permitem concluir que monólogos educativos são a pior estratégia que um professor pode escolher para ensinar História, embora pareça, também, ser a mais comum e mais utilizada. Cabe-nos, portanto, investigar os motivos para esta opção. Por que o professor dá aulas expositivas? Se as aulas participativas são estratégias mais eficientes, não deveriam ser as mais empregadas? Será que realmente não são? O que leva o profissional do magistério a fazer a opção entre um modelo e outro quando está preparando suas aulas?

2.1 – COMPREENDENDO A AÇÃO DOCENTE DIANTE DA VISÃO DO ALUNO.

Uma das propostas deste trabalho é a reflexão acerca das escolhas feitas pelos docentes em História no que se refere às práticas pedagógicas e abordagens curriculares, a partir dos resultados obtidos com a pesquisa de opinião obtida junto aos discentes quanto a estas áreas e, comprovada a necessidade de intervenção na forma de ensinar, propor um ferramental (produto) que considere o protagonismo

estudantil e a agência dos mesmos em apropriação dos conteúdos históricos, usando a metodologia de aprendizagem baseada em problemas. Contudo, ao fazer este exercício, corremos o risco de lançar sobre uma única classe a responsabilidade acerca do desempenho escolar dos alunos. E, ainda, seria um erro fazer tal análise sem aprofundar os diversos fatores envolvidos na formação do professor e em sua prática cotidiana, que o leva a tomar tais decisões. Agir assim conferiria um caráter maniqueísta à ação docente, como se o professor escolhesse dar uma aula mais ou menos interessante deliberadamente, tendo em vista o mal resultado de quem a receberia. Também, não se pretende aqui vitimizá-lo, como se suas ações derivassem de agentes externos que o obrigam a ser como é e a agir como age, mas, sim, compreender claramente que o fazer docente é algo complexo e atravessado por diversos condicionantes que precisam ser considerados quando se avaliam as partes nele envolvidas.

Sem perder de vista o momento histórico em que esta pesquisa se desenvolve, cabe ressaltar que a profissão docente sofre diversos ataques ao longo dos últimos anos, principalmente pela tomada de medidas de política pública que desconsideram o profissional da educação e a realidade vivida em sala de aula nos seus mais diversos contextos, muitos dos quais de precariedade, mas também por boa parte da opinião pública, que desqualifica a pessoa do professor, sobretudo em tempos de negacionismo científico e supervalorização da circulação extraoficial de informações através das redes sociais, colocando em dúvida o saber apresentado na escola. Diante desse e de outros fatores, interessa-nos questionar o que leva alguém a decidir ingressar nesta carreira e a enfrentar não só estes, mas todos os problemas normais e constantes do dia a dia no magistério.

Os desafios da prática docente são temas de muitos estudos que procuram mapear os obstáculos ao trabalho como educador, demonstrando que não se trata de uma tarefa simples. Uma das percepções que se observa é a de que a modernidade e dinâmica observáveis no cenário tecnológico e social, somadas à jornada exaustiva que muitos precisam empreender para conseguir uma remuneração razoável, diante dos baixos salários oferecidos, além da quase inexistência de incentivos públicos e de condições desfavoráveis de trabalho, desestimulam as novas gerações a escolha desta carreira (ÁVILA & SOUZA, 2020).

Quem opta por uma profissão em que se sabe, previamente, que trabalhará muito, ganhará pouco e será pouco reconhecido pelo que faz?

A pesquisa TALIS (Teaching and Learning International Survey), pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem, realizada pela OCDE (Organização para Coordenação e Desenvolvimento Econômico), em parceria com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), realizada entre os anos de 2017 e 2018, revela, dentre outros dados, que as razões apontadas pelos maiores percentuais de professores foram: influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes (95%); ajudar aqueles socialmente desfavorecidos (94%); e contribuir com a sociedade (97%) (INEP, 2019, p.16-17). Estas informações sugerem que, embora fatores de foro mais íntimo como realização pessoal e remuneração não estejam, necessariamente, fora do espectro das motivações para ser professor, causas mais idealistas se apresentam de forma majoritária como determinantes para a opção por esta profissão. Sendo assim, ser professor é ser alguém que tem um ideal? É lutar por uma causa beneficente? Ser professor é sinônimo de “fazer caridade”? Considerando esta face “benevolente” do fazer docente, ainda assim, estes ideais precisam ser fortes o suficiente para sobreviver diante de todos os obstáculos que surgem no cotidiano escolar.

A esse respeito, cabe ponderar a questão sob a seguinte pergunta: ser professor é uma missão, tal que exija do mesmo uma conduta que sirva de exemplo e uma capacidade tal que lhe permita transformar atitudes e comportamentos?

Houve um tempo que ser professor era comparado a ser sacerdote do saber, era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de um ofício, uma profissão. Entretanto se educar é missão, é dom, torna-se incoerente e desnecessário exigir que o professor invista em sua formação acadêmica e continuada. (VILLALBA; PRADO; COUTINHO; REIS, 2013, p. 3)

Haveria, então, aqueles indivíduos com uma habilidade inata para a docência ou que a exercem por “direito divino”, cujo aperfeiçoamento serviria mais como uma complementação que formação? Podemos crer que existam, sim, pessoas cuja personalidade lhes permita maior capacidade relacional, tornando mais “natural” a tentativa de conduzir indivíduos a trilharem bons caminhos na vida. Contudo, há de se considerar o magistério como profissão e, como tal, necessitando de qualificação técnica, dentre outros requisitos ao pleno exercício da função.

(...) a profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-las das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo. Por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista que nos remete à vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades. (VILLALBA; PRADO; COUTINHO; REIS, 2013, p. 3)

Ainda pensando, de forma breve e introdutória, na complexidade constitutiva do professor, destaque-se que:

(...) o professor enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz e sendo capaz de refletir sobre sua prática diária (...) não só no trabalho, mas em todos os aspectos da vida. [Ele] nunca está pronto, acabado, mas sempre em processo de (re) construção de saberes. [Portanto, ser professor é] ser um profissional de ensino, competente, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. (VILLALBA; PRADO; COUTINHO; REIS, 2013, p. 4)

O fragmento acima é uma pequena amostra da vasta discussão existente acerca da formação e constituição de professores, algo que não pretendemos esgotar aqui. Há de se compreender o contexto em que o trabalho docente acontece para, então, perceber os diversos atravessamentos sofridos pelo profissional que podem levá-lo a tomar esta ou aquela decisão no momento de preparar ou ministrar sua aula. Celso Antunes sugere que a aula é uma “situação de aprendizagem, desenvolvida em espaços diferentes e na qual se fazem presentes um ou mais professores que, dominando fundamentos epistemológicos, ajudam seus alunos a aprender” (ANTUNES, 2014, p. 22). Dois pontos fundamentais se apresentam nessa sugestão, quais sejam: a de que aula é uma “situação de aprendizagem” e que esta varia de acordo com o espaço em que se desenvolve, englobando, tanto os aspectos físico/estruturais, quanto sociais. Porém, aquele que merece primazia é a presença do próprio professor neste processo. Ele não é uma máquina ou um objeto que, automática e inanimadamente “despeja” conteúdos sobre uma plateia passiva. Se assim fosse, seria facilmente substituível por qualquer aparelho de reprodução. Ele é um ser, composto por diversas partes e influências que estarão presentes no momento da aula:

Como protagonista desse ato, o professor é um sujeito historicamente situado que traz para a sala de aula seu referencial de vida, construindo enunciados “concretos e únicos” ao longo do processo de ensinar(...). Trata-

se de processos e práticas únicas por sua circunstância delimitada pelo tempo-espço sócio-histórico e pela individualidade de seu protagonista, o professor. (AZEVEDO, 2015, p. 62)

Quando entra em sala para ensinar, o professor carrega consigo sua concepção de mundo, de tempo, educação e ensino, além de manifestar sua própria perspectiva histórico-cultural e filosófica. Se considerarmos a individualidade e a multiplicidade dos seres envolvidos neste ato, poderemos concluir que cada aula é única, cada situação de aprendizagem é constituída de singularidades dignas de consideração.

Entretanto, outros aspectos mais genéricos e que também são inerentes ao fazer docente merecem apreciação, pois o afetam em quaisquer que sejam os espaços nos quais estas situações de aprendizagem se desenvolvam. Dentre eles, podemos retomar seu processo de formação docente; a questão da administração do tempo, mais especificamente no que refere à preparação de aulas e outras atividades laborais que extrapolam o ambiente escolar; a complexidade do contexto atual de circulação abundante de informações por meio das mídias, em conflito com os saberes escolares; a relação entre professor-aluno e a participação familiar no processo educativo dos estudantes. Nenhum profissional está alheio a estes aspectos e eles são determinantes quanto ao seu modo de atuação em sala de aula, fazendo com que qualquer análise relacionada às suas escolhas pedagógicas considere os tais como parte delas e, com isso, influenciadoras dos resultados percebidos entre o público discente.

Em suma, as ações do professor são resultantes de um acúmulo de fatores que o acompanham desde a formação, passando pelo cotidiano escolar e pelos fatores externos a ele, ou seja, os atravessamentos político-institucionais que sofre constantemente. Isso demonstra que, quando nos deparamos com uma aula, boa ou ruim, a mesma é, na verdade, um mosaico em que cada pequeno pedaço, cada cor, cada forma representam uma parte daquilo que fez parte da constituição do docente até aquele momento.

2.2 – O PROFESSOR E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO.

O trabalho da professora Marilda da Silva, intitulado *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos* (SILVA, 2009), traz

uma contribuição significativa para a compreensão a respeito da formação docente, sobretudo por demonstrar que é a própria prática docente o lócus de aprendizado do professor. Segundo ela, “os saberes práticos são aprendidos na prática do ofício e não na universidade, onde se aprende a imprescindível teoria para o aprendizado da prática” (p.13). Essa afirmação soaria óbvia à leitura desatenta não fosse a percepção de que a prática não é igual para todos, sugerindo que a própria formação docente, em âmbito institucional, é apenas uma espécie de momento propositivo de uma prática profissional, subsidiado por um aporte teórico e metodológico, mas que jamais poderia homogeneizar o “resultado” (se considerarmos o professor como tal). Ou seja, o indivíduo, ao concluir um curso de licenciatura, ainda não é professor, estando apenas habilitado para isso e dependerá dos percursos práticos pelo qual passará para, só então, considerar-se enquanto este profissional. Nesse caso, o ofício docente não seria meramente aquele que se desempenha por meio da técnica adquirida no meio acadêmico, mas decorrente do cotidiano escolar.

O arsenal constitutivo da prática docente seria composto, segundo a autora, tanto de elementos relacionados à sua trajetória pessoal, como os níveis de interação em sala de aula e com outros colegas de profissão, quanto pelas suas experiências enquanto aluno, incluindo a educação básica e a formação superior. Porém, isso não é tudo, pois, segundo ela, há coisas que só se aprendem no ato de ensinar, no fazer da sala de aula, procedimentos que validam, negam, desenvolvem ou consolidam os saberes teóricos adquiridos na academia e que passam a conviver com as incertezas, angústias e dúvidas que surgem com o passar do tempo no ambiente escolar e que passam a se tornar algo natural.

Passemos, então, a considerar o professor como esse sujeito complexo, derivado de uma fusão de inúmeras nuances, e que se constitui e se reconstitui exatamente em cada momento de aula. E essa aula, não apenas “uma aula”, mas o resultado de todas as outras que já deu antes, somado aos diversos atravessamentos que sofreu (e sofre) durante sua carreira no magistério e de toda a bagagem que traz ao longo da vida. Como julgar este ato? Como classificá-lo? É possível fazer isso? A autora nos dirá, ainda, que:

(...) é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino,

realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula. (SILVA, 2009. p. 26)

Se, ao identificarmos práticas pedagógicas e abordagens curriculares que tendam a afastar o aluno de determinada disciplina escolar, ou mesmo aquelas que despertam a sua atenção, desejamos que o docente abandone aquelas e adote estas, não podemos prescindir do entendimento de que cada contexto em que ocorre uma aula será determinante do modo como tal aula se desenvolve, e que, mesmo em circunstâncias semelhantes, a aula ministrada por um professor, ainda que se considere o mesmo conteúdo, nunca será igual à de outro professor, dada a singularidade dos indivíduos e a peculiaridade das influências que eles carregam ao entrar em sala, além do caráter inédito de sua manifestação naquele momento. Devemos ter em mente que um pode ter condições imediatas para uma adaptabilidade a novos paradigmas e propostas, tanto no que se refere à pedagogia que aplicará em sala, quanto ao modo que irá se relacionar com o currículo e que o apresentará ao aluno, mas o outro pode depender de transformações necessárias em sua visão de mundo, sua forma de encarar o ensino/aprendizagem, a maneira como encara os estudantes e o limite de aproximação que deve ou não estabelecer com os mesmos. Ou seja, não basta apenas criar e apresentar uma metodologia nova para “dar aula”, mas, sim, levar em conta tudo o que o professor é e representa no processo educativo.

Este mesmo profissional não vai apenas se formando ao longo da carreira, mas, também, vai adquirindo uma postura, tanto em sala, quanto fora dela, à medida que os anos de experiência no magistério se acumulam. “É no exercício de trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade”. (LIBÂNEO apud SILVA, 2009, p. 36) O professor em formação ainda não é o responsável pela aprendizagem de outros. Quando vai para a sala de aula, passa a sê-lo, e isso muda o contexto e a forma de encarar o processo educacional. A questão é: ele se dá conta disso? Ele assume isso? Citando Magnani, Marilda Silva afirma que “o sujeito se forma no processo de seu trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências” (MAGNANI apud SILVA, 2009, p. 44). E, ainda, destaca:

o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de

imitação anteriores, **da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.** (GARCIA apu SILVA, 2009, p. 42 – grifo meu)

O diálogo acima nos traz uma realidade pouco percebida, mas extremamente importante e determinante no fazer docente, qual seja, a primeira experiência profissional do professor o marcará dali por diante. A primeira sala de aula se reproduzirá em todas as outras. Ele será o produto daquilo que acumulou ao longo dos anos de sua formação, em todas as esferas, mas a primeira escola, o primeiro embate com os alunos, com a direção, com a equipe diretiva, com pais de alunos; o primeiro caso grave de indisciplina, o primeiro presente que receberá de um aluno, a primeira carta de agradecimento no final do ano letivo, as primeiras conquistas, mas, também, as primeiras frustrações servirão de referência para todo o trabalho que se seguirá enquanto estiver na carreira.

Se concordarmos com esta afirmação, precisamos considerar, junto com cada professor que seja alvo de análise, quais foram as marcas construídas exatamente no seu primeiro contato com os alunos. E, mais que isso, prestar a devida atenção ao momento em que os novos professores são expostos a esta experiência, para conscientizá-los da importância disso na constituição de sua identidade profissional. Isso não significa dizer que o professor será sempre o mesmo que foi no primeiro ano de trabalho, mas, ressalta a importância da formação continuada durante sua trajetória. Eventuais deslizos comuns no início de carreira não devem ser consolidados como prática contínua de trabalho, mas, por meio da reflexão acerca do próprio trabalho, há a possibilidade de constante reconstrução e readaptação do ato, a fim de alcançar os melhores objetivos, sejam eles quais forem. Segundo a autora, quando o professor vivencia, com seus alunos do momento, uma situação semelhante a algo que já tenha experimentado no passado, tenderá a reproduzir a mesma situação já vivida. Daí nasce a urgência da formação e da reflexão constantes, pois é “na formação permanente dos professores o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje **ou de ontem** que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019, p.40 – grifo meu).

Essas considerações nos fazem ver a imprescindibilidade da observação crítica acerca da formação do agente de cujas práticas pedagógicas se pretendem

analisar, desde as experiências anteriores ao magistério, passando pela formação acadêmica, pela experiência profissional inicial e pelos momentos de formação continuada pelos quais passou antes de emitir qualquer parecer ou recomendação relacionada às escolhas que faz tanto para o modo de ensinar, quanto para a forma como aborda o currículo e o apresenta aos educandos.

2.3 – ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO.

Um dos fatores mais debatidos entre os profissionais da educação é, sem dúvida, a questão salarial, sobretudo, na carreira docente na educação básica. Ser professor é sinônimo de estudar muito e receber pouco, se levamos em consideração o tempo de formação universitária semelhante ao de outras carreiras que recebem múltiplas vezes mais que este profissional. Por conta disso, se um professor pretende melhorar sua condição econômica, precisará trabalhar em várias jornadas, a fim de acumular um vencimento considerável. É justamente aí que a questão do tempo se apresenta, pois o trabalho docente não se limita apenas àquele que é realizado em sala, mas, também ao que acontece fora de sala, ainda na escola, como reuniões de planejamento, por exemplo; e, aqueles vários que o professor precisa levar para casa como correção de provas, trabalhos e atividades realizadas pelos alunos. Além disso, ainda é preciso o tempo de estudo, preparação das aulas e planejamento de atividades, sem contar os projetos que se desenvolvam na escola.

As várias atividades mencionadas aqui são poucos exemplos dos atravessamentos que o docente sofre no seu fazer escolar. Agora, imagine tais atividades multiplicadas tantas vezes quantas forem as escolas em que trabalhe, somando-se a isso o tempo de deslocamento entre uma unidade e outra, muitas vezes, e a relação que se trave com cada equipe diretiva, cada qual com suas particularidades e multiplicidades comuns à vida do homem em sociedade. Certamente, podemos perceber, sem muita dificuldade, que o fator tempo ou como se organizam as atividades de um indivíduo ao longo deste será decisivo quanto ao resultado de suas atividades. Uma pessoa cansada, pouco motivada, sobrecarregada de atividades desenvolverá, além de problemas de ordem física e psicológica, dificuldades em oferecer um trabalho de qualidade semelhante àquele

realizado por quem estiver descansado e com menos atividades para realizar. Portanto, ao considerar estas atividades, especificamente as de cunho pedagógico, eixo de nossa pesquisa, não podemos deixar de atentar para a forma como o professor administra seu tempo, sua carga de trabalho e as oportunidades que dispõe para o desenvolvimento de projetos diferenciados e para a formação continuada, como diferenciais a análise de modelos de aula e propostas de novas formas de ensinar e abordar o currículo.

2.4 – SABER DOCENTE *VERSUS* CONHECIMENTO CIRCULANTE.

É uma realidade incontestável a disseminação dos meios digitais no momento em que este trabalho está sendo escrito. Pouquíssimos grupos ao redor do mundo não tiveram nenhum contato com tecnologia e a Internet já é o meio comum de circulação de informações, mais acessado que qualquer outro. No entanto, a despeito desse quadro, nossas escolas vivem uma defasagem metodológica quando se trata do processo educativo, transparecendo um problema que é fruto de intenso debate, tanto no meio acadêmico, quanto nas rodas informais de conversa que alimentam o senso comum. Diante desse cenário, cabe-nos analisar o posicionamento do professor ao decidir de que forma deve se posicionar quando escolhe a forma que suas aulas terão. Ele seguirá mantendo o *status quo* descontextualizado no qual a maioria das instituições de ensino se encontra ou romperá com a lógica da manutenção do atraso em favor do menor esforço possível, a fim de acompanhar as mudanças pelas quais passa o mundo à nossa volta?

Em entrevista disponível na rede, o professor Manuel Castells (2014) discorre sobre o duplo papel das escolas e universidades na transmissão de conhecimento, tanto para que a sociedade siga funcionando da melhor maneira possível, quanto para que os valores dominantes e as formas de poder instituídas de perpetuem. Além disso, ele destaca o fato de que, embora a escola seja um lócus de transmissão de informação, a informação que ela transmite já não tem tanta relevância para a clientela que a frequenta, pois toda a informação do mundo já está disponível na grande rede ao alcance de qualquer um, ou seja, a escola não detém mais o monopólio da transmissão do conhecimento, embora procure manter essa aparência, conservando práticas ultrapassadas e impedindo ou, no mínimo,

dificultando a inserção de métodos mais alinhados à contemporaneidade. Segundo ele, o professor, que antes estava apenas um livro à frente dos alunos, ou seja, que tinha apenas a vantagem de ter lido/aprendido o conteúdo que se apresentaria em sala um dia ou uma semana antes, agora se vê desafiado pela disponibilidade imediata dos conteúdos vistos em sala, através do acesso comum à Internet por meio dos *smartphones*. O professor pode, a qualquer momento, perder sua posição de “único detentor do saber” e ser desafiado pela indagação de qualquer aluno que tenha a curiosidade de pesquisar e apresentar ideias contraditórias com o que o docente está apresentando como “verdade”. Como ele reage a isto? Aproveita esta realidade como possibilidade de ampliação do alcance do aprendizado ou se fecha numa postura reacionária de inércia e manutenção da estrutura medievalesca de ensino, culpando a falta de estrutura tecnológica, presente na maioria das escolas, pela impossibilidade de mudança no paradigma educacional? Ou, ainda, frente às questões já mencionadas, como a da administração do curto tempo, prefere manter-se quieto, afim de, pelo menos, ter condições de chegar ao final da semana vivo, depois de ter passado pelas inúmeras tarefas escolares? Sugiro que prefiramos crer que é o desconhecimento das possibilidades de transformação que o reconhecimento da Internet como realidade da informação atual pode gerar a causa dessa “inércia ressentida” vivenciada nas escolas, especialmente nas reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe.

Falando ainda da relação entre escola e internet, Castells (2015) faz uma dura afirmação que resume a encruzilhada em que se encontra a educação, na qual precisa urgentemente encontrar o melhor caminho para avançar em direção à construção de sentido para tudo o que acontece no chão da escola:

O mundo da aprendizagem dos jovens e dos estudantes se divide cada vez mais em duas partes: na escola, para que te dêem um diploma, e na Internet, com grupos informais, para **aprender de verdade**. Essa dicotomia continuará até que haja uma reforma profunda da escola. Mas, reformar a escola profundamente representa a mudança mais fundamental da história, porque as escolas continuam funcionando exatamente como eram na Idade Média, sem Internet, sem interatividade, ou seja, na Idade Média chegava um professor e explicava, certo? Continua sendo assim, em todos os níveis do ensino. O professor chega e explica. E ele, para explicar, o que fez? Estudou uns dias antes a matéria que tinha que explicar. E isso são os bons professores. Os professores ruins explicam a mesma matéria durante vinte anos sem atualizar-se. (CASTELLS, 2015 – grifo meu)

A escola seria, na visão dos alunos e seus pais/responsáveis apenas um local para se adquirir um diploma e, no caso desses últimos, um local onde se livrar dos filhos durante uma parte do dia? Fica relegado às mídias sociais a tarefa e, por que não, o privilégio de ser o canal realmente utilizado para aprender o que realmente é preciso? Considerando plausível essa afirmação, é de suma importância que o professor compreenda sua posição na dinâmica da aprendizagem e que persiga formas possíveis de readequação de seu trabalho, deixando de ser o referencial “medieval” de ensino e se integrando ao contexto tecnológico e educativo que se configura na atualidade.

Tratando dos motivos que têm levado à evasão escolar de alunos do Ensino Médio, o professor afirma que boa parte dos alunos abandona as escolas não porque não queiram estudar, mas porque o conteúdo apresentado não lhes interessa, “porque eles são de uma cultura digital e lhes passam uma cultura analógica. Assim, há uma dissonância cognitiva” (CASTELLS, 2015). Ou seja, enquanto os alunos estão em uma época, os professores e instituições seguem em outra era tecnológica. É preciso que esse professor compreenda a maneira como estes alunos aprendem e fazem suas recombinações do conhecimento, como suas mentes circulam entre as diversas fontes de informações e desenvolva práticas pedagógicas que considerem estas características. Ainda, segundo o autor, a simples memorização de conteúdos não é mais o paradigma principal da educação no presente século, mas a capacidade criativa, amplamente importante no contexto atual.

2.5 – A RELAÇÃO PROFESSOR x ALUNO E A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR.

Temos visto até aqui que vários aspectos compõem a atividade profissional do professor, desde as suas motivações iniciais, daquilo que o impulsiona a escolher a carreira do magistério, passando pela formação inicial, o período de estágio (onde tem o contato inicial com a sala de aula, não mais na figura do aluno, mas, também, ainda não como responsável pelo aprendizado dos alunos), chegando, enfim, à sua primeira experiência a frente de uma turma, mas, também, diante de uma equipe diretiva e de todos os atravessamentos político-ideológicos com os quais terá que lidar no cotidiano.

Nesse mosaico de determinantes, considerar o contato do docente com os educandos, levando em conta a singularidade de cada indivíduo, de cada turma, entendendo que essa relação tem a capacidade de moldar a postura do professor, como parte constitutiva de sua identidade profissional, torna-se fundamental. E, a partir daí, podemos construir uma compreensão de como cada professor é fruto das relações que estabelece com seus alunos nas turmas pelas quais passa ao longo de sua jornada. Além disso, conseguiremos observar de que forma a participação familiar e a relação com o docente interferem (se é que interferem) nas opções de atividades educativas que acontecem na escola e fora dela.

É importante que se tenha em mente clara distinção do papel de cada uma das instâncias nas quais acontece o processo educativo do indivíduo. Nesse caso, refiro-me ao pela da escola e ao da família. Mesmo sabendo que ambas coadunam, em tese, para o mesmo objetivo, cada uma possui uma esfera específica de atuação e tem objetivos distintos. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a escola existe para socializar a cultura erudita e um conjunto de conhecimento já elaborado, para além do senso comum, bem como para instrumentalizar os indivíduos para a aquisição progressiva desse saber, nas diversas áreas que lhe são apresentadas. A família, por outro lado, tem o papel de inserção do indivíduo na sociedade, transmitindo-lhe a língua, os símbolos e normas de convivência, adequando o mesmo ao convívio social. Elas complementam essa compreensão afirmando que:

Dessa forma entende-se que, apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar. (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102)

Essa observação é muito importante, pois a confusão de papéis no processo educativo faz com que professor e escola assumam responsabilidades que não lhes cabem, dificultando o foco naquelas que trariam mais possibilidades de alcance dos objetivos específicos de cada instância. Além disso, inicia-se um ciclo quase infinito de troca de acusações, de ambos os lados, quando estes objetivos não são alcançados, em que nenhum deles assume sua parcela de responsabilidade.

Geralmente, segundo as autoras, o que acontece é uma espécie de processo de tutela da escola sobre a família onde esta última precisa ser educada para, assim, educar melhor seus filhos e, por sua vez, que estes frequentem e se

adequem ao ambiente escolar. E a família, por sua vez, torna-se apenas uma mera extensão do ambiente escolar, com a realização das “atividades de casa”, solução de exercícios, etc. Embora hajam aquelas que consigam se organizar para cumprir essa agenda “extensiva”, aquelas que não têm o mesmo êxito tenderão ao cinismo, desconfiança e acusação em relação ao trabalho feito no espaço escolar, visto como espaço privilegiado do processo educativo, uma vez que é nele que estão os “especialistas em educação”. Segundo elaboração das autoras, a parceria entre escola e família é algo profícuo, mas que deve partir, inicialmente, dos professores “pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem” (p. 103). Eles receberam formação específica que os capacita a desenvolver os mecanismos necessários e mais efetivos para o sucesso desse processo e “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação” (CAETANO apud OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 103).

O que podemos depreender daí é que, nessa relação confusa de papéis entre a família e o professor, e este como representante da instituição escolar, perde-se a oportunidade de construir um ambiente de interação e desenvolvimento que desconstrua a figura do professor desinteressante e desinteressado e, mais do que isso, que melhor promova a aquisição de conhecimento, de ambas as partes, pois todos aprendem. Educadores e educandos podem e devem sair beneficiados desse ambiente, a partir do momento em que se estabeleça uma relação eficiente e de parceria entre o professor, o aluno e a família do aluno, vista não mais como meros “inspetores de alunos” em casa, mas como coadjuvantes em todo o processo. Cabe, portanto, ao professor e à escola a criação dos caminhos para que a família seja progressivamente inserida no contexto escolar e dela se aproprie, logicamente, estabelecendo-se os limites claros de atuação de cada instância.

2.6 – COMO PODE O PROFESSOR AGIR PARA APROXIMAR O ALUNO?

São várias as publicações que contribuem de alguma forma com o trabalho docente, apresentando sugestões sobre aulas criativas, novas abordagens didáticas e conceituação de práticas que aproximem o professor de seus alunos. Tantas que, diante da impossibilidade de dar conta de todas, tomei a liberdade de eleger três

dessas contribuições para destacar alguns pontos que julgo importante, sobretudo quando pensamos a realidade educacional na atualidade e as possíveis maneiras de enfrentar os problemas que se apresentam.

Uma primeira discussão gira em torno da defasagem perceptível entre os métodos empregados no processo educativo e o contexto atual de desenvolvimento tecnológico e de comunicações, aliados ao entretenimento exacerbado e amplamente disponível através dos *smartphones*, item quase obrigatório entre todos, principalmente entre os jovens, grupo que engloba o alvo desta pesquisa. Esta nova cultura “conectada” se choca frontalmente com a maneira como nós professores aprendemos e estamos acostumados a dar aula, seguindo a cartilha do famoso “cuspe e giz”, onde o quadro é o recurso tecnológico mais comum e as aulas expositivas são quase unanimemente o caminho mais utilizado para se trabalhar os conteúdos. Isso não significa que todos se utilizam exclusivamente deste conjunto técnico em suas aulas e que não hajam aulas e atividades diversificadas. No entanto, conforme já verificamos através do levantamento empreendido³, há pouca variação metodológica, demonstrando que dificilmente se verá uma sala de aula em que não pratique a exposição monológica de conteúdos cuidadosamente replicados em um quadro na parede, reforçando o estereótipo do professor detentor do conhecimento.

Diante desse novo paradigma da informação, como será que os alunos enxergam o ambiente escolar e que se faz dentro dele? Será que a escola compreende a realidade no contexto social em que está inserida? José Pacheco observa que:

Há mais de um século as práticas escolares e a educação entraram em defasagem com necessidades sociais. E as escolas continuam sendo identificadas com prédios, lugares onde supostamente alguém ensina e alguém aprende, enquanto que as atuais demandas sociais pressupõem uma educação fundada num novo tipo de relação com o saber, de espaços de convivência reflexiva, de uma nova visão de mundo. (PACHECO, 2019, p. 9)

Diante disso, cabe ao professor a compreensão das demandas sociais de sua clientela, para que seu trabalho se conecte diretamente com elas e tenha significado,

3 No formulário de pesquisa foi oportunizado ao aluno ressaltar qualquer outro tipo de aula que lhe chamasse a atenção. Contudo, mesmo assim, as respostas não revelaram metodologias diferentes daquelas já elencadas, demonstrando que, ao menos entre os que foram perguntados, não houve experiências novas em termos metodológicos.

tanto para o aluno, quanto para si. Sua fala não soará com algo inútil ou descontextualizado, distante da realidade do estudante, mas como material relevante que soma, agrega valor ao cotidiano do mesmo.

Outro fator importante neste processo de transmissão de saberes diz respeito ao conflito que se formou entre aquilo que é dito em sala de aula e o que o aluno lê na Internet ou assiste/ouve nos vídeos e *podcasts* de seus influenciadores favoritos nas plataformas digitais. Içami Tiba percebe o confronto entre instâncias de transmissão de informação e possíveis consequências ao fazer a seguinte afirmação:

A globalização dos alunos e a liberdade da internet batem de frente com a postura de professores detentores do poder, autoritários em classe, que se recusam a admitir que o mundo mudou. Estes tendem a ignorar seus alunos, o que gera indisciplina, na maioria das vezes. (TIBA, 2006, p. 28)

Segundo ele, para além de ser um possível causador de conflitos de ideias, ignorar o fato de que o conhecimento não é mais exclusividade sua, por parte do professor, pode ser um desencadeador de indisciplina, visto que a relação entre o aluno que não é mais um mero “aluno” (*a* = sem, *luno* = luz), ou seja, é constantemente iluminado pela enxurrada de conhecimento que vem sobre ele através das redes, e o professor “sabichão” tende ao desentendimento, desconfiança e manifestações de soberba e arrogância, causando mais e mais indisposição para o processo educativo. Portanto, deve este professor reconhecer que não há mais nada que seja novo debaixo do sol ou que esteja oculto e que não tenha sido amplamente revelado, e que esta circunstância é, na verdade, uma excelente oportunidade para que possa atuar da maneira como se apregoa que deve ser a atuação do docente, como facilitador do conhecimento, orientador dentro do processo e não como fonte de informações.

Na verdade, o professor pode perceber que o momento de aula é mais do que um momento de entrega, mas uma chance também de aprendizado com os alunos. Aquela afirmação clichê de que “eu aprendo com vocês” deixa de ser algo superficial e, em muitos casos, falsa, e passa a ser real, quando o docente assume que o conhecimento circula, que não está restrito, e que pode vir na contramão de sua exposição. E, como ele deve encarar esse instante em que é ensinado pelo aluno? Certamente, não com arrogância ou desconfiança, mas com humildade e

compreensão, sem medo de deixar transparecer que não detinha tal conhecimento e que aprendeu com seu interlocutor. Tiba dirá que: “Ao demonstrar o prazer de aprender com o aluno e agradecer-lhe, olhando-o no fundo dos olhos, o professor passa sentimentos progressivos que, com certeza, irão agradar bastante o aluno. Esse aluno vai sentir na sua alma o prazer e a utilidade de ensinar.” (TIBA, 2006, p. 29). Isso deixa clara a necessidade de que o professor compreenda e esteja plenamente consciente no momento da aula que o aprendizado é amplo, abrangente e multidirecional, e que ele está inserido nesse contexto, o que faz com que os discentes sintam-se parte do todo e não meros receptores de um saber desinteressante.

Pensando em consciência durante o processo de aprendizagem, será que nós, enquanto professores, sabemos quão capacitados estão nossos alunos para receber aquela informação que estamos propondo? Quando preparamos a aula, temos em mente o nível cognitivo em que os mesmos estão e se darão conta de absorver, processar e interagir com o conteúdo, de modo a aplicá-lo em suas realidades, ou se têm consciência de que devem realizar esse processo? É pensando nisso que devemos ter em mente que:

O professor deve ter noção da capacidade do aluno de receber a matéria. Por exemplo, matérias que exijam pensamento abstrato são tremendamente indigestas para crianças, que ainda não desenvolveram esse tipo de raciocínio. Como elas não as compreendem, acabam decorando apenas. [...] O professor deve aplicar a matéria usando palavras de fácil compreensão, de tal forma que até mesmo os alunos que tiverem dificuldade possam entendê-las. (TIBA, 2006, p. 44-45)

Embora pareça óbvio, pode passar despercebida a realidade de que muitos que estão ouvindo aquilo que falamos sequer têm noção do que estamos dizendo no nível gramatical e semântico, quanto mais em termo de aplicabilidade. Talvez nem tenham aprendido que é para isso que se está na escola, ao contrário, têm a nítida certeza de que o ambiente escolar nada mais é que um “passatempo” desagradável e obrigatório, onde se consegue um papel chamado diploma, sem o qual não conseguirão oportunidades mínimas de trabalho, e que os conteúdos são as “baboseiras” que se repetem no dia a dia dentro dessa “prisão”, com vistas ao preenchimento do tempo e justificativa do salário dos professores. O que estamos fazendo quando dizemos que ensinamos? O que é esse ensinar? Antunes dirá que: “Ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação

significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.” (ANTUNES, 2014, p. 30). Isso significa mostrar, antes de tudo, que processo se pretende desenvolver ali, ou seja, de confrontação da informação que ele está recebendo com a sua realidade. Por isso é tão importante que o docente reconheça a realidade do aluno, pois, caso contrário, aquilo que traz não encontrará oportunidade de ser útil aos seus ouvintes. Esta atitude mostra ao aluno como integrar conhecimento e vida, mas o processo mental deve ocorrer no próprio aluno e não ser dado pronto a ele.

Um professor pode levar um aluno a conquistar o conhecimento integrado. Se o professor simplesmente passar ao aluno o conhecimento já integrado, ele o priva do trabalho mental que o levaria ao prazer de descobrir tal resultado. É como um músculo que não se desenvolve por falta de esforço físico. (TIBA, 2006, p. 49)

Se o aluno entende o processo, entende que precisa aprender, compreender e interpretar aquilo que recebeu, pois só assim saberá aplicar o conteúdo em sua vida (TIBA, Idem, p.47). Esse exercício corresponde à compreensão, tanto do significado do conteúdo que se está apresentando, quanto do sentido que o mesmo terá em sua vida⁴, sem os quais o mesmo não passaria de informação desimportante, perda de tempo ou “encheção de linguiça”⁵.

Outra discussão importante e, aparentemente, central no que diz respeito ao processo educacional gira em torno do próprio momento em si: a aula. Esse parece ser o tema por excelência de compêndios e mais compêndios, aulas em vídeo, palestras, seminários, etc. Todos eles procurando apresentar a “fórmula mágica” que fará com que alunos desinteressados deixem de sê-lo, da noite para o dia, resolvendo os problemas de indisciplina e frustrações docentes, principal tema dos diálogos melancólicos nas salas de professores. Minha pesquisa também, de certa

4 “O significado, então, é o conteúdo básico da identidade de algo. [...] Se nos deparamos com algo que não conhecemos, precisamos de tempo e explicações para compreendê-lo; necessitamos associar um significado a ele. [...] O sentido, por sua vez, é um conjunto de significados, tomados juntamente em conjunto, exprimem uma ideia mais ampla. [...] é um conjunto de significados que, relacionados, permitem produzir outra ideia. Por isso, o sentido refere-se ao que os seres humanos produzem como explicação de suas ações, pensamentos, emoções, sentimentos.” (FILHO, Juvenal Savian. *Filosofia e filosofias: existência e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 74)

5Tipo de aula em que o professor apresenta um conteúdo sem demonstrar qualquer relevância para o mesmo, para cumprir tempo.

forma, tem esse objetivo, quando leva o título que afirma que a história não precisa ser chata, pois trata do ensino de história, da sala de aula, o momento em que o professor apresenta o conhecimento histórico e percebe no olhar e na atitude de alguns que algo não está indo bem. Portanto, a aula se torna o foco das investigações: “como está sendo a minha aula?” ou “que metodologia eu poderia utilizar para que os alunos se sintam mais interessados pela matéria?” são algumas das perguntas que circulam pela cabeça dos professores.

Já observamos que a aula expositiva é o ponto nevrálgico em questão, pois apesar de ser a metodologia mais criticada, ainda é a mais utilizada. Antunes, já questionando a inércia professoral que se demonstra pela não utilização de outro método que não a exposição, dirá que:

A aula expositiva é uma maneira de se ministrar aula, mas não é e não pode ser a única maneira. Se um profissional não concebe situações de aprendizagem diferentes para se respeitar diferentes estilos de linguagens em seus alunos e se as aulas que ministra não fazem do aluno o centro do processo de aprendizagem, o que a eles se está impingindo com o nome de aula não é aula verdadeira. Uma das formas de se identificar professauros travestidos em professor é buscar saber quantas situações de aprendizagens conhece e aplica e aferir se nas mesmas é o aluno que aprende e não o professor que pensa que ensina. (ANTUNES, 2014, p. 23)

Há uma provocação, quando o mesmo nomeia de “professauro” aquele docente que opta, ou prefere optar pela exposição, seja deliberadamente ou por falta de arsenal metodológico; mas não apenas no sentido de lançar pejo sobre a postura antiquada e acomodada que alguns assumem, mas, também, quando sugere que há neste profissional certo desprezo pela real situação que ocorre naquele momento da aula, ou seja, se o aluno realmente está aprendendo ou não. Se o professor adentra ao processo despreocupado da possibilidade do aluno adquirir ou não conhecimento em sua aula, tanto faz o método que será utilizado, sendo a aula expositiva o mais natural a ser empregado, pois trata-se do mero exercício de abrir a boca e falar. O que importa, nesse caso, é apenas cumprir o tempo necessário e ir embora. Certamente, isso não significa que todos que se utilizam dessa estratégia coadunam deste pensamento, pois podem haver, sim, exposições devidamente preparadas e direcionadas para a aprendizagem. Mas, o que o autor sugere é que a variabilidade metodológica demonstra o interesse do professor em se manter atualizado, coerente

com o tempo em que vive e alinhado às tendências epistemológicas contemporâneas. A esse respeito, Tiba dirá:

Um professor também pode se colocar nesta posição de não procurar mais aprender, já que ele é professor e da matéria sabe tudo. Encontramos professores hoje que, desde que concluíram o magistério, não mais se atualizaram e continuam dando as mesmas aulas durante todo esse tempo. Sua mente, tendo parado, obrigou também o seu cérebro a estagnar e a não buscar mais se desenvolver. Pode entender tudo de sua área, mas pode não ser mestre e, muito menos, sábio, se ignorar seus alunos, e não se interessar pelo que os alunos sabem e não se atualizar. (TIBA, 2006, p. 58)

Ficou claro que é nosso dever a busca constante pela atualização, pois a mesma se reflete diretamente no resultado que se espera com os alunos. Dessa forma, professores que desdenham desta tarefa de constante busca pelo renovo tendem a enfrentar maiores dificuldades no processo de ensinagem. Além disso, não se pode perder de vista a disputa constante que acontece entre o saber que se apresenta dentro e fora de sala. Sobre isso, o mesmo autor questiona e responde: “Sabe por que os professores encontram hoje tantas dificuldades nas classes? É porque os alunos demonstram mais apetência pelo que encontram fora do que dentro das salas de aula” (TIBA, 2006, p.52). Isto nos mostra que, querendo ou não, a realidade vai além da nossa prática independente, mas se relaciona com a forma como a escola é vista pelos alunos: “Ela é um local onde aprendo coisas que serão úteis para a vida ou não? O que recebo lá me torna melhor ou não?”. Nesse momento, sim, cada professor pode e deve fazer a diferença, tornado a escola um lugar de desenvolvimento, de aprimoramento e agregação de valor.

Um saber escolar transformado em instrução não cumpre a sua finalidade essencial que é a de sugerir procedimento e, o que é pior, induz a uma memorização puramente mecânica, enquanto que o professor que usa a informação com a finalidade de “ensinar” sugere o confronto dessa informação com a realidade, capacitando o aluno a refletir experiências pessoais em face de instrução contida no texto. (ANTUNES, 2014, p. 31)

O autor nos alerta para o fato de que, geralmente, o saber que entregamos ao aluno tem apenas o caráter transmissivo e passivo, necessitando de um outro olhar, que compreenda o objetivo de capacitar o aluno a fazer as conexões necessárias entre esse saber e sua realidade, identificando a aplicabilidade do mesmo e sua relevância no contexto prático da vida. Ele acrescenta uma etapa e uma

diferenciação, que seria a de transformar informação em conhecimento, o que levaria a um aprendizado efetivo por parte do aluno (ANTUNES, 2014, p. 24) e, por fim, sugere uma sucessão de etapas que compõem esse processo:

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras existentes. Destrinchando esse conceito, percebe-se que **um professor somente pode ter certeza de que produziu uma aprendizagem quando:** - considera a realidade objetiva ou as circunstâncias que envolvem seu aluno; isto é, quem este aluno é, o que sabe, o que busca saber, onde se pretende levá-lo com a aprendizagem; - confronta essa realidade com alguns saberes escolares da disciplina que trabalha; - observa que associação seu aluno pode fazer, relacionando suas circunstâncias e os saberes acessados e levando em conta suas experiências individuais e as regras sociais existentes. (ANTUNES, 2014, p. 32 - grifo meu)

Focando exclusivamente na aula em si, ele argumenta sobre o que seria a aula “excelente”, fazendo distinção entre a que aparenta ser e a que realmente é. Nossos sentidos podem nos enganar quanto ao que seja realmente relevante nesse processo, fazendo-nos dar por satisfeitos com algo que não seja o real cumprimento do objetivo proposto. Se propusermos como resultado a aquisição real e efetiva de conhecimento, relevante e aplicado ao cotidiano do aluno, é correto contentar-nos com algo menos que isso? O que determina se a aula foi ou não “excelente”? A reação animada dos alunos ou aquela sensação de dever cumprido? O orgulho afagado por um agradecimento da turma por ter utilizado estratégias pedagógicas que promoveram interação e alegria? Uma aula em que pouco se exigiu dos alunos, deixando-os livres para fazerem o quisessem? Ainda Antunes propõe uma reflexão sobre esse ponto:

Uma aula é excelente, no Brasil ou em qualquer país do mundo, quando alcança com facilidade seu objetivo essencial, no caso ‘ajudar o aluno a construir sua própria aprendizagem. Assim considerando, uma boa aula não merece os encômios desse elogio porque o professor que a ministrou assim a julga e nem mesmo porque os alunos a adoram, mas simplesmente porque efetivamente auxiliou o aluno a construir sua própria aprendizagem. Muitas vezes, alunos “amam” uma aula porque a mesma os faz rir, outras vezes porque lhes permite agir livremente, ainda outras vezes porque o professor é ator excelente que encanta pela prodigalidade do discurso, mas se a aula não os ajudou efetivamente a construir aprendizagens, [...] essa aula pareceu magnífica, porém revelou-se enganadora. (ANTUNES, 2014, p. 49)

Partindo da criticidade em relação ao ato em si que, como já mencionado, é, senão o maior, um dos maiores alvos de escrutínio dos pesquisadores no campo da educação, nada melhor que adicionar a esta mistura a opinião polêmica de José Pacheco, num ar quase de deboche, ao afirmar que “(...) ainda há quem creia que, dando aula, se ensina”. Para ele, aula não ensina nada e ninguém aprende durante uma aula, e que, na verdade, “há quem enfeite as escolas com computadores e outros paliativos que visam ocultar os nefastos efeitos de um obsoleto modelo educacional, impedindo a emergência de uma nova construção social de aprendizagem” (PACHECO, 2019, p. 9). Para ele, o problema vai além da opção metodológica do professor, mas é de ordem estrutural / institucional, perpassando todas as instâncias, da mais alta, como o próprio Ministério da Educação, passando por esferas estaduais e municipais e chegando à própria escola e, conseqüentemente, à forma como o professor desenvolve seu trabalho, que seria o reflexo da falta de um compromisso ético com a educação, tendo em vista a conformação tácita de todos os entes envolvidos no processo com o fato de alguns aprenderem e outros não. Como poderíamos nos conformar com tal fato? Ele destaca a fala de Lauro Lima, ao perceber que “a escola se formalizou através dos tempos, artificializando-se, até chegar a ser um monstro repulsivo para a juventude, caixotes de alvenaria em que são encerradas crianças, como sardinhas em lata” (LIMA, Lauro apud PACHECO, 2019, p. 10). Ou seja, a escola teria se tornado um lugar que finge ensinar e os alunos, por sua vez, fingem aprender. Sendo assim, se traz à luz o elemento pouco comentado ao se tratar desse tema, que é o da ética na educação.

Para construir sua crítica à aula e ao trabalho escolar, Pacheco recupera a discussão sobre a modelagem dada ao sistema escolar, descendente de práticas descontextualizadas e anacrônicas, primordialmente criados para conformar a mentalidade da população às instituições “educacionais” do Estado: “O modelo “tradicional” de escola adotou formas e procedimentos característicos das instituições mais respeitadas na época em que foi implementado – aplicou modos de organização dos espaços e métodos utilizados em casernas, conventos e prisões” (PACHECO, 2019, p.14). E, conquanto desejasse reproduzir nas crianças práticas e comportamentos de adequação, a escola ainda comete um tipo de violência ao desconsiderar a singularidade, a individualidade dos estudantes, seguindo um

procedimento homogeneizante no que diz respeito à forma como se ensina: “A ‘escola tradicional’, como é chamada, tem por referência a filosofia proposta por Comenius (século XVII), que nos diz ser possível ensinar todos como se fossem um só. E o primado da ensinagem perdura, obsoleto e funesto, em pleno século XXI” (PACHECO, 2019, p. 17). Tudo isso nos leva à percepção de que não é apenas uma opção do professor, mas a reprodução de um projeto de educação (ou da falta dele) pode determinar a forma do que transcorre em sala, e isso deve permear nosso entendimento se pretendermos desenvolver qualquer prática que rompa com este modo de fazer a educação escolar.

Pacheco, porém não pretende abandonar definitivamente o modelo instrucional, nem mesmo demonizá-lo, mas alertar para o fato de que este não deve ser o único modelo a ser considerado:

Mas, apesar de todos os seus malefícios, não pretendamos nos desembaraçar do paradigma da instrução, “jogando fora a criança com a água do banho”. [...] Assim, também, no paradigma da aprendizagem, devemos recuperar o fomento da autonomia, o protagonismo juvenil...É preciso fazer um *re-ligare* essencial, esbater os efeitos da segmentação cartesiana e articular a educação familiar com a educação escolar e social. (PACHECO, 2019, p. 15)

Considerando que o assim chamado “paradigma da instrução” há algum proveito, ele fala do protagonismo juvenil a partir de uma outra forma de ver a educação, o que chama de “paradigma da aprendizagem”, ancorado na autonomia dos sujeitos. Há, portanto, um movimento a ser empreendido pelo professor, que precisa ser consciente e intencional, de mudança de paradigma, se o mesmo pretende assumir uma postura mais engajada com este protagonismo estudantil, ato que pode colidir com posturas, interesses e compromissos institucionais:

A adoção de um determinado paradigma educacional e consequente assunção de uma prática pedagógica não é neutra. Reflete a opção por um determinado tipo de vida em sociedade, de visão de mundo. Urge operar rupturas paradigmáticas, passar de práticas ancoradas nos paradigmas da instrução e da aprendizagem para práticas radicadas no paradigma da comunicação, no primado da dialogicidade. (PACHECO, 2019, p. 22)

O tema do protagonismo estudantil também não é novo na discussão acerca dos modelos pedagógicos e políticas educacionais, pelo contrário. No entanto, segundo Pacheco, as escolas não foram construídas, nem no sentido

organizacional, nem no físico, a fim de atender esta demanda. Suas práticas, estruturas, espaços, normas, enfim, nada foi projetado para que o aluno seja autônomo, mas sempre “tangido”, direcionado, conduzido. Em sua experiência em âmbito escolar, percebe que: “Os seus projetos fazem referência a valores como: autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito e autoestima, mas não foram identificadas quaisquer atividades, metodologias ou dispositivos de prática desses valores”, além de presenciar práticas que iam, efetivamente, na contramão dessas ideias (PACHECO, 2019, p. 22). Isso mostra que, além de enfrentar a si mesmo no processo de desconstrução de rotinas autopreservadoras e de acomodação, o professor certamente se verá diante de gigantes institucionais a serem enfrentados e derrubados, além da própria desconfiança e crítica de seus próprios pares. É uma espécie de “limbo”, um estado letárgico no qual se encontra a escola brasileira, do qual o professor terá que sair para realizar qualquer tipo de transgressão ao *modus operandi* cotidiano.

As escolas vegetam numa dependência crônica, burocratizada, democraticamente diminuída. Elas são habitadas por professores solitários que padecem de autossuficiência e, mimeticamente, tratam os alunos de modo uniforme, sem atender às necessidades individuais e à especificidade dos contextos sociais em que estão inseridos. (PACHECO, 2019, p. 26)

O autor afirma que há a necessidade, portanto, de que o professor decida ser ético, para que se possa operar uma transformação nas práticas escolares que tendem a gerar o desinteresse do aluno naquilo que acontece dentro da escola. Segundo ele, não se trata de uma tarefa simples, nem livre de oposição ou desconfiança. Ele complementa:

Desde meados do século passado, teorias curriculares apontam a necessidade de substituir uma escola que serviu a necessidades sociais da revolução industrial, mas que, no século XXI, mostra-se obsoleta. Desde há mais de meio século teses e outros estudos feitos de citações de citações replicam teoria fóssil, que jamais conduziram à identificação de caminhos exequíveis de implementação de uma educação de boa qualidade. Refletem uma espécie de “cegueira epistemológica” e não vão além de recomendações de implementação ou adaptação de programas, projetos e outras medidas de política educativa, de metodologias adotadas por universidades (como a absurda “aula invertida”), ou importações de modelos estrangeiros. Repousam inúteis, nas prateleiras das bibliotecas das faculdades de educação, acumulam-se sem serventia. Ou, o que é pior, se traduzem, por exemplo, em projetos de formação de professores para “comunidades de aprendizagem”, generosamente financiados, mas que não

passam de meros paliativos do modelo de escola dita “tradicional”. (PACHECO, 2019, p. 59)

As considerações dos autores vistas até aqui nos fazem perceber que para se desenvolver práticas pedagógicas que aproximem os alunos, fazendo com que compreenda os significados daquilo que estuda e construa sentido para o ensino de história, é necessário um processo de reconstrução interior do próprio docente, que se inicia pela conscientização acerca do seu próprio processo de formação, suas experiências profissionais pregressas e atuais, as condições de trabalho nas quais opera, a partir de uma visão amplificada dos enfrentamentos sociopolíticos que habitam o ambiente escolar, os processos de frustração / acomodação aos quais a classe professoral é submetida durante o seu labor e as consequências disso em suas práticas cotidianas. Entretanto, atitudes direcionadas para transformações não devem ser individuais e isoladas, mas buscadas numa ação coletiva, pois “a profissão de professor não é um ato solitário; deverá ser um ato solidário, trabalho em equipe. O resto é obra do tempo de chão de escola, de estudo, de prudência, de cumprimento de preceitos legais, de fundamentação científica e pedagógica” (PACHECO, 2019, p. 64). O autor esclarece a questão da cooperação:

Tomada consciência da precariedade do que chamamos “ensinagem”, sobrevém a necessidade de entender como fazer diferente e se evidencia que um projeto de mudança é um ato coletivo, que a autonomia acontece quando se é “autônomo com o outro”. A autonomia é um conceito relacional. Ninguém é autônomo sozinho. Eu existo porque o outro existe. A minha liberdade *não termina* onde começa a liberdade do outro; a minha liberdade *começa* onde começa a liberdade do outro. Em equipe são defrontados momentos críticos de reelaboração da cultura pessoal e profissional. (PACHECO, 2019, p. 63 – grifo do autor)

Há riqueza no compartilhamento de ideias, na colaboração, na troca. Isto posto, não podemos nos privar deste recurso que prevê na cooperação mútua entre indivíduos autônomos a saída para situações construídas num modelo que sufoca esta própria autonomia. Portanto, tendo como objetivo que os alunos a desenvolvam, mas num ambiente que não despreza a interação, há de se desenvolver dentro da própria classe docente esta maneira de agir.

3 – MAS, SERÁ QUE O QUE ESTAMOS ENSINANDO É QUE É CHATO? - REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SUA CONSTRUÇÃO.

“Ignorada a infância, a pedagogia não se encontra consigo mesma. É levada a pensar-se para outros tempos: o tempo da preparação para a vida adulta...”.
Miguel Arroyo

Antes de iniciar o comentário baseado numa análise qualitativa das respostas dos alunos, cabe citar alguns fragmentos do trabalho de Lilian Nassif (2008) acerca do conceito de interesse. Falando dos estudos sobre este conceito na psicologia funcional de Edouard Claparède, a autora afirma que “o interesse é aquele que desempenha o papel de intermediação entre o sujeito e o meio, mobilizando o reservatório de energia do organismo em direção a um objeto que satisfaça uma necessidade” (p.144), donde podemos depreender que o indivíduo está num constante estado de análise, quase inconsciente, tanto de suas próprias necessidades, quanto daquilo que mereça o investimento de sua energia a fim de satisfazê-las. Da convicção de que algo pode suprir uma (ou várias) de suas necessidades, imediatas ou não, parte a decisão pelo investimento de energia, convertida em atenção àquela tarefa, informação, atividade ou evento. Fica nítido, portanto, o motivo pelo qual alguns indivíduos se colocam extremamente atentos e participativos diante de determinados temas, enquanto outros se mostram apáticos e desinteressados. Para estes últimos, nada daquilo que está sendo apresentado representa qualquer forma de atenção a uma de suas necessidades internas, portanto, não merece empreendimento de energia. Não foi despertada nesse indivíduo a consciência de que aquele conteúdo pode beneficiá-lo de alguma forma ou a explicação dada nesta direção, ainda assim, não atingiu o ponto que, para ele, corresponde a algo relevante em sua existência. Fala-se, ainda, da necessidade de que ocorra uma espécie de noção de desequilíbrio interno no indivíduo para que, por meio da inteligência, o mesmo desprenda os esforços necessários para restabelecer o equilíbrio perdido entre os meios externo e interno, no que tange o âmbito da cognição:

A existência dessa necessidade significa que o organismo encontra-se desadaptado e, para manter sua sobrevivência, é preciso que essa necessidade seja suprida, para que haja um novo equilíbrio do organismo. Nesse momento, intervém a inteligência, cuja função é a de satisfazer a

necessidade de forma a proporcionar esse equilíbrio perdido. Isso é feito através do pensamento. (NASSIF, 2008, p. 144-145)

Impressiona, de acordo com a construção citada pela autora, a capacidade humana de, instintivamente, determinar aquilo que merece atenção por meio de uma comparação instantânea entre o antes e o depois, de se perceber a diferença entre o que somos, antes de saber que estamos em certo “prejuízo” pelo fato de não desfrutarmos daquela informação apresentada ou da sensação que a realização de uma tarefa pode causar, e que voltaremos ao “equilíbrio” obtendo aquilo, o que nos impele a mobilizar esforço, energia, força para aprender ou realizar o que for necessário. Isto, segundo ela, seria a inteligência em ação.

Transportando esta conceituação para o nosso contexto, podemos compreender que os alunos se interessarão por aquele conteúdo em história que represente uma satisfação de necessidade, ou seja, que algo em suas vidas não estará plenamente satisfeito a menos que ele receba o conhecimento que o conteúdo proposto proporcionará. Este pode ser, de fato, um exercício hercúleo para o professor: o de pensar formas de construção de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de todos e cada um dos alunos. No entanto, se ao invés de pensar nos alunos de forma individual, o mesmo promover uma categorização ampla do corpo discente que abarque o grupo para o qual pretende ministrar uma determinada porção do conteúdo histórico e, a partir dessa categorização, pensar nas necessidades latentes que enquadrem o referido grupo, pode, portanto, construir propostas que pretendam atender às necessidades do mesmo e, ainda, oportunizem o restabelecimento do dito equilíbrio interior buscado por todos nós.

Essa abordagem metodológica levanta outra questão importante, ao lembrarmos que, enquanto professores de história no contexto brasileiro atual, estamos sujeitos à orientação e balizamento estabelecidos por uma base nacional curricular comum: será que todos os conteúdos listados nessa base correspondem às soluções para as necessidades do público que pretendem atender? Será que os “objetivos”, as “habilidades e competências” elencados ali estão neste lugar, tendo em vista o suprimento dessas necessidades ou existem outros interesses por trás do modo como foram construídos?

Este trabalho não pretende esgotar o tema da construção da BNCC de História, nem de longe. Mas, podemos travar um pequeno debate acerca desse

processo e dos atravessamentos políticos que ocorreram a fim de demonstrar que, ao contrário do que deveria se esperar de um movimento que tem como alvo a ampliação do acesso e garantia ao conhecimento, a BNCC parece ignorar a necessidade de relevância real dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos nas escolas, cabendo sempre ao professor a tarefa de interpretar os conteúdos, adaptando-os às demandas dos alunos, tornando-os atrativos e significativos. Mudando-se o foco para o que realmente interessa ao público-alvo, em vez de atender aos interesses dos “deuses da academia”, o currículo de história poderia contemplar elementos históricos que, não fosse o malabarismo docente, certamente ficariam de fora do espectro de alcance do público atendido.

Na elaboração da base, algo que, por se configurar como um documento pronto e finalizado, hermético, já se constitui como ambiente excludente, percebeu-se que, dada a multiplicidade do espírito humano, o processo ocorre como num campo de batalha, em que, segundo Nilton Pereira e Mara Cristina Rodrigues, as disputas ocorreram não para decidir se deveríamos “Ter ou não ter uma base curricular Nacional, mas, sobretudo, quais histórias estariam contempladas nesta base, foram objetos de intensas e disputadas ‘guerras de narrativas’, que envolveram muitos e variados segmentos da sociedade brasileira” (JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p. 27). Vale a pena, no entanto, observar os motivos para tais embates, se pretendiam atender os anseios reais do público-alvo ou não. Observando outro trecho do trabalho destes autores, podemos tecer interessantes observações sobre o evento:

(...) os/as pesquisadores/as, professores/as e estudantes, bem como outros setores da sociedade, deveriam sim entrar nessa discussão e procurar garantir conquistas para os currículos de história, em termos do que narrar, do que selecionar e do que recortar, num jogo de novas aparições e novos silenciamentos. A outra diz respeito a esse caráter político das guerras de narrativas, do quanto a escolha de um determinado conteúdo, por exemplo, a África antiga, em detrimento de, por exemplo, da Grécia Antiga, fez acender disputas muito árduas e até pouco corteses entre jornalistas, defensores do movimento chamado Escola Sem Partido, associações, intelectuais, etc. (JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p. 27-28)

A primeira parte deste excerto fala da necessidade de abertura de oportunidade para o debate, para a democratização do espaço de fala, o que permitiria a emergência de temas que, até então (e por que não dizer até hoje) permaneciam silenciados no currículo de história. Um amplo debate, sem

atabalhoamentos, considerando a realidade dos entes envolvidos, sem ignorar o fato de que os mesmos são, ao mesmo tempo, pensadores e trabalhadores, geraria considerações que abririam espaços para vozes que nunca se pronunciaram e assuntos de fato significativos. Ao invés disso, o caráter político fisiológico protagonizou os embates, mais por conta das vaidades de personagens em busca de poder e controle de narrativas que por indivíduos interessados realmente no aprendizado transformador/libertador. Pelo contrário, para os mesmos, se a narrativa contraria seus interesses de dominação e controle do saber popular, esta merece ser retirada da base que será ofertada em todo o território nacional.

De certo que não houve o interesse de que minorias fossem ouvidas, nem muito menos privilegiadas nas escolhas do que viria a compor o currículo. Katia Maria Abud faz uma brilhante observação a esse respeito ao perceber que temas recorrentes no currículo e pouco conectados com a contemporaneidade permaneceram em seus locais de privilégio, em pleno século XXI, enquanto outras temáticas muito mais relevantes e urgentes permanecem relegadas a um segundo plano da história, carecendo da perspicácia dos professores para que possam sequer aparecer em sala de aula, como temas transversais ou meramente tangenciados pelos “medalhões” curriculares.

É notável a persistência de conteúdos relativos à história da Antiga Grécia que se consolidaram através de diferentes épocas, espaço e temporalidade, utilizados no exemplo exposto. As mudanças de objetivos, de métodos e técnicas de ensino e mesmo as novas concepções de aprendizagem, sobretudo as novas formas de se pensar a história, os novos temas, os novos objetos e os novos sujeitos, não foram assumidas como centralizadores para o ensino, que permanece fixado numa visão, há muito superada pela pesquisa, da supremacia da história política (entendida a que no seu sentido tradicional). A mesma organização do pensamento se dá em relação a outros personagens e períodos históricos. Mulheres, trabalhadores, minorias culturais permanecem, tal como há um século, ignorados pela história escolar. Afrodescendentes e indígenas surgem em alguns tópicos, numa história que é recuperada na Perspectiva da sociedade dominante – a discussão e eventual combate à temas como racismo e exclusão social não se incluem entre os temas e objetivos do ensino de história encarada como o conhecimento meramente formal, a história perde sua função mais expressiva como disciplina formadora de cidadãos. (JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p. 24)

Por que, quando se pensa em história na escola, sempre se evoca o caráter político? Será a história apenas um artefato deste campo? Há muito já sabemos que não. Mas, por que esse privilégio na construção da base? De certo que nossos

alunos precisam ser indivíduos politizados e ativos na sociedade democrática, mas a história só atende este perfil? Como referiu a autora, onde está o espaço para mudanças de objetivos, métodos e técnicas de ensino? Isso, quando nos referimos apenas ao trabalho docente. Porém, as limitações incluem, ainda, formas de aprender e pensar a história, além de manter afastados os sujeitos que não se enxergam na história oficial para além de lugares subalternizantes e/ou excludentes. Como essa história pode ser interessante? Que diferença fará saber que você e seus antepassados foram e ainda são vistos como seres inferiores, menores, menos importantes, menos inteligentes, menos humanos? Que prazer terá o indivíduo que nunca ouviu a sua própria voz na história, refletida na voz de alguém como ele, com a mesma cor de pele, mesma origem étnica, que compartilha da mesma cultura, tem a mesma identidade de gênero ou pertencente ao mesmo grupo social? Boa parte do desinteresse que presenciamos em relação ao conteúdo histórico decorre desse silenciamento, dessa ignorância tácito-intencional quanto ao Outro, ao diferente, ao “excêntrico”, ao “popular”.

O currículo de história não deveria ser visto apenas como um lugar de disputa pela hegemonia do discurso, mas um espaço plural para construção de identidades. No entanto, durante a construção da base, primou-se por torná-la uma mera lista de conteúdos e objetivos, foco das acirradas disputas. Não se pode negar que o mesmo seja um campo de disputas, mas, “ao mesmo tempo, um campo de constituição de subjetividades. Ou seja, o currículo é produtivo, no sentido em que cria modos de o indivíduo olhar para si mesmo e para os outros” (PEREIRA e RODRIGUES apud JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p.28). Isto sugere a existência de relações de poder e de saber que acontecem dentro e fora da escola, e que se estendem para além do simples conteúdo histórico, mas

se alarga pelos ditos e pelos escritos em geral da sala de aula, às relações entre alunos/as e professores/as, ao espaço da sala de aula e fora dela. Inclui, assim, todas as relações e o modo com que se apresentam, desde um simples gesto até o silenciamento sobre determinado tema. [...] No caso da BNCC, a lista dos conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram, mas certamente, junto com os objetivos, teria que entrar no jogo das escolhas do/a professor/a em sua sala de aula, no modo de apresentar tais conteúdos e tudo o mais que o imprevisível reserva para esse lugar. (PEREIRA e RODRIGUES apud JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p. 28-29)

Portanto, elementos negligenciados durante o processo de elaboração da base e mesmo depois, no cotidiano em sala, são determinantes daquilo que se torna valioso, significativo para o aluno (e, por que não, para o professor), em relação ao ensino de história. Certamente, a ignorância em relação a este aspecto contribui para que os conteúdos soem desconexos da realidade do aluno, “conto de fadas” ou “história pra boi dormir”. Kátia Abud percebe a diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar, alertando-nos para a necessidade de considerarmos, também, aquilo que é de conhecimento do próprio aluno e, a partir dessa contribuição, fazemos a intersecção de saberes, unindo o conhecimento acadêmico-científico não simplificado com a contribuição dos estudantes, construindo algo novo e singular (JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p. 18).

3.1 – A VISÃO DOS ALUNOS ACERCA DO CURRÍCULO.

Ainda refletindo acerca dos motivos pelos quais alguns alunos consideram a história ensinada no ambiente escolar como algo chato, cabe-nos, neste momento, analisar as respostas oferecidas pelos pesquisados acerca dos temas que são apresentados pelo professor. A pergunta, no entanto, não foi sobre as propostas trazidas pelo professor para a sala de aula, mas, sim, uma oportunidade para que os mesmos pudessem relacionar, eles próprios, quais temas mais lhes chamavam a atenção, ao ponto de, fossem eles os professores, trazerem para trabalhar com seus alunos. Esta tentativa teve a intenção, também, de levá-los, ao menos por um instante, a se imaginarem como professores, a pensarem nessa possibilidade de talvez um dia ocuparem um lugar nas fileiras docentes. Para muitos desses adolescentes, esse pode ter sido o único momento em suas vidas em que alguém lhes apresentou uma perspectiva diferente daquela que já vinham se habituando desde a tenra idade ou, até, à falta dela.

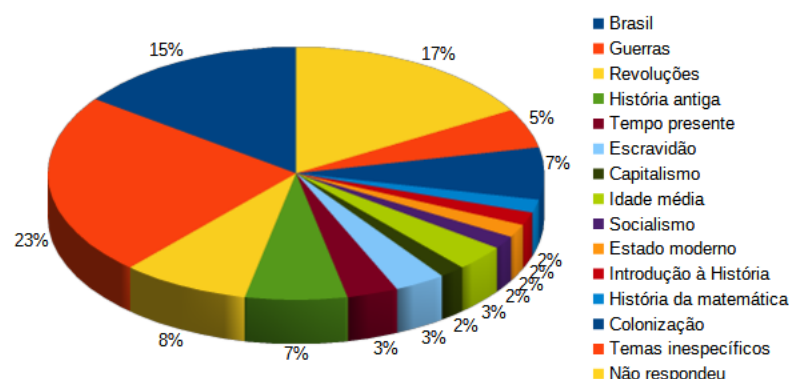
Por meio de um exercício de dedução simples, podemos concluir que aqueles dentre os pesquisados que afirmaram não considerar chata a disciplina histórica transitaram com certa facilidade entre os temas presentes (em sua maioria) no currículo mínimo de história a fim de empreender suas escolhas, quando questionados sobre qual assunto gostariam de falar, caso estivessem ocupando a docência naquele momento. Por outro lado, para aqueles que consideram a

disciplina chata, a aversão à mesma torna esse exercício mais complexo e revelador, haja vista que, diante da negação, aqueles que opinaram, procuram dentre os diversos temas possíveis aqueles que lhes interessam, os que, dito de outra forma, seriam menos “chatos”, a ponto de despertar em si a vontade de ensinar sobre eles. Partindo da ideia de que, para ensinar é preciso aprender, tais temas revelam o que em história, para eles, seria menos difícil de aprender, menos repulsivo.

Já no final do questionário, foi reservado um espaço para captar dos alunos aqueles temas que, diante da sugestão de que os mesmos se colocassem na posição de professor de História, considerassem importantes para transmitir aos alunos, revelando, ainda, em quais temas os mesmos transitariam com mais facilidade, o que pode indicar que os mesmos são significativos para os alunos, de alguma forma. Assim, a partir das respostas dos mesmos, podemos relacionar os assuntos e compará-los com o currículo oficial destinado às séries em questão e, a partir do resultado, perceber se o currículo estabelecido se aproxima dos anseios dos educandos ou não.

Questionados (todos) da seguinte forma: “Se você tivesse que assumir o lugar do professor de História por um dia, responda: Que tema ou assunto você gostaria de abordar com seus alunos?”, cerca de 23% dos alunos responderam com temas relacionados a guerras, este aparecendo como tema de maior destaque. Na sequência surge, como número mais expressivo, o quantitativo daqueles que não sabiam responder sobre qual tema fariam aos alunos ou preferiram não opinar (17%). História do Brasil surge com 15% e o tema das Revoluções surge em seguida com cerca de 8%, seguido pela História Antiga e os processos de colonização, com 7% cada. Temas inespecíficos vêm em seguida, com 5%, temas relacionados ao tempo presente, escravidão e Idade Média com 3% cada e alguns outros temas com 2% cada um: capitalismo, socialismo, Estado moderno, introdução à história e história da matemática (Gráfico 18).

Gráfico 18: Temas levantados pelos alunos como possíveis abordagens (todos).



Por que a Guerra aparece como principal tema entre as inúmeras opções possíveis de escolha pelos “professores em potencial”, que são os alunos pesquisados? Seria essa uma escolha meramente feita como resultado da massificação da violência pela indústria cultural, que privilegia produções cinematográficas em que explosões, morte e violência servem de chamariz para o público pagante, sobretudo as gerações mais novas? Podemos depreender dessa escolha majoritária que a História se torna mais interessante à medida que retrata situações próximas da realidade do aluno, temas viscerais, violência? É a demonstração de poder ou, ao contrário, da falta dele, da resiliência, aquilo que torna o tema da guerra mais interessante para os alunos? Se o professor consegue compreender as reais motivações que estão por trás da escolha feita pelo aluno, entre se aproximar do tema ou se afastar dele, estará a um passo de criar um ambiente favorável ou não para o aprendizado histórico. Esse exercício serve para todas as opções feitas pelos alunos, haja vista que todas elas refletem os assuntos que, de alguma forma, são considerados importantes pelos mesmos e, portanto, dignos de serem mantidos e transmitidos às próximas gerações.

Também com um número expressivo estão aqueles que não souberam opinar (ou preferiram assim). História, para estes, parece ser um tema desimportante ou, quem sabe, chato. Retomando Claparède (NASSIF, 2008), vale refletir sobre a falta de perspectiva de reequilíbrio, a falta de um senso de necessidade de algo que somente o conhecimento histórico poderia preencher na vida, tanto dos “professores em potencial”, que são os próprios alunos no âmbito da pesquisa, quanto na consideração destes em relação aos seus próprios alunos. Ou seja, se os pesquisados não conseguem considerar que o saber histórico resolve um problema,

preenche um vazio, equilibra algo dentro de si, não podem fazer o mesmo em relação àqueles que deles aprenderiam algo, seja qual fosse o tipo de aula ministrada, o que nos faz pensar na importante tarefa que nós, enquanto professores de história, devemos desempenhar, a de mostrar-lhes como aquilo que lhes estamos ministrando serve como fator normalizante, estabilizador dentro do seu ser. Dessa forma, antes de pensar que o conteúdo é algo enfadonho, que o processo de aquisição do mesmo é ou poderia ser cansativo, moroso e dispendioso, o aluno considerará o valor e a vantagem de se apropriar deste ou daquele conhecimento como algo que satisfará a urgência despertada pelo enunciado e pela apresentação do tema. Entretanto, para que o docente consiga formular estes enunciados e apresentações, bem como elaborar o material a ser trabalhado, de maneira que se cause o dito “desequilíbrio” que atrai o aluno, ele precisa compreender quem é esse aluno e qual o seu lugar no currículo.

Neste ponto, a contribuição de Miguel Arroyo (2013) acerca do lugar dos jovens e adolescentes no currículo enriquece a discussão e nos permite entender que não se trata de um público qualquer, homogêneo com todas as outras faixas etárias, mas que é fruto de seu tempo e das transformações que acontecem neste exato momento no mundo, as quais precisam ser consideradas e analisadas na relação com quem se pretende ensinar história.

(...) Os adolescentes e jovens seriam outros diante da velocidade das transformações históricas. A ênfase é posta nas transformações culturais, de valores, de formas de pensar, de lidar com o corpo, com a sexualidade... De pensar-se. Chegam às escolas com identidades pós-modernas, jovens do século XXI. Hiperrealizados, movidos a presentismos, consumismos, com referências efêmeras que os bloqueiam para os processos disciplinares, reflexivos do aprender. (ARROYO, 2013, p. 224)

Já se começa a compreender que o público para o qual se pretende ensinar, o mesmo a quem se pergunta nesta pesquisa, é diretamente afetado pela dinâmica histórica contemporânea. É incorreto desconsiderar o contexto cultural, político, cognitivo e socioemocional em que estão inseridos os alunos no momento em que entramos em sala para falar de qualquer que seja o conteúdo. Isso implica considerar o aluno deste século igual a qualquer outro, em qualquer época, ignorando todos os atravessamentos aos quais está sujeito, sua herança familiar e o conhecimento que adquiriu (e adquire) no cotidiano. O período da adolescência/juventude não pode ser visto como uma espécie de “limbo” temporal,

um mero interregno entre a infância e a vida adulta no qual os seres humanos passam por mudanças corporais e hormonais, enfrentam os pais e a sociedade e não têm nenhuma contribuição a oferecer para o mundo ao seu redor. Arroyo considera uma espécie de estranhamento que se faz em relação a esta parcela da sociedade, desqualificando-a enquanto contribuinte no processo de construção da sociedade. “O que se pode aprender com os jovens?”, perguntaria alguém. “Que contribuição um adolescente pode dar para o desenvolvimento da sociedade?”, reverbera o pensamento que, fatalmente, desconsidera gostos, preferências e anseios dessa parcela extremamente significativa da sociedade. Assim, natural seria a desconsideração dos interesses de tal grupo durante a construção de bases curriculares. Não importa o que tais indivíduos pensam, do que gostam, quais temas são mais ou menos interessantes / relevantes, contanto que aquilo que nós, adultos, decidamos que é importante para eles.

Em que momento paramos para considerar as transformações de valores, da cultura, na maneira de lidar com o corpo e o sexo, além da maneira como pensa esse grupo? É posta em questão a multiplicidade de caminhos que percorrem todos os dias, as inúmeras relações que travam e a metamorfose a que estão sujeitos a cada novidade que se lhes apresenta? Como podemos, portanto, considerar um currículo estático, hermético, que não dialogue com as transformações do presente tempo? Sua própria postura em sala de aula, em relação àquilo que se ensina e ao próprio processo educativo em si, geralmente considerada como antipática e descolada de todo processo de aprendizagem, deve ser analisada, inclusive, através do prisma da possibilidade da metodologia escolhida estar diametralmente em oposição à realidade do aluno e, portanto, não poderia ser mais desinteressante. A forma como olhamos para estes alunos é decisiva na maneira como os ensinaremos.

Quando nos defrontamos com a pergunta "Quem são esses adolescentes e jovens?" e constatamos que são Outros podemos perceber que são os mesmos vistos como um incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São os adolescentes e jovens objeto de reportagens negativas da mídia e das ocorrências policiais. Até os destinatários de programas de assistência, de reeducação moral, de integração na ordem, de capacitação para não caírem na sobrevivência informal. São os destinatários dos programas de emprego que eles abram alguma perspectiva de futuro. As famílias, a mídia, os governantes e a sociedade coincidem: são Outros porque sem futuro, sem lugar. (ARROYO, 2013, p. 224)

Por ser a escola o espaço no qual são travados esses embates, esses “estranhamentos”, por excelência, pode o professor olhar para este sujeito Outro apenas por um olhar escolarizado, ou seja, identificando potenciais e deficiências que fazem sentido exclusivamente neste ambiente, sem considerar os múltiplos espaços nos quais o indivíduo circula e nos quais constrói sua vivência, sua experiência humana, munido dos conhecimentos que acumulou em circunstâncias anteriores e adquirindo outros tantos à medida que caminha pela existência. Quem é esse indivíduo no seu *habitat*? Que estratégias precisa desenvolver para continuar seguindo em frente? Que habilidades estão se formando no seu cotidiano, tais que constituirão competências que não estão elencadas numa base comum, mas que serão fundamentais para garantir sua permanência nesse mundo? Cabe ao professor considerá-las? Acerca disso, Miguel Arroyo dirá que:

Não é um consolo constatar que esses adolescentes e jovens não são apenas alunos indisciplinados, que nada querem de nossas lições. Abrir nosso olhar para quem são na cidade, nas periferias, na sobrevivência, na sociedade, nos programas de assistência, emprego, cultura, esporte, saúde e até segurança...pode superar olhares demasiado escolarizados que em pouco ajudam a entender quem são, que lugar - ou sem lugar - lhes é reservado na nossa ordem-desordem social e urbana. Somente mirando esses adolescentes e jovens nesse olhar aberto entenderemos quem são nas salas de aula: os mesmos vistos como incômodo fora. (ARROYO, 2013, p. 224)

Um olhar aberto, talvez, seja o de que mais precisam para que, então, lhes seja direcionado um ensino de História que o considerem a partir de sua realidade, que lhe proporcione uma experiência significada e significativa com o saber histórico, capaz de municiá-lo com mais que meras informações vazias e sem sentido, mas com algo que possa lhe proporcionar oportunidades de vislumbrar alterações de sua realidade e daqueles que lhe cercam. Passa a ser, portanto, um exercício ético do educador que, diante da tentação de conduzir o processo educativo de forma mecânica e pragmática, moralmente correta, cumpridor diligente de programas previamente estabelecidos em gabinetes de instâncias superiores à sua, decide considerar a alteridade do aluno, sua identidade, a circunstância em que se insere. Ético para o docente, que se vê não como mero repetidor de palavras vazias e sem sentido e que, portanto, passa ele mesmo por um processo de reelaboração do seu próprio fazer, e ético, também, porque pretende construir no educando outra atitude deste diante do saber escolar, uma atitude que considera a aplicação prática do

mesmo, contextualizada, com significado, caminho para a reelaboração da realidade. Quanto a isso, afirmam Pereira e Rodrigues:

O caráter ético do ensino de História está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do seu lugar no presente. A história, então, deve construir essa possibilidade de dizer as coisas, de acordo com particularidades de uma posição, desde que esta respeite o direito das outras posições se narrarem. Nesse sentido, o estudo do passado não significa apenas colocar o aluno diante de um conteúdo disciplinado e frio, mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos mais fundamentais e de um profundo envolvimento com o seu mundo e com a transformação da sua realidade. (JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p. 32)

Olhar sobre si mesmo, interpretação de si, de seu próprio papel na história, tanto no passado, quanto no presente e futuro, sugerem os autores, é o principal objetivo que o ensino pode e deve alcançar naquele que com ele tem contato, seja o educando, seja o educador. Assim, o aluno que tem contato com o currículo de história no ambiente escolar não precisa e nem deve ser apenas o depositário de um conteúdo enciclopédico apoiado na curiosidade, elemento variável de pessoa para pessoa, mas, sim, deve ser considerado como um potencial elemento em transformação. Por isso, para o professor comprometido com esse aspecto ético, “ensinar a aprender história é uma obra de autoconstituição, que significa construir um sujeito de política, de olhar e de intervenção social” (PEREIRA e RODRIGUES apud JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p. 32-33). Aprende-se e ensina-se a ser esse sujeito, a se construir como tal, valendo-se do saber histórico como meio para este fim.

Mas, do que se trata essa mudança de paradigma, de mera mudança metodológica? Dar-se-ia o caso de, unicamente, selecionar dentre as inúmeras opções mercadológicas do setor pedagógico uma que, magicamente, cause tamanho impacto na clientela escolar a ponto de transformá-los, de meros frequentadores desinteressados em indivíduos ativos, participantes e entusiastas do processo educacional? Nesse ponto, retomo o diálogo com Miguel Arroyo por conta de sua percepção acerca da invalidade de tal procedimento simplista. Para este autor, a estrutura tradicional, presente na grande maioria das escolas, não foi pensada para a pluralidade do público estudantil, mas para um padrão, um tipo específico de aluno, genérico, dócil, “domesticado”. Diante desse modelo ideal, se

podemos assim considerá-lo, como se comporta o aluno Outro? Se não é padrão o corpo discente, não pode ser padronizado o ensino, ou seja, precisará ser adaptado, ajustado, em todas as suas etapas, em todas as suas instâncias. Ele dirá:

Sendo outros será complicado incorporá-los nos mesmos e tradicionais processos pedagógicos, docentes, de ensino-aprendizagem, nos currículos, nas metodologias e nas avaliações, em um ordenamento que foram pensados para outros adolescentes e jovens. Nem melhores nem piores apenas outros. (...) se pretendemos um diálogo com esses jovens-adolescentes Outros será necessário conformar estruturas, tempos espaços, ordenamentos curriculares, conteúdos, didáticas e avaliações Outras. (ARROYO, 2013, p. 226)

Mas, o mote da construção curricular parece não considerar a pluralidade, a diversidade, a personalidade e a personalização no atendimento ao aluno, mas, sim, a homogeneização de conteúdos, a padronização. E, por que isso acontece dessa forma? Maria do Carmo Martins dirá que os interesses subjacentes na construção curricular não consideram o aluno, em si, mas o interesse político pelo controle da narrativa histórica, em como esse aluno é formado e, talvez como um dos principais motivos, a produção de insumos, ou seja, que a quantidade de livros de história que se vendem são mais importantes que o conteúdo que os mesmos carregam. Diante disso, considerando que o livro didático é, na grande maioria dos casos, um dos únicos recursos dos quais o professor dispõe para realizar seu trabalho, acaba este, por sua vez, sendo confrontado com a realidade de ter que contentar-se com o que está no currículo (livro) ou acrescentar à sua já exaustiva e mal remunerada jornada de trabalho a pesquisa e elaboração de material didático suplementar que abarque uma outra narrativa que não a mercadológica, presente na grande maioria dos materiais disponíveis. Martins faz uma importante (e extensa) observação no que tange à construção curricular:

[O currículo] não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que o fazem possível, mas tomado como artefato da cultura, ele deve ser interpretado simbolicamente. Sendo um espaço, um campo de produção e criação de significados, tal concepção proclama a atenção sobre os silenciamentos, os grupos minoritários e se espera, com isso, que se façam presentes os interesses das diversas manifestações sociais, contribuindo com a valorização dos grupos e das diversas identidades no processo educativo. Assim, os estudos curriculares acabam por trazer apoio a uma agenda de diversidade e de inclusão, modificando as formas como lidam com as relações de poder e construindo outras estratégias para afirmação dos grupos invisibilizados, silenciados, expropriados. Neste caso, é importante apontar que estarmos atentos aos conteúdos da história, às suas abordagens temáticas ou às formas como são tratadas as aulas (assuntos,

elementos de problematização, linguagens utilizadas) faz muita diferença. Se vamos tratar das questões da racionalidade ou de gênero, por exemplo, por teorias baseadas em questões econômicas, ou pelo Marxismo, ou se vamos tratar dando visualidade aos temas da cultura, com questões sobre alteridade, diferenças, ao invés de focar nas questões de classes sociais, na representação cultural, na experiência do saber-fazer. (MARTINS apud JÚNIOR e VALÉRIO, 2017, p. 62-63)

Tratando parte por parte dessa contribuição, consideremos o caráter simbólico do currículo, daquele caminho que escolhemos tratar com o aluno em sala de aula. A opção que fazemos, enquanto professores de história, pela manutenção do currículo padronizado, engessado, recebido de forma vertical ou pela adequação que considera o público que sofrerá este currículo, que o percorrerá, que por ele será tocado, diz menos sobre quem o recebe que sobre quem faz a opção. Que significados desejo construir ou possibilidades de construção quero oferecer ao meu estudante? Quando ofereço a ele uma ou outra opção de caminho a percorrer na senda histórica, um ou outro olhar acerca do passado, posso estar, mesmo que não intencionalmente, reforçando estereótipos e/ou construções sociais subalternizantes que privam o indivíduo de ascender, social, econômica e psicologicamente. Mantenho-o inferiorizado, no “seu lugar”, aquele no qual nasceu, cujo escape é visto, via de regra, como transgressão. E, por quanto tempo este indivíduo está nessa condição de silenciamento? Quando será que poderá ser ouvido? Fará diferença aquele docente que considerar essa condição e fizer a releitura do currículo junto com estes alunos, percebendo que tema ou abordagem tem mais ou menos relevância, dentro do contexto em que os mesmos estão inseridos.

Nesse ponto, mais do que uma simples escolha de qual caminho será percorrido no ensino da história, o que o professor faz, ao considerar o aluno, é uma atitude de respeito, de consideração. O currículo passa a ser não mais uma simples lista de conteúdos a serem “ticados” numa *checklist* ao longo do ano letivo, mas uma espécie de carta de intenções, um alvo a ser alcançado, correspondente a um indivíduo que se quer construir. Paulo Freire endossa essa compreensão quando afirma que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do

educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2019, p. 59)

Vista dessa forma, a tarefa de considerar os interesses do educando, sua realidade, o contexto em que vive e a relevância daquilo que aprenderá deixa de ser o simples cumprimento moral de executar o currículo previsto para o correspondente ano no qual se encontra o aluno e passa a uma atitude ética. O professor, portanto, precisa levar em conta as inclinações dos estudantes no momento em que se encarrega de estabelecer quais abordagens farão ao saber histórico, de modo que o mesmo deixe de ser apenas informativo e passe a ser significativo e, portanto, relevante. Poderíamos considerar, ainda, aquilo que Freire chama de “rebeldia” como a manifestação prática da irrelevância por parte do discente? Para aqueles que, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, gostam de estudar história, seja por qual for o motivo, adquirir mais e mais conhecimento histórico não se classifica como tarefa desinteressante ou completamente irrelevante, por conta do fator curiosidade, o que não impede que o mesmo faça associações entre o que aprende e seu cotidiano, quase instintivamente. No entanto, é pensando naqueles que afirmam não gostar de história que o professor precisa pensar primeiro, sem descartar ou desconsiderar os demais, mas levando em conta também que o ensinado em sala não representa apenas um acúmulo de informações que não passarão de saber enciclopédico, mas um arsenal que poderá ser posto em prática tão logo surja a necessidade, de acordo com o treinamento que o mesmo receba ao longo de sua formação escolar. Olhando por este ângulo, compreendendo que o aluno precisa perceber a relevância do conteúdo que se lhe oferece para que se desperte o interesse e levando em conta que a base comum que está posta não se preocupa primariamente com esta tarefa, de considerar cada contexto para o qual o conteúdo será apresentado é que proponho a seguir uma metodologia que nos permita alcançar tal propósito.

4 – PRODUTO FINAL: TORNANDO A HISTÓRIA SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”
Paulo Freire

Um dos motivos que levaram ao início desta pesquisa foi a sensação de que a História poderia ser algo desinteressante devido à falta de ações de contextualização do conteúdo que mostrassem ao aluno sua relevância na realidade da vida. A frase “pra que aprender história, se eu nunca usarei isso na vida?”, muitas vezes falada, mas, poucas vezes sustentada, pelo temor de resultar em alguma retaliação por parte do professor (afinal, é ele quem dará a nota no final do ano) é um dos maiores causadores de frustração para aquele professor que se importa com aquilo que faz. Imaginar que aquilo que está oferecendo aos seus alunos é algo desprezível ou, no mínimo, sem qualquer importância ou significado é deveras desanimador. Diante disso, este trabalho procura compreender o cenário em que afirmações como essa surgem e os motivos para tanto, além de formas para reverter o quadro de desinteresse pela disciplina, oferecendo, ainda, uma saída viável para que ensinar/estudar história se torne uma tarefa relevante e satisfatória.

A saída que encontrei para suprir essa demanda veio do encontro com uma metodologia chamada *Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)*, metodologia que apareceu pela primeira vez em 1969 no Canadá, espalhando-se por outros países e está em uso até hoje. A referência que servirá como base teórica para as considerações que farei neste capítulo acerca da ABP está contida na obra organizada por Renato Matos Lopes, Moacelio Veranio Silva Filho e Neila Guimarães Alves, intitulada *Aprendizagem Baseada em Problemas: fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores* (2019). Esta metodologia aproxima-se bastante da elucubração que tive ao construir o projeto desta pesquisa. Há alguns anos, construindo o planejamento curricular para uma turma de 6º ano, a observar a realidade dos alunos para os quais se ministraria os conteúdos, verifiquei que os mesmos pouco ou nada tinham a ver com ela. Eram alunos vivendo em uma condição de vulnerabilidade socioeconômica, alguns dos quais convivendo com a criminalidade e sofrendo com as mazelas da desigualdade

social gritante. Outros tantos que tinham a escola como única fonte de alimentação cotidiana, que ansiavam tanto pelo momento da merenda que este só perdia em expectativa para o momento de ir para casa.

Ao analisar a grade curricular determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebi que a distância entre o que esses meninos e meninas aprenderiam e o que viviam. Além disso, outros atrativos mais interessantes rivalizavam com o conteúdo escolar, fomentados pelo contato com as redes sociais e com elementos da cultura popular. Como fazer com que essa clientela sintasse motivada a querer aprender sobre as sociedades antigas da Mesopotâmia, por exemplo? Ou, como ensinar sobre a contagem dos séculos e sobre a Grécia antiga sem relacionar esses assuntos com algo que fosse útil para eles? Esse sentimento se manteve firme durante alguns anos, até que se materializa nesta produção, por meio do desenvolvimento de problemas relacionados com a vida real que estimulem a aprendizagem desses alunos e que utilizem a História como maior fonte de informações para encontrar as soluções possíveis para os mesmos. Digo maior fonte porque esta metodologia, como veremos adiante, permite a integração entre diversos saberes, tendo em vista o desenvolvimento do aluno em sua capacidade de aprender sempre mais e melhor, a fim de resolver problemas que se apresentem em suas vidas no futuro.

Para começarmos a compreender de que forma a ABP pode contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia de aprendizagem eficiente em História, comecemos observando uma definição do que ela seja:

A ABP é uma estratégia instrucional que se organiza ao redor da investigação de problemas do mundo real. Estudantes e professores se envolvem em analisar, entender e propor soluções para situações cuidadosamente desenhadas de modo a garantir ao aprendiz a aquisição de determinadas competências previstas no currículo escolar. As situações são, na verdade, cenários que envolvem os estudantes com fatos de sua vida cotidiana, tanto da escola como de sua casa ou de sua cidade. (LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p. 49)

Respondendo à inquietação que impulsiona grande parte desta pesquisa, a ABP tem como premissa a consideração de problemas da realidade do aluno como meios para a aplicação dos conhecimentos históricos, ou seja, a história deixando de ser um conteúdo descolado da vida, chato, tedioso e sem proveito prático para ser algo relevante, interessante e altamente proveitoso, uma vez que servirá como

ferramenta para tornar melhor a vida do aluno, oferecendo-lhe instrumentos que o ajudem a solucionar conflitos que se apresentem no cotidiano. O aluno não aprenderá apenas o conteúdo puro e simples, mas obterá, também, a capacidade de identificar as habilidades necessárias para percorrer esse caminho, uma vez que os problemas, quando surgem, não vêm acompanhados de “manuais de instrução” detalhados, informando quais e quais técnicas o indivíduo deverá dispor para encontrar a saída. Tais habilidades, ainda, certamente envolverão mais de uma disciplina escolar, o que mostra que, na vida real, a interdisciplinaridade deve ser vista como mais que uma estratégia pedagógica meramente teórica, mas uma necessidade para a caminhada dos indivíduos.

Desenvolver um projeto baseado na ABP significa compreender a complexidade com a qual os problemas reais se apresentam, além do fato que, muitas vezes, tais problemas não se mostram por completo, não demonstrando todas as fases que serão necessárias para solucioná-los. Assim como no dia a dia temos que ir eliminando etapas, uma a uma e, em seguida, diante da nova circunstância que surge, vamos readaptando os recursos, buscando novas informações para cada novo desafio que se apresenta, os alunos expostos a problemas desse tipo, extraídos de sua realidade, deverão aprender a aprender, ou seja, terão que aprender a identificar que novas habilidades deverão adquirir ou que novos conhecimentos precisarão buscar para dar o próximo passo e ficar mais próximo da solução do problema.

4.1 – CONHECENDO A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.

Aqueles que tiverem o interesse de aplicar essa metodologia no ensino de História precisam identificar, em primeira mão, que toda aprendizagem passa pela definição de quem é o centro do processo, se é o professor ou se é o aluno. Quando o processo é centrado no professor, é este quem determina todas as etapas do processo, quais conteúdos deverão ser aprendidos e de que maneira os aprendizes serão avaliados, se ao longo do processo ou no fim dele. Toda a decisão parte do docente e é apenas executada pelos estudantes. Por outro lado, quando o aluno passa a ser o centro do processo de aprendizagem, é a sua reação/percepção ao/diante do problema apresentado que determinará que conhecimentos precisará

buscar para solucioná-lo da melhor maneira. Ele não é induzido a fazer as escolhas, mas apenas orientado a percorrer todos os passos necessários, além de ser alertado de eventuais aspectos que, porventura, não tenha notado. Outra contribuição do professor está na indicação dos caminhos para adquirir o conhecimento necessário à solução do problema, já que, via de regra, é o especialista acerca do tema.

O interessante desta modalidade de aprendizagem é que o aluno é incentivado a assumir o controle de todo o processo. Ele próprio será o responsável por descobrir do que precisa para aprender, além do quê precisa aprender. Descobrirá, ainda, que o problema em questão pode se desdobrar em outros problemas, exigindo dele proatividade e antevidência, como forma de prevenir possíveis situações de conflito, contratempos e quaisquer surpresas que surjam durante o desenvolvimento da tarefa. Acerca disso, vejamos o texto a seguir:

Neste método, os estudantes aprendem a decidir o que eles precisam saber para obter sucesso dentro do formato da aula e do formato educacional. Embora o professor possa ter considerável responsabilidade na facilitação das atividades de investigação e descoberta, é esperado que os estudantes gradualmente se tornem responsáveis pela própria aprendizagem. Com a experiência necessária e práticas guiadas, eles irão ganhar completa independência, com o professor se tornando mais um colaborador do que docente. A ênfase é na **aquisição ativa de informações e estratégias pelo aluno**, adequadas às suas habilidades, nível de experiência e necessidades educacionais. Eles decidem a melhor maneira de aprender, os recursos necessários, além do ritmo e da estrutura da atividade. Isto é geralmente feito com a colaboração e a facilitação do professor. (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p. 24 - grifo meu)

A aquisição ativa de informações e estratégias depreende o interesse do aluno, ou seja, aquilo que já mencionei anteriormente neste trabalho, aquilo que o fará despendar energia, que mobilizará suas ações e esforços, haja vista que lhe é favorável a solução da questão que responde a uma demanda real do seu cotidiano. Essa abordagem inverte o quadro comum da aprendizagem, no qual o aluno é estimulado a aprender algo que, muitas vezes, não está interessado em aprender, pois não vê utilidade para aquilo. Afinal, conhecimento por conhecimento, nos dias atuais, está disponível a qualquer pessoa ao alcance dos dedos, sem qualquer esforço para conseguir. Nesse caso, não, o aluno avança em direção ao saber por iniciativa própria, motivado pelo desafio de descobrir as “peças” do “quebra-cabeças”

que faltam para completar a “imagem”, além da melhor estratégia para resolvê-lo, se começando “pelas bordas” ou “pelo meio”.

Porém, a ABP pode (e, no nosso caso, deve) ser utilizada a fim de que habilidades e competências do saber histórico sejam conquistadas e construídas, bem como sejam contemplados os conteúdos constantes da base comum pertinentes ao ano/segmento do qual o aluno faz parte. Aqui, o professor tem a tarefa de determinar tanto os objetivos a serem alcançados pelo aluno, quanto os recursos a serem aplicados, os caminhos que poderão percorrer até chegar ao objetivo, instrumentos e procedimentos, além da forma como todo esse processo será avaliado.

Conforme os professores criam projetos e problemas relevantes e apropriados, eles fornecem opções para a exploração e investigação por parte dos estudantes. Estas experiências colocam o conhecimento e as habilidades em um contexto mais autêntico, já que os alunos determinam o que eles querem conhecer e aperfeiçoar no processo de busca de soluções para os problemas. Ao participar dos projetos, eles vão em direção às expectativas e aos objetivos educacionais. (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p.25)

Segundo os autores, podemos medir a eficácia da metodologia quando o professor chega a ser considerado dispensável na busca da solução do problema, já que os próprios estudantes conseguem, por eles mesmos, descobrir o que precisam, buscar o que precisam, aplicar as ferramentas necessárias e concluir a tarefa (Idem). A autenticidade do conhecimento e habilidades a que se referem nos diz que a autoria de tudo parte dos estudantes, que terminam por se apropriar do conteúdo que antes poderia ser visto como chato e desinteressante.

Quando me refiro ao termo “aprender a aprender”, falo da filosofia da ABP que prioriza o desenvolvimento cognitivo do educando a partir da utilização de capacidades intelectuais das quais ele nem se dê conta que possui, como a de lidar com problemas e encontrar a melhor maneira de resolvê-los de forma autônoma, buscando, por si só, as ferramentas necessárias para tanto. Certamente que o professor, ao construir as situações-problema, levará em conta o nível cognitivo do aluno, adequando a proposta às condições do mesmo, acrescentando níveis de desafio que permitam a evolução do mesmo sem tornar-se uma tarefa impossível de ser realizada, pelo fato de demandar mais capacidade do que ele tem ou pode conquistar no momento.

Outro princípio da metodologia que considero fundamental e que configura o cerne deste trabalho é o da relevância pessoal, por priorizar a inserção de processos e conteúdos no trabalho que tenham significado pessoal para o participante, o que confere o caráter de personalização na construção dos desafios. Isso nos indica que é viável, já no início desse processo, que o professor pesquise junto aos alunos quais são os temas mais relevantes do seu cotidiano e, a partir daí, se extraiam os possíveis problemas que demandem conteúdo histórico para serem resolvidos. Ou seja, o aluno aprenderá e contextualizará aquilo que está no currículo por meio da aplicação prática e não pela simples memorização. A grande diferença aparece na forma como os estudantes são encarados no processo. Segundo os autores:

Os alunos são vistos como indivíduos que necessitam de escolhas e opções reais dentro das atividades curriculares para maximizar o potencial destes em atender e sanar suas necessidades de aprendizagem. Este modelo também encoraja a comunicação pessoal entre estudantes e professores. Sem essa troca, os docentes não estariam na posição de entender a individualidade da experiência dos alunos. (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p.25)

Dois elementos fundamentais são mencionados aqui, quais sejam: a comunicação professor-aluno e a individualização da aprendizagem. Não raras são as queixas dos profissionais quanto à indisciplina em sala de aula e o distanciamento aparente entre alunos e docentes, como se estes últimos fossem vistos como aqueles elementos que merecem ser ridicularizados ou, no mínimo, completamente ignorados quanto àquilo que estão oferecendo em seu trabalho, o que pode ser uma das maiores causas de adoecimento entre os professores. Não há comunicação porque ambos falam a partir de perspectivas diferentes. O docente, por sua vez, como especialista no assunto e imbuído da necessidade de cumprir um planejamento curricular, lança sobre a classe um conteúdo que, por si só, pode significar nada para quem ouve. A partir de um processo que inverta a lógica, ou seja, que faça com que o aluno busque o conteúdo do qual precisa e que lhe interessa, a comunicação se estabelece, visto que o professor, especialista no assunto, atua como aquele que já percorreu a senda que o educando agora necessita trilhar e trilha com prazer. A individualização da aprendizagem é outro desafio não só da disciplina histórica, mas da escola como um todo, já que o sistema educacional brasileiro prioriza salas lotadas e poucos recursos chegando à ponta do sistema, embora sejam abundantes em esferas mais altas, nas quais acontece a

“mágica” do desaparecimento. Recorrer a uma metodologia que tenha por princípio considerar o que pensa o aluno quebra a lógica massificante da transmissão de conteúdo de maneira uniforme e desconectada da realidade.

Fica, também, a cargo do professor a responsabilidade de definir a melhor forma de avaliar os resultados do processo de aprendizagem. Porém, nesse caso, é a solução do problema, seja ela plena ou parcial, um dos indicadores de satisfação da proposta, mas não apenas isso. Há de se considerar, ainda, se os alunos desenvolveram habilidades e alcançaram competências necessárias ao andamento do processo, a capacidade de aprender a aprender, a interação com os colegas e professores, o acesso à fontes de informação, a identificação dessas fontes e dos caminhos a serem percorridos, enfim, vários quesitos que compõem o arsenal necessário para realizar a contento a ABP. Tudo isso depende dos objetivos e metas estabelecidos antes mesmo de iniciar o trabalho, afinal, não se pode dizer se chegamos a algum lugar se nem ao menos sabemos onde queremos chegar.

A metodologia que considera a aprendizagem baseada em problemas se apresenta como caminho para construir uma forma salutar de ensinar e aprender, desde que seja acompanhada de trabalho minucioso e espírito proativo, capaz de abarcar “o processo cognitivo, a relevância pessoal, o compromisso técnico e a orientação social” (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p.35). Concluindo esta primeira apresentação da ABP, os autores afirma que:

Aprender a partir de condições problemáticas foi e continua sendo uma necessidade da existência e sobrevivência humana. Claramente, a aprendizagem baseada em problemas é um processo humano básico de aprendizagem fundamentado em padrões de raciocínio que permitiram aos primeiros humanos sobreviverem em seu ambiente. Reduzindo este conceito e aplicando-o a práticas específicas de salas de aula, pode-se afirmar que é uma extensão natural de um processo humano básico. Os estudantes assumem problemas e projetos relacionados à disciplina ou área do conhecimento como um estímulo e foco para a aprendizagem. Ao colocar isso em prática, eles exercitam e desenvolvem ainda mais suas habilidades de resolver problemas e raciocinar. Esta abordagem ou método de aprendizagem possui dois objetivos educacionais: a aquisição de um corpo integrado de conhecimento relacionado ao problema e o desenvolvimento e aplicação de habilidades de solucionar problemas e raciocinar. (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p.35)

Quando leio a afirmação de que o ser humano aprende em condições problemáticas, percebo a máxima de que são as dificuldades que constroem o caráter, ensinando os indivíduos a maneira como lidar com os adventos da vida.

Dessa forma, por que não tirar proveito disso no ambiente que se arroga como o *locus* educativo? Não é pela criação de problemas que se desenvolve a aprendizagem das ciências exatas? Por que não aplicar algo semelhante, também, mas humanas? Utilizando este método, o professor pode conseguir aquilo que, talvez, jamais conseguiria através de uma metodologia convencional, aquilo que os autores chamaram de “corpo integrado de conhecimento”, ou seja, conteúdos interligados, orgânicos, significativos e relevantes, os quais serão seus companheiros por toda a vida. E, ainda, inúmeras competências podem ser construídas por meio das habilidades que se adquiram e se acumulem durante todo o processo de aprendizagem.

Portanto, como proposta de produto relacionado ao ensino de história, este trabalho procura apresentar um caminho prático para a implementação da ABP, tendo como subsídios os conteúdos do currículo de história do ensino médio e, ainda, permitindo a interdisciplinaridade, partindo da ideia de que, para solucionar um determinado problema, é possível que o(s) aluno(s) precisem lançar mão de saberes que não estejam limitados única e exclusivamente ao campo histórico, mas aos diversos conteúdos das ciências humanas, linguagens, exatas e biológicas.

4.2 – COLOCANDO A ABP EM PRÁTICA: A CRIAÇÃO DO PROBLEMA.

O primeiro passo na elaboração de uma atividade baseada na ABP consiste em definir o objetivo que será alcançado pelos estudantes ao término da mesma. Isso implica em identificar um problema a ser solucionado por eles, o ponto de partida para o processo de aprendizagem. É preciso, no entanto, considerar, além do contexto no qual os alunos estão inseridos, o nível cognitivo dos mesmos, para garantir que o tema do qual se trata o problema é relevante para os mesmos e que correspondem às possibilidades elucubrativas da turma com a qual se pretende trabalhar. O professor trabalhará como orientador, direcionando os alunos em todas as etapas que se seguem.

O problema representa a necessidade de explicação para algo, a solução de um conflito ou resolução de uma situação. Neste capítulo, seguirei a metodologia exposta por Luis Antônio de Pinho e Renato Matos Lopes para a construção do problema na APB (LOPES, FILHO e ALVES, 2019). O problema é o ponto chave

para a aprendizagem, dependendo da maneira como o mesmo é construído para que se alcance o êxito ou não. O grau de dificuldade e complexidade determinará o interesse dos alunos. Problemas muito difíceis e que exijam muita informação para serem resolvidos podem causar desânimo no grupo ou muitas distrações, enquanto que problemas muito simples poderão não contribuir o suficiente para a aquisição de conhecimentos que se pretende. Portanto, é importante considerar o grau de dificuldade e a quantidade de informação que o mesmo demanda para ser resolvido antes de apresentá-lo aos estudantes.

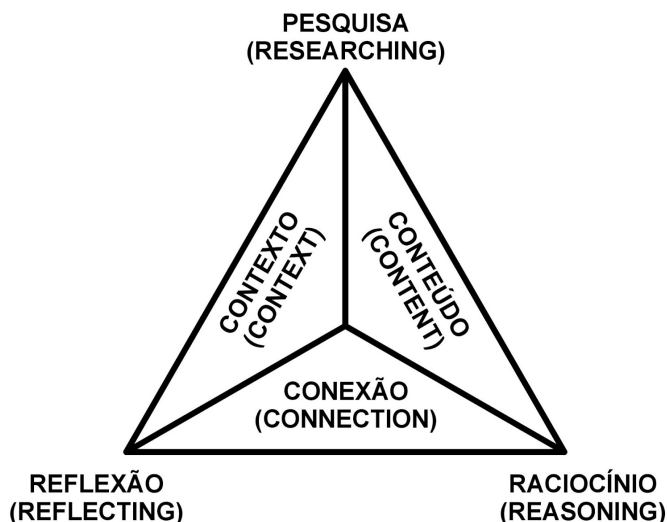
Segundo os autores, as características para um bom problema são (Idem, p.76):

- 1 – o problema deve ser complexo;
- 2 – deve estar semiestruturado, para que os próprios alunos preencham as lacunas existentes;
- 3 – deve ser aberto, ou seja, aceitar várias soluções possíveis;
- 4 – precisa ser realístico e conectado ao cotidiano dos alunos;
- 5 – deve estar adaptado aos conhecimentos prévios e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Vale lembrar que, embora a ABP subentenda a autonomia dos alunos, o professor desempenha um papel fundamental, não só de construção do problema, mas de orientação durante todo o processo de desenvolvimento da solução para o problema, contribuindo na elucidação de pontos difíceis para os quais os estudantes não disponham de algum conhecimento prévio ou no encaminhamento / direcionamento para as fontes ou ferramentas possíveis à descoberta das respostas.

Para a construção, propriamente dita, dos problemas, eles sugerem o chamado Modelo 3C3R de criação de problemas, uma proposta de Hung, ilustrada na figura a seguir:

Figura 1: Estrutura do modelo 3C3R de criação de problemas proposto por Hung (HUNG apud LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p. 79)



O primeiro componente a ser trabalhado pelos alunos tem a ver com o **conteúdo** que precisa ser apreendido para a solução do problema. Ele precisa estar de acordo com o nível cognitivo dos alunos e diretamente relacionado com o tema, em História, que se quer ensinar aos mesmos. Nesse ponto é importante observar que pode haver um desvio, intencional ou não, por parte das crianças, do foco na aprendizagem do conteúdo para as formas de solução do problema, fazendo com que os mesmos se preocupem mais com a forma com que resolverão o problema que com a assimilação do conteúdo em si. Portanto, cabe ao professor-orientador a tarefa de alertá-los para esse erro. Além disso, devido à amplitude de possibilidades que estarão diante dos estudantes no momento da pesquisa, os mesmos poderão se deter em conteúdos que pouco ou nada têm a ver com o objetivo da ABP, configurando perda de tempo. Nesse caso, é importante que o orientador saiba, minimamente, quais conteúdos necessariamente são essenciais no processo de aprendizagem, o que não exclui a possibilidade dos próprios alunos identificarem mais opções que se liguem direta ou indiretamente ao tema.

Falando do grau de complexidade do problema e da construção intencional de um problema com lacunas, ou seja, semiestruturado, os autores afirmam:

Adicionalmente, deve-se procurar manter no problema a ser criado um grau de complexidade e uma semiestruturação (ill-structuredness). A complexidade é importante para manter o interesse do aluno na situação-problema, e a semiestruturação permite ao aluno a possibilidade de múltiplos caminhos de raciocínio e soluções para o problema, possibilitando

um maior aprofundamento no conteúdo estudado. (LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p. 80)

Como já mencionei, elaborar um problema simples demais não despertará o interesse dos alunos, enquanto problemas muito complexos tenderão a distraí-los. Entretanto, considerar a semiestruturação, ou seja, não revelar aos mesmos todos os caminhos possíveis a percorrer, todas as portas a serem abertas, permite que os mesmos façam a descoberta por si mesmos, contribuindo com o desenvolvimento da sua capacidade de raciocínio, o que será importante não somente para a disciplina de História, mas para todas as outras, uma vez que todas elas exigem graus cada vez maiores dessa capacidade.

Em seguida, o **contexto** é o próximo elemento a ser considerado na elaboração do problema. Nesse caso, importa relacionar o mesmo ao cotidiano dos alunos, buscando situações reais com as quais os mesmos se identifiquem, tornando a fixação dos conteúdos mais eficiente. Essa elaboração deve se feita de forma equilibrada, ou seja, evitando trazer elementos demais desse cotidiano, para não mudar o foco do trabalho em si, o que ocorreria se os alunos comessem a discutir sobre aspectos do cotidiano e não do conteúdo aplicado ao cotidiano. Por outro lado, as informações contextuais não podem ser demasiado ralas, o que dificultaria a identificação dos alunos, ou seja, eles poderiam não perceber que se trata de um problema real, considerando-o forçado ou irrelevante para sua realidade.

A seguir, o próximo passo na construção do problema é o da **conexão**. Aqui o estudante percebe que aquilo que está aprendendo não se trata de um saber isolado, desconexo da realidade, mas um componente conceitual que se conecta com outros saberes, dentro da mesma disciplina ou com outras, promovendo a construção de uma rede de conhecimentos e experiências alcançadas por meio da ABP. Os autores explicam abaixo a forma como pode ser feita essa conexão:

Esse componente pode ser incorporado ao problema em desenvolvimento de diversas maneiras: i) por meio de uma ordem conceitual lógica, do simples/básico para o complexo/avançado; ii) sobrepondo conceitos, agrupando-os em um conjunto de problemas (especialmente em áreas em que o conhecimento não é hierárquico – exemplo: ciências humanas) e iii) incorporando o mesmo conceito em vários problemas com contextos distintos, auxiliando o estudante a compreender o efeito multifacetado que distintas variáveis podem possuir. (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p.81)

As opções listadas acima demonstram as várias maneiras como pode ser feita a conexão entre o conteúdo e o contexto e, mais do que isso, da solução que se pretende encontrar em uma determinada fase do problema (ou dele como um todo) com novas etapas da estrutura que compõem o mesmo (ou outros problemas já resolvidos ou em processo de resolução, para os quais novas informações podem representar peças-chave para sua elucidação. Isso sugere uma premissa de que nenhuma informação deve ser considerada como fim em si mesma, mas como elemento componente de uma rede infindável de informações oriundas do trabalho dos próprios alunos, através da ABP.

Os próximos passos correspondem, segundo os autores, aos componentes processuais do modelo 3C3R e devem ser direcionados pelo professor-orientador, a fim de atingir o objetivo almejado, começando pela **pesquisa**, que caminhará diretamente relacionada com os conteúdos e o contexto previamente estabelecidos. Os estudantes precisam estar plenamente informados sobre estes elementos, a fim de não se perderem ao longo do processo e nem tenderem a divagação, o que poderia prejudicar as fases seguintes do processo. Para que isso não aconteça, sugerem os autores, que 1) se definam metas claras e específicas e as tarefas a serem realizadas; 2) se insiram os alunos num contexto específico para influenciar o raciocínio e o processamento do problema (Ex.: “Você é um profissional de ‘tal’ área...” ou “Você mora num bairro da periferia da cidade ‘tal’...” ou, ainda, “Você faz parte de uma família com a configuração ‘tal’...”).

O raciocínio é o elemento que acontece em concomitância com a pesquisa, uma vez que, enquanto os estudantes pesquisam, raciocinam sobre os resultados alcançados e os processos que ainda estão em andamento, adicionando ou eliminando etapas que vão se mostrando necessárias ou não durante a aprendizagem. O professor-orientador não pode perder de vista as limitações cognitivas dos alunos, de modo que não exija deles algo que não estão capacitados (ainda) a alcançar, o que não pode ser visto nem trabalhar como um limitador do avanço, haja vista que pode ser no desafio que o estudante avance em suas capacidades elucidativas. Esse cuidado também deve estar presente na semiestruturação do problema, conforme afirmam:

[Aqueles que] tenham essas competências em um grau elevado podem ter contato com problemas altamente semiestruturados, ou seja, com pouca informação acerca dos conceitos e/ou conhecimentos necessários para resolvê-los, ao passo que estudantes com menores graus dessas competências devem ser apresentados a uma SP [situação-problema] que tenha mais informações, com uma configuração do problema próxima a de um estudo de caso. Esse ajuste também pode ser feito para alunos que tenham pouca familiaridade e/ou conforto com a ABP. (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p.83)

É na dosagem das informações disponíveis que o professor-orientador determina o grau de semiestruturação do problema em questão, e, isso, de acordo com o grau de cognição dos estudantes envolvidos. Dessa forma, a ABP não se configura como uma metodologia aplicável apenas a uma clientela que detenha um grau muito elevado de inteligência, mas a qualquer nível e qualquer segmento educacional. A etapa final é aquela na qual os aprendizes se dão conta de que aprenderam (ou não) e de como foi o processo, revelando aquilo que precisa ser melhorado ou reforçado. Essa etapa é o momento da **reflexão**, importantíssimo para a satisfação geral de desenvolvimento da abstração, do poder de síntese e do senso de organização dos conhecimentos que os alunos precisam desenvolver ao longo de sua jornada escolar. Essas habilidades permitem, dentre outras coisas:

i) a conexão entre os conhecimentos prévios e os advindos da pesquisa e do raciocínio; ii) autoavaliação mais precisa sobre seu próprio processo de aprendizado; iii) melhoria na retenção do tópico estudado; e iv) a busca da compreensão do tema em um nível mais elevado do que o proposto para a SP – consequentemente aprimorando as habilidades de estudo autodirigido. (LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p. 83)

A partir dos resultados reflexivos obtidos nesta primeira fase do desenvolvimento do problema, os autores sugerem um roteiro de nove passos para a construção do problema (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p.84-90):

- 1 – Criação de metas e objetivos – neste momento os estudantes, juntamente com o professor-orientador, farão uma projeção dos conteúdos que poderão ser aprendidos através da solução do problema, além de quais habilidades / competências serão desenvolvidos através dele;
- 2 – Análise de conteúdo – aqui são avaliados os conhecimentos prévios que os alunos precisam ter para alcançar os conteúdos / habilidades dos quais necessitarão

para desenvolver a atividade. Estas deverão ser hierarquizadas, de forma que se tenha noção das relações de dependência entre elas;

3 – Análise do contexto do problema – o contexto em que o problema se desenvolverá será fundamental para que a atividade seja prazerosa para os alunos e despertem seu interesse, de modo que o mesmo corresponda à realidade dos mesmos;

4 – Formular a versão inicial do problema – fazendo uso das informações adquiridas até aqui, os alunos passarão à construção propriamente dita do problema, nessa etapa;

5 – Analisar a adequação do problema – acerca desta etapa, por se tratar da etapa mais importante, onde se realiza, efetivamente, o trabalho de aprofundamento no problema, segue a definição dos autores sobre o processo:

Essa análise descritiva tem as seguintes seções: i) entendendo o problema; ii) processos de resolução do problema; e iii) domínio do conhecimento para resolução do problema. Na primeira seção, pretende-se observar o que se almeja com o problema, quais são as variáveis conhecidas (presentes no problema) e desconhecidas (aquelas que os alunos deverão buscar pela pesquisa e o raciocínio). A segunda seção possibilita visualizar quais são os meios de se encontrar a solução do problema. A última seção se encarrega de elencar quais são os domínios de conhecimento necessários para a resolução do problema nas esferas conceituais, de princípios, processos (quando houver), conhecimentos fatuais e de análise das habilidades necessárias para a resolução do problema. Nessa fase, também é importante observar quais são os conhecimentos centrais para a resolução do problema e quais são os periféricos. Estes últimos se relacionam a caminhos alternativos de resolução do problema, que podem, por exemplo, auxiliar na profundidade da aquisição dos conteúdos. (LOPES, FILHO & ALVES, 2019, p.87)










6 – Analisar a correspondência entre o problema e as metas/objetivos traçados – é o momento em que se confere se a solução do problema satisfará os objetivos traçados no passo 1 e se o mesmo se alinha com a(s) capacidade(s)/habilidade(s) dos alunos, para que não se construa um problema fácil ou difícil demais, causando desinteresse/desânimo;

7 – Calibrar o problema – hora de fazer correções e ajustes necessários ao problema;

8 – Construir componentes reflexivos – constituindo-se como uma etapa de meta-análise, os estudantes farão aqui a reflexão sobre cada etapa percorrida, mais quanto ao caminho percorrido, as etapas do desenvolvimento do problema e as soluções encontradas, como forma de construção de *know-how* sobre a ABP;

9 – Verificar se os componentes 3C3R suportam-se entre si – como etapa final antes de iniciar o processo de solução do problema, é importante verificar se foram considerados a pesquisa, o raciocínio e a reflexão em relação ao conteúdo, o contexto e a conexão, segundo o diagrama abaixo proposto pelos autores:

Tabela 1: Relações entre os componentes centrais e processuais do modelo 3C3R (LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p.91)

	Conteúdo	Contexto	Conexão
Pesquisa	 Aquisição de Conhecimento	 Direcionamento da pesquisa	 Integração do conhecimento adquirido
Raciocínio	 Processamento e aplicação do conhecimento	 Direcionamento do raciocínio	 Integração do conhecimento adquirido
Reflexão	 Avaliar a aquisição e o processamento do conhecimento	 Direcionamento da reflexão	 Integração do conhecimento adquirido

A tabela acima ilustra a maneira como o modelo 3C3R funciona, na prática, delineando o problema que será trabalho com os alunos, explicado de forma mais efetiva diretamente pelos autores na citação abaixo:

Os componentes processuais devem possibilitar a aquisição (pesquisa) e o processamento e aplicação do conhecimento adquirido (raciocínio), além da avaliação do próprio processo de aquisição do conhecimento (reflexão). O componente contexto deve direcionar cada um dos componentes processuais. O componente contexto deve possibilitar, junto com os componentes processuais, a integração do conhecimento adquirido. Assim, esse passo deve revisar o problema elaborado e verificar nele a presença dos componentes 3C3R e se estes possuem as inter-relações satisfatoriamente estruturadas. Caso haja a inadequação de relação entre algum desses componentes, correções deverão ocorrer na versão final do problema elaborado de forma a garantir a integridade dos componentes 3C3R. (LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p. 91)

4.3 – COLOCANDO A ABP EM PRÁTICA: APLICAÇÃO.

Tendo em mãos o problema desenvolvido, segue-se, portanto, a aplicação da ABP, num processo que seguirá algumas etapas (DELISLE apud LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p.144):

- 1 – Estabelecimento de relações com o problema;
- 2 – Estabelecimento de uma estrutura ou plano de trabalho para a resolução do problema;
- 3 – Construção de abordagens do problema;
- 4 – Reequacionamento do problema;
- 5 – Elaboração e apresentação dos produtos.

Os autores sugerem uma divisão das etapas em três momentos distintos: primeiro, as três primeiras etapas. Em seguida, num segundo momento, a quarta etapa; e, num terceiro momento, a última. Contudo, esta não é uma regra a ser seguida “à risca”, mas uma sugestão que não impede a adequação do trabalho à realidade de cada turma / professor-orientador.

O estabelecimento de relação com o problema consiste em uma fase motivacional em que se procura revelar as conexões que a situação gerada tem com a vida do estudante, despertando seu interesse sobre o assunto, já que as possíveis soluções que se desenvolvam podem (e este é o objetivo da metodologia) conter saídas / alternativas para demandas reais do seu cotidiano. Através da apresentação de textos, vídeos ou qualquer outro material que amplie o conhecimento dos alunos acerca do tema, os mesmos têm a chance de perceber as nuances da questão, tendo, inclusive, a oportunidade de complementar a narrativa do problema a partir do conhecimento prévio que detém sobre o assunto. Nesse momento é importante salientar que nenhuma informação prévia é menos importante que outra e que todo o saber oriundo das experiências de cada aluno pode ser importante / determinante para o objetivo final da ABP.

A etapa seguinte é o momento que os alunos precisam se organizar para resolver o problema, pensando em cada passo do processo, construindo um quadro composto pelas primeiras ideias propostas para a solução do problema, além das informações que eles já detém acerca do assunto e as informações que já alcançaram sobre o tema na etapa de apresentação do problema. Em seguida, diante da exposição do problema e das informações prévias sobre ele, surgirão as dúvidas e as necessidades de aprendizagem, ou seja, aqueles pontos que precisam ser mais aprofundados, elucidados e pesquisados. Por último, é a hora de listar todas as ações que precisam ser tomadas para chegar à solução do problema,

formando aquilo que será o roteiro inicial de ações a serem tomadas a fim de solucionar o problema. Feito isto, os alunos podem seguir para a próxima etapa do processo chamada de “abordagem do problema”.

Quadro 1: O processo de aprendizagem baseada em problemas - a partir do quadro desenvolvido pelos autores. (LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p. 148)

Ideias	Fatos	Questões de Aprendizagem	Plano de Ação
<i>Primeiras ideias propostas para a solução do problema.</i>	<i>Informações que eles já detêm acerca do assunto e as informações que já alcançaram sobre o tema na etapa de apresentação do problema.</i>	<i>Dúvidas e as necessidades de aprendizagem, ou seja, aqueles pontos que precisam ser mais aprofundados, elucidados e pesquisados.</i>	<i>Todas as ações que precisam ser tomadas para chegar à solução do problema, formando aquilo que será o roteiro inicial de ações a serem tomadas a fim de solucionar o problema.</i>

Primando pelo trabalho colaborativo entre os alunos envolvidos, esta etapa pretende o desenvolvimento de ações objetivas para construir as respostas necessárias à solução do problema, podendo envolver desde a leitura de livros e artigos em busca de embasamento teórico, até a pesquisa de campo, a comparação dos dados coletados e análise dos mesmos, passando por todo tipo de experimento social viável e necessário, tudo com a supervisão do professor-orientador, que terá, dentre outras, a função de alertar os alunos acerca da viabilidade, pertinência e eficiência das metodologias elencadas. Além da atividade em grupo, os alunos devem dispor de um momento em particular na qual desenvolvam seu próprio raciocínio acerca do problema ou do fragmento do problema que lhe coube dentro da estrutura de abordagem elaborada pelo grupo. Os autores destacam que: “Embora a solução seja do grupo, o momento do estudo individual é fundamental, pois permite que cada aluno use a sua autonomia para buscar as informações que serão compartilhadas com seus colegas” (LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p.148). Essa observação é importante, pois lembra que, embora a ABP sugira que a investigação e possível solução do problema sejam desenvolvidas em conjunto, o

caráter individual da aprendizagem não é negado, pelo contrário, são criadas condições para que o indivíduo obtenha o(s) saber(es) que brotem do trabalho, mas que, além disso, desenvolva habilidades e competências que serão úteis em outras áreas do conhecimento com as quais venha a ter contato *a posteriori*. Depois disso, o grupo se reúne e apresenta um relatório com os resultados obtidos nessa etapa do processo, contendo os conteúdos e informações que obtiveram ao decorrer do mesmo.

O momento de reequacionar o problema consiste em, de posse do relatório produzido na etapa anterior, promover um debate entre os alunos para avaliar os resultados obtidos, considerando a validade das informações geradas pelo esforço empreendido na etapa anterior, além de cotejar a apuração dos dados com as informações prévias que os mesmos tinham acerca do assunto, bom como as questões levantadas durante o processo, verificando a pertinência das mesmas e até que ponto foram solucionadas, observando possíveis lacunas e novas questões que tenham surgido. É o momento, inclusive, de avaliar se a estrutura desenvolvida para resolver o problema foi suficiente para tanto ou se ficou aquém do esperado. Caso se perceba que surgiram novas questões fundamentais para resolver o problema, é o momento de reorganizar e continuar o processo, repetindo os passos da etapa anterior. Vale salientar que, nesse momento, a presença do professor-orientador é de suma importância, a fim de orientar aos alunos a se limitarem àquelas questões realmente essenciais para a conclusão do trabalho, de modo que o mesmo não se torne um ciclo infundável de novos problemas, numa escalada digressiva em direção ao vasto conhecimento. Por fim, os alunos devem construir o relatório final que contenha a solução da situação-problema construída no início do processo.

A última etapa consiste em apresentar o produto final de todo processo, ou seja, a solução do problema ou da parte passível de solução, o que pode variar de uma situação para outra, por se tratar de temas reais que envolvem a realidade dos próprios alunos. É interessante que o professor-orientador saliente que, por mais que se trate de um exercício conceitual e teórico, ações práticas e viáveis que surjam das investigações podem e devem ser postas em prática pelos alunos, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e coletivo dos mesmos, não relegando o trabalho ao mero academicismo vazio e infrutífero. Isso significa mostrar para o

aluno que todo o trabalho por ele realizado no ambiente escolar não é mera perda de tempo ou simples “trabalho de casa”, desconectado da realidade. Mas, uma ferramenta de promoção da vida, do desenvolvimento e de transformação da realidade cotidiana de toda uma juventude que frequenta a escola e de suas famílias. O aluno necessita compreender que é o protagonista de sua própria história, e que a disciplina História não é apenas um amontoado de nomes e datas, um monte de livros e textos chatos que nada representam em suas vidas, que não trazem nenhuma mudança ou perspectiva de futuro. Para o professor, a ABP representa uma oportunidade de livrar-se, bem como aos alunos, de metodologias avaliativas aferradas à memorização e pouco ou nenhum tipo de racionalização do conteúdo apreendido. Acerca dessa forma de avaliação, os autores dirão que:

A ABP é caracterizada por apresentar princípios de avaliação que buscam ultrapassar o uso de provas, testes e outros instrumentos de mensuração da memorização de conteúdos. O uso desta metodologia exige a substituição do paradigma das avaliações somativas para o da avaliação formativa. Portanto, o processo avaliativo foi estruturado a partir do olhar do estudante sobre seu próprio processo de aprendizado, da autoavaliação e da heteroavaliação pelos colegas do grupo. A avaliação pelo professor ocorreu por meio de observações, pareceres escritos e leitura dos documentos apresentados pelos estudantes. (LOPES, FILHO e ALVES, 2019, p. 150)

Dessa forma, concluo que, se temos vivido uma realidade de desinteresse dos alunos pela educação, de forma geral, tem como coadjuvante o emprego de métodos ultrapassados de ensino e avaliação, para não aprofundar aqui questões de ordem política, o emprego de ferramentas que desafiem a lógica conteudista é, por si só, um protesto e uma tentativa de reconstrução de caminhos tão importantes e necessários para o desenvolvimento humano, que são os que consideram o saber histórico como fonte e direcionamento para a vida.

5 – CONCLUSÃO.

O início dessa jornada se deu em meio ao sentimento de que algo estava errado com o ensino de História, de modo que, por mais que se fizessem esforços em direção a um aprendizado relevante, a impressão que se tinha era a de que todo o trabalho era em vão. A disciplina continuava sendo considerada chata pela maioria dos alunos, desinteressante, enfadonha. E o trabalho do profissional que escolheu esta cadeira como meio de vida estaria fadado ao desgosto constante, com o qual deveria se conformar, já que era um caminho sem volta, perspectiva funesta essa que incentivou o início deste trabalho.

Entretanto, ao longo da jornada, as coisas começaram a mudar e foi possível perceber que a História não é tão chata assim, pelo contrário, que não é a maioria de alunos que a consideram dessa forma, mas um número inferior dentre os alunos de um universo pesquisado tem essa má impressão sobre a disciplina. Foi demonstrado por meio da pesquisa que a maioria dos alunos gosta da História, mesmo com toda dificuldade e obstáculos pedagógicos que acompanham o trabalho educacional no Brasil, algo que traz refrigério ao coração dos docentes/historiadores. A minoria, no entanto, que afirmou categoricamente não gostar de História, que a mesma é chata, dentre outros adjetivos, mesmo por meio de sua insatisfação, contribuiu grandemente com este trabalho, revelando quais aspectos do ensino de História, no contexto em que estão inseridos, tornam a disciplina menos interessante para eles e, a partir daí, desenvolvi minhas considerações sobre tais aspectos no texto apresentado. Vale mencionar que a proposta da ABP como prática pedagógica baseada na escuta e diálogo com os estudantes nos permite obter dos próprios alunos suas impressões sobre a história e, mais do que isso, descobrir em que áreas a mesma pode se apresentar relevante e significativa, além de exercitar neles a autonomia na solução de questões do cotidiano através do uso do conhecimento que, para muitos, até então, era visto como inútil.

Pensar as práticas pedagógicas que utilizamos diariamente foi o primeiro passo em direção à construção de uma outra forma de ensinar História que atraia os alunos, que os mostre de forma empírica a relevância do saber histórico, seu poder emancipatório e, por que não dizer, protetivo, visto que estamos à mercê de ações,

sobretudo de cunho político, que se valem da ignorância histórica da grande massa da população para alcançar êxito. Portanto, aprender história é mais do que adquirir conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento / estagnação da humanidade e fatos oriundos da “fofoca histórica”. Aprender história é tornar-se um ser pensante, autônomo e pleno de condições para o diálogo e para a ação política e social. Significa não ser massa de manobra, não ser manipulável. É ter senso crítico, atitude racional frente aos desmandos e imposturas daqueles que se arrogam do poder.

Nessa direção, propus uma discussão acerca da forma como o professor se comporta em sala de aula, a partir de sua formação, seu ferramental didático, de modo a que o mesmo estabeleça com o aluno uma relação de parceria, estimulando sua participação direta no processo, fazendo com que o mesmo se sinta protagonista de seu processo de aprendizagem e que todos os fatores que envolvem este processo estejam presentes na mente do professor e dos alunos no momento em que ele acontece, fazendo, assim, com que todos os envolvidos assumam seus papéis e contribuam efetivamente para o fim desejado, a aquisição do saber.

Complementando a abordagem, analiso as opções curriculares que temos feito, procurando compreender de que forma a escolha do que será estudado afeta diretamente o resultado daquilo que se aprende ou não, ou seja, o que pode ou não despertar o interesse do aluno? De que forma podemos identificar isso e utilizar essa informação a favor do desenvolvimento humano? O currículo de história não pode ser considerado um mero programa a ser seguido fielmente pelo professor, um simples roteiro desconectado da realidade, simplesmente porque um grupo de indivíduos nas esferas superiores da educação, tendo em vista a preservação de seus empregos, seus cargos políticos e suas cátedras nas universidades precisam ter um porquê de continuarem existindo, sem correr o risco de extinção por falta de área de conhecimento. Embora seja essa a impressão que se possa ter ao observar que determinados campos produzem um conhecimento, aparentemente, descolado da realidade da sala de aula, local por excelência que dá sentido a este trabalho e ao programa de mestrado profissional em ensino de História, este conhecimento precisa ser relacionado com a vida dos estudantes e utilizado de forma que os mesmos vejam sentido no que aprendem, tanto aqueles que gostam da disciplina,

como aqueles que não se interessam tanto assim pela mesma. Tal abordagem, tanto pedagógica quanto curricular, pode dar ao ensino histórico a tão almejada relevância e sentido de realização que todo docente almeja.

Seguindo nessa direção, trago uma proposta metodológica e prática no último capítulo como produto da reflexão acerca do processo de ensino, práticas pedagógicas e abordagem curricular, que acredita na aprendizagem baseada em problemas como proposta que atende e se alinha com a reflexão que permeia todo o trabalho. A ABP considera o protagonismo discente, logicamente, sob a orientação profissional, desde o início do processo, da construção do problema a ser respondido pela pesquisa, passando pela escolha dos temas que respondem às necessidades teóricas que suprirão as etapas necessárias à construção do saber que soluciona o impasse criado, até a conclusão, tudo isso sem que o professor assuma, em momento algum, a dianteira do processo. É o aluno que se move, a partir de seu próprio interesse, pois percebe que esse novo saber que está construindo, por meio dos subsídios da História, lhe será útil para a vida, para sua caminhada cotidiana e não mais como algo que se aprender num determinado ano no ambiente escolar para se esquecer durante as férias de fim de ano.

Todo esse trabalho, que acrescentou muito em minha jornada de aprendizado no campo do ensino de História, tem como objetivo máximo fazer com que, tanto o professor sinta que seu trabalho tem sentido real, é aplicável na vida de alguém, que transforma realidades, traz o desenvolvimento humano, é prazeroso para alguém; quanto os discentes, de qualquer lugar ou época, tenham na História mais do que um simples repositório de curiosidades sobre coisas do passado, coisas velhas e ultrapassadas, algo que precisam aprender por obrigação na escola, e considerem a disciplina como um fator de transformação de suas vidas, que estudar história é mais do que “tarefa de casa”, mas é investimento de tempo e esforço em algo que mudará seu futuro em algo promissor e benéfico. Afinal de contas, quem disse que a História tem que ser chata?!

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ÁVILA, Izabel Cristina Galião; SOUZA, Ana Cristina Marques de. Desafios da docência: enfrentamentos do fazer pedagógico na formação dos professores na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 16, 5 de maio de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/16/desafios-da-docencia-enfrentamentos-do-fazer-pedagogico-na-formacao-dos-professores-na-contemporaneidade>

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História ensinada e Dialogismo: prática de letramento no 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 57-80 – 2015.

BICUDO, Virgínia Leone; MAIO, Marcos Chor (Org.). **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores. **Tempo**, v.11 n.21 Niterói jun. 2006, pp.17-32. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>

CASTELLS, Manuel. **A obsolescência da educação**. YouTube, 07 de abr. de 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3l5g>>. Acesso em 09 de abr. de 2023.

_____. **Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens**. YouTube, 12 de jan. de 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo>. Acesso em 09 de abr. de 2023.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24,n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUINOTE, Pedro Paulo. **Educação e liberdade de escolha**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: Talis 2018: primeira parte**. Brasília: Inep, 2019.

JÚNIOR, H. C. R. & VALÉRIO, M. E. (Org.). **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí : Paco Editorial, 2017.

LOPES, R. M., FILHO, M. V. S. & ALVES, N. G. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. 198 p. : ebook.

NASSIF, Lilian Erichsen. **O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental**. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Cynthia B. E.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.1, p.99-108, jan-mar, 2010.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Guilherme. Pesquisas quantitativas em educação: algumas considerações. **Periferia : Educação, Cultura & Comunicação**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p.66-79, jan-jun, 2016.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(107). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKTIUK, Sonia M. Leite (Org). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação professores: saberes teóricos e saberes práticos [livro eletrônico]**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 605 Kb ; ePUB

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. São Paulo: Integrare Editoria, 2006.

TORRES, H. G., FRANÇA, D., TEIXEIRA, J., CAMELO, R., FUSARO, E. O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. **Estudos e pesquisas educacionais. FVC-SP/CEBRAP.** Jun / 2013. 214p.

<http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/148612>

VILLALBA; PRADO; COUTINHO; REIS, Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Revista Eletrônica - Múltiplo Saber (INESUL)**, v.21, n.1, jul-set, 2013.

ANEXO I – FORMULÁRIO DE PESQUISA

UFRRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PESQUISA EDUCACIONAL

Este questionário destina-se à realização de uma pesquisa na área da educação sendo garantido o total anonimato, confidencialidade e proteção dos seus dados. Pedimos-lhe, desde já, que responda a todas as questões sendo sincero nas suas respostas. Obrigado pela sua colaboração!

Qual a sua idade? _____

Você é aluno da rede: () pública () particular

A casa onde você mora é? () Própria () Alugada () Cedida

Quantas pessoas moram com você? () Moro sozinho(a) () Uma a três () Quatro a sete
() Mais de sete

Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- () Não estudou
- () Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- () Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- () Ensino Médio (antigo 2º grau)
- () Ensino Superior
- () Não sei

Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

- () Não estudou
- () Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- () Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- () Ensino Médio (antigo 2º grau)
- () Ensino Superior
- () Não sei

Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- () Até meio salário mínimo (R\$ 550,00)
- () De meio a 1 salário mínimo (R\$ 550,00 a R\$ 1.100,00).
- () De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.100,00 até R\$ 2.200,00).
- () Mais de 3 salários mínimos (mais de R\$ 3.300,00).

Você trabalha? () Não () Sim – Em quê? _____

Em que ano de escolaridade você estava em 2019, ano antes da pandemia do novo Coronavírus chegar ao Brasil? _____

Atualmente, em que ano de escolaridade você está? () 1º ano () 2º ano () 3º ano

Marque, de 1 a 11, em ordem de preferência, as disciplinas escolares listadas abaixo, sendo 1 a que você menos gosta e 11 a que você mais gosta:

- () Artes
- () Biologia
- () Filosofia
- () Física

- ☐ Geografia
☐ História
☐ Inglês
☐ Matemática
☐ Português
☐ Química
☐ Sociologia

Você gosta de estudar História na escola? ☐ Sim ☐ Não

Diga o porquê da resposta acima:

O único contato que você teve (ou tem) com História é apenas na escola ou você já estudava essa disciplina em casa? ☐ Apenas na escola ☐ Na escola, mas também em casa

Você gosta de estudar História em casa? ☐ Sim ☐ Não

Se já estudava história em casa, quem o influenciou a isso?

- ☐ Pai
☐ Mãe
☐ Irmão(s)
☐ Amigos
☐ Outros _____
☐ Iniciativa própria

Indique o grau de importância de cada um dos itens abaixo no seu contato com a história em casa: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

Filmes	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Séries	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Programas da TV aberta	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Programas de TV por assinatura	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Revistas	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Sites e blogs de História	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Enciclopédias digitais (Ex.: Wikipédia)	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Enciclopédias físicas	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Livros	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Outro _____	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Indique o grau de importância do estudo da história para a sua vida:

(Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.) - (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Você diria que estudar história é chato? ☐ Sim ☐ Não

Diga o porquê da resposta acima:

Qual dos itens abaixo ajudam na sua decisão acima acerca do estudo da história (para o bem ou para o mal)?

- ☐ A forma como o professor ensina.
- ☐ Os temas que são estudados em história.
- ☐ Tempo de leitura.
- ☐ Outros _____

A pandemia da COVID-19 despertou a sua atenção para algum fato histórico, como outras pandemias do passado, ou qualquer outro em especial? ☐ Não ☐ Sim – Qual?

Como você descreveria o tipo de aula que você não gosta?

- ☐ Aula expositiva (aquela em que o professor fica falando sozinho lá na frente, explicando a matéria, sem abrir para a participação da turma).
- ☐ Aulas em que é preciso copiar a matéria do quadro.
- ☐ Aulas participativa (em que você precisa emitir a sua opinião sobre o assunto, participando da aula).
- ☐ Aula com vídeo (na qual o professor coloca um vídeo sobre o tema para a turma assistir e pede um resumo ao final, ou abre para comentários).
- ☐ Outra _____

Assim como a pergunta anterior, de que forma é (ou seria) o tipo de aula que deixa(ria) você entusiasmado(a)?

- ☐ Aula expositiva (aquela em que o professor fica falando sozinho lá na frente, explicando a matéria, sem abrir para a participação da turma).
- ☐ Aulas em que é preciso copiar a matéria do quadro.
- ☐ Aulas participativa (em que o professor explica a matéria, mas pede que você emita a sua opinião sobre o assunto, participando da aula).
- ☐ Aula com vídeo (na qual o professor coloca um vídeo sobre o tema para a turma assistir e pede um resumo ao final, ou abre para comentários).
- ☐ Outra _____

Se você tivesse que assumir o lugar do professor de História por um dia, responda:

a) Que tema ou assunto você gostaria de abordar com seus alunos?

b) Como você imagina que seria esta sua aula?

Agradecemos pela sua participação!

ANEXO II - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A coleta dos dados permitiu observar algumas informações relacionadas ao perfil socioeconômico dos alunos, os quais são apresentados a partir dos gráficos abaixo:

Gráfico 1: Tipo de moradia do participante quanto à posse.

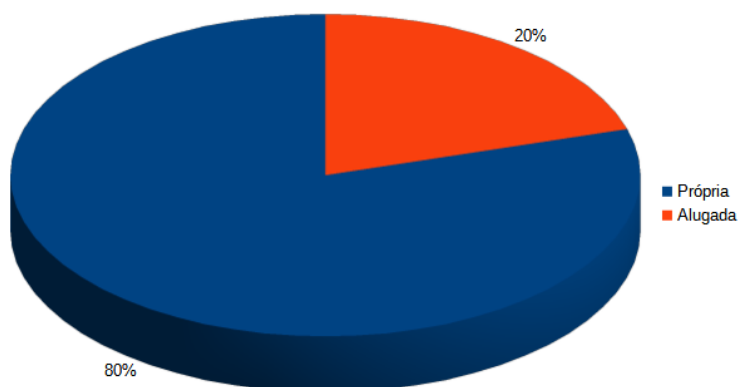


Gráfico 2: Quantidade de ocupantes da moradia (além do pesquisado).

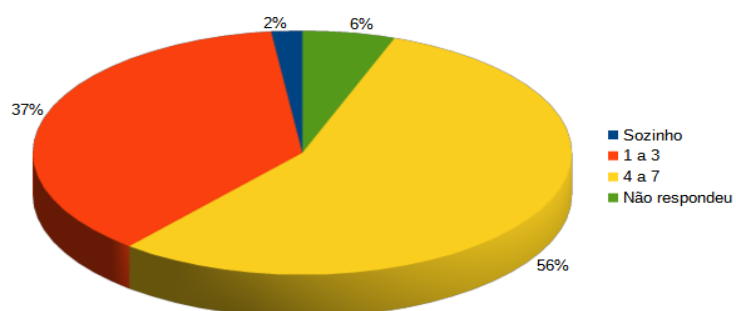


Gráfico 3: Renda familiar.

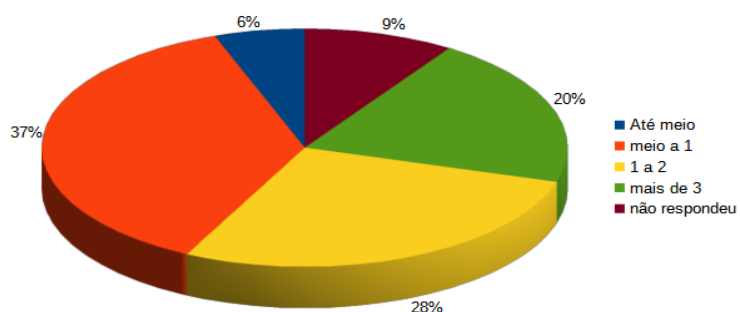
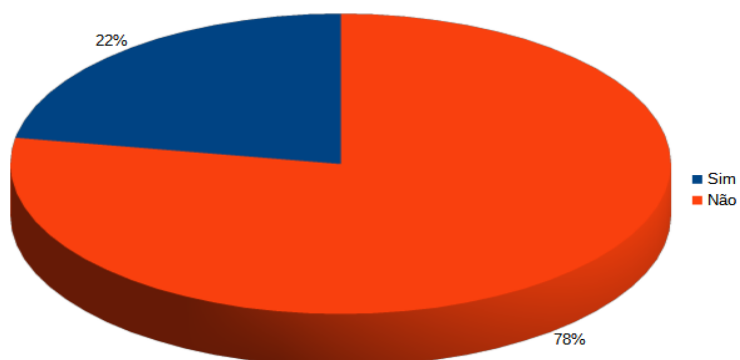
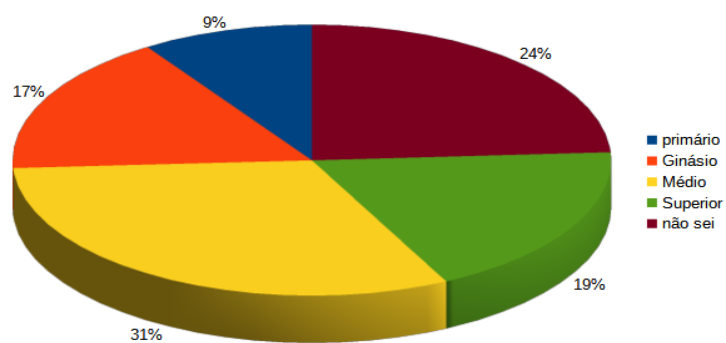
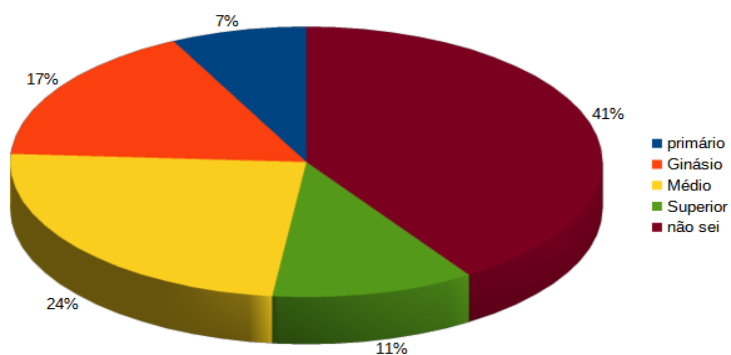


Gráfico 4: Se o pesquisado trabalha ou não.**Gráfico 5: Grau de escolaridade da mãe.****Gráfico 6: Grau de escolaridade do pai.**

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada A HISTÓRIA NÃO TEM QUE SER CHATA: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE E O CURRÍCULO PARA A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA, sob a responsabilidade de MÁRCIO RODRIGO ARAUJO MUNIZ.

JUSTIFICATIVA: Através das informações coletadas, o pesquisador poderá analisar os motivos pelos quais o ensino de História é considerado chato por alguns alunos, a fim de compreendê-los e desenvolver metodologias que respondam a estas circunstâncias, proporcionando um aprendizado mais rico e que considere a opinião dos alunos em sua construção.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA: entender o posicionamento do alunado em relação ao ensino de História e descobrir os motivos do mesmo, propondo uma via de ampliação do alcance do ensino de história entre os estudantes, de modo a fomentar o interesse dos mesmos pela disciplina. Para tanto, alguns outros objetivos específicos irão compor o quadro de informações que levarão a este fim:

PROCEDIMENTOS: O participante responderá a um questionário, de caráter ANÔNIMO (o mesmo não precisará se identificar) contendo questões objetivas e discursivas relacionadas ao perfil socioeconômico e ao ensino de história, constantes em um formulário físico ou mediante link para formulário digital.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA: A coleta dos dados se realiza em poucos minutos, no mês de maio de 2023, durante o horário letivo, não implicando em qualquer perda do processo educacional do aluno. O mesmo acontecerá nas próprias dependências do C.E. João Cardoso.

RISCOS E DESCONFORTOS: A presente coleta de dados não oferece riscos e desconfortos físicos ou psicológicos ao aluno. No entanto, por ser parte de pesquisa a ser realizada nas instalações da escola, poderia representar um constrangimento para o estudante, como se o mesmo tivesse alguma obrigação de participar da mesma. No entanto, a fim de não causar qualquer desconforto moral, constrangimento ou incômodo, lavrou-se o presente termo, a fim de garantir ao mesmo a possibilidade de não participação na pesquisa, sem qualquer ônus em avaliações futuras ou pregressas. Este TCLE corresponde à aplicação da Resolução CNS 466/12, que dispõe em seu item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, que, nesse caso, envolve tão somente o risco de caráter moral.

BENEFÍCIOS: A partir do desenvolvimento da pesquisa poderão ser construídos melhores caminhos de aprendizagem no campo histórico, tornando a disciplina mais atrativa para os alunos e ampliando das possibilidades de apreensão dos conteúdos nessa área do conhecimento.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO: Você ou o estudante pelo qual você é responsável não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE: Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após finalizada e publicada. Este sigilo e a privacidade já se configuram, naturalmente, pelo

próprio caráter anônimo da pesquisa. Entretanto, garantimos que NÃO HAVERÁ QUALQUER IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE, mesmo quando a coleta for realizada de forma presencial, que pudesse permitir a correlação do aluno com os dados coletados para uma posterior exposição de dados.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO: Fica garantido ao participante o direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar o pesquisador MÁRCIO RODRIGO ARAUJO MUNIZ nos telefones (21) 2692-5002 / (21) 97439-2244 (WhatsApp), ou endereço R. João Pessoa, 1034 – Casa 04 – Olinda – Nilópolis – RJ. Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos - (CEP/INES) através do telefone (21) 2285-7546, ramal 173, e-mail cep.ines@hotmail.com ou WhatsApp (21) 988191651. O CEP/INES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é às terças, quartas e quintas-feiras, das 10h às 16h.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

NILÓPOLIS, _____ de _____ de 2023.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “A HISTÓRIA NÃO TEM QUE SER CHATA: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE E O CURRÍCULO PARA A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA”, eu, MÁRCIO RODRIGO ARAUJO MUNIZ, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS -

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A HISTÓRIA NÃO TEM QUE SER CHATA: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE E O CURRÍCULO PARA A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisador: MARCIO RODRIGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66930223.7.0000.8137

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.950.488

Apresentação do Projeto:

Tendo como tema o ensino de História, o objeto deste trabalho é a forma como os estudantes enxergam esta disciplina e os desafios que o professor enfrenta para realizar o ensino-aprendizagem. Assim, este trabalho pretende entender o posicionamento do alunado em relação ao ensino de História, suas motivações e a relação que se estabelece com as práticas docentes, considerando diversos aspectos que as atravessam, propondo uma via que contribua na construção experiências significativas de aprendizagem. Para tanto, será colhida a opinião dos alunos de turmas do ensino médio da rede pública, no município de Nilópolis - RJ, com foco nas práticas docentes e no currículo de História, levando à análise de ambos. E, a partir dos resultados desta, será proposto um caminho para a significação do ensino, através da sistematização de sugestões para a elaboração de aulas que privilegiem a participação discente, práticas pedagógicas e abordagens curriculares significantes."

A fim de coletar a opinião dos estudantes, "O movimento inicial da pesquisa, de cunho exploratório, será o levantamento de informações junto aos estudantes das turmas do ensino médio do Colégio Estadual João Cardoso, em Nilópolis - RJ, de forma anônima, presencial e/ou remotamente, por meio de um formulário físico e/ou utilizando a plataforma Google Forms (tendo como meio de acesso grupos de comunicação via redes sociais), baseada em questões que constam no formulário em anexo. Através deste recurso, farei perguntas semiestruturadas, de caráter qualitativo, geradoras de respostas que possam ser, também, quantificadas, havendo

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º232

Bairro: LARANJEIRAS

CEP: 22.240-003

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2285-7546

E-mail: cepines@ines.gov.br

Continuação do Parecer: 5.950.488

recorrências, baseadas em quatro eixos: questões socioeconômicas; percepções afetivas dos alunos em relação à História; questões pedagógicas relacionadas ao ensino de História; e questões sobre o currículo de História.

No primeiro eixo, as perguntas pretendem identificar o perfil socioeconômico dos alunos, para uma possível análise de elementos conjunturais que afetem o desempenho e aproximação dos mesmos em relação à disciplina. No segundo, identificar a relação dos mesmos com a disciplina (aproximação ou afastamento). No terceiro, identificar a relação dos estudantes com as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e, por último, no quarto eixo, como o currículo de História afeta a forma como os alunos olham o ensino de História.

Os formulários serão aplicados aos alunos do Colégio Estadual João Cardoso, onde atuo desde o ano de 2019 e, por meio da coordenação pedagógica, tenho liberdade de acesso às turmas. Os dados permitirão a análise dos eixos mencionados e a construção de quadros descritivos que respondam às indagações levantadas nesta pesquisa, tendo como referencial o aporte teórico fornecido pelo material bibliográfico que tem servido como base de reflexão para a construção deste projeto, e que servirá, também, para o desenvolvimento da escrita da dissertação. "

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este trabalho tem como principal objetivo entender o posicionamento do alunado em relação ao ensino de História e descobrir os motivos do mesmo, propondo uma via de ampliação do alcance do ensino de história entre os estudantes, de modo a fomentar o interesse dos mesmos pela disciplina.

Objetivo Secundário:

1. coletar e analisar a opinião do alunado sobre o ensino de História (prática docente e currículo);
2. Repensar as possíveis práticas docentes causadoras do desinteresse do aluno e o contraponto disso;
3. Compreender o quanto o currículo influencia na relevância da aprendizagem;
4. Construir e apresentar uma proposta para o ensino de História que atenda as demandas apuradas, através da construção de um roteiro didático para a construção de aulas significativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando pendência anteriormente apresentada por este CEP, o pesquisador responsável revisou a discussão dos riscos de modo a deixar claro - em especial no TCLE - sua compreensão do risco de constrangimento a participação do público alvo do estudo. O pesquisador assume

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º232

Bairro: LARANJEIRAS

CEP: 22.240-003

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2285-7546

E-mail: cepines@ines.gov.br

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS -



Continuação do Parecer: 5.950.488

diante do participante neste documento a responsabilidade de emprestar a assistência necessária em caso de decorrências negativas vindas do estudo.

A compreensão dos benefícios, previamente entendidos como adequados por este CEP, foi mantida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente e descrita de forma adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória se encontram presentes e preenchidos de modo correto, inclusive a folha de rosto.

Recomendações:

Reforçamos a necessidade de que os responsáveis dos participantes do estudo menores de idade atestem seu consentimento a partir da assinatura do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Compreendemos que não há pendência, mas sugerimos que a redação do TCLE enviada aos responsáveis pelos participantes do estudo poderia deixar mais claro o fato de que a pesquisa não será respondida por eles, mas sim pelos alunos. No caso de alunos maiores de idade, o texto não deixa margem para interpretações ambíguas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2073388.pdf	03/03/2023 18:20:16		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_nova.pdf	03/03/2023 18:18:24	MARCIO RODRIGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pronto.pdf	03/03/2023 17:33:30	MARCIO RODRIGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	05/01/2023 20:34:57	MARCIO RODRIGO	Aceito
Outros	Autorizacao_da_escola.jpg	05/01/2023 20:34:10	MARCIO RODRIGO	Aceito

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º232

Bairro: LARANJEIRAS

CEP: 22.240-003

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2285-7546

E-mail: cepines@ines.gov.br

**INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS -**

Continuação do Parecer: 5.950.488

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Março de 2023

Assinado por:

**Mario Jose Missagia Junior
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º232

Bairro: LARANJEIRAS

CEP: 22.240-003

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2285-7546

E-mail: cepines@ines.gov.br