



PROFHISTÓRIA

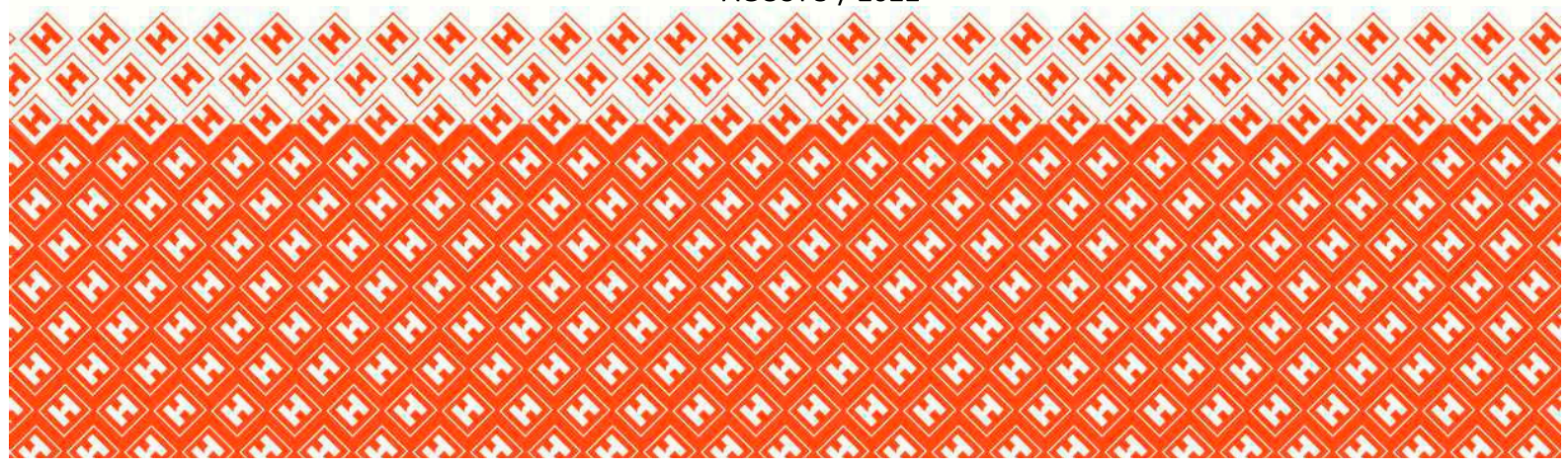
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NÚBIA TORTELLI MENDONÇA

Práticas pedagógicas que dão voz ao protagonismo estudantil: ressignificando o processo de ensino-aprendizagem em História nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) em uma escola de Uberlândia/MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

AGOSTO / 2022



NÚBIA TORTELLI MENDONÇA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE DÃO VOZ AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL:
RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (DO 6º AO 9º ANO) EM UMA
ESCOLA DE UBERLÂNDIA/MG

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Instituto de História, da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória

Orientadora: Prof. Dra. Mara Regina do Nascimento

UBERLÂNDIA-MG

AGOSTO/2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M539
2022 Mendonça, Núbia Tortelli, 1988-
Práticas pedagógicas que dão voz ao protagonismo
estudantil: ressignificando o processo de ensino-
aprendizagem em História nos anos finais do ensino
fundamental (do 6º ao 9º ano) em uma escola de
Uberlândia/MG [recurso eletrônico] / Núbia Tortelli
Mendonça. - 2022.

Orientadora: Mara Regina do Nascimento.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.520>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. História. I. Nascimento, Mara Regina do, 1963-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Mestrado Profissional em Ensino de História. III.
Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4395 - inhis@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 2, PPGEH				
Data:	vinte e quatro de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h35
Matrícula do Discente:	12012HRN010				
Nome do Discente:	Núbia Tortelli Mendonça				
Título do Trabalho:	Práticas pedagógicas que dão voz ao protagonismo estudantil: ressignificando o processo de ensino-aprendizagem em História nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) em uma escola de Uberlândia/MG				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A história da morte chega à Educação Básica - Guia histórico e analítico de verbetes sobre a morte e o morrer nos imaginários sociais dos séculos XIII ao XVIII				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino em História, assim composta: Professoras Doutoras: Mara Regina do Nascimento - INHIS/UFU, orientadora da candidata; Maria Andréa Angelotti Carmo - INHIS/UFU e Elaine Lourenço - UNIFESP.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. [Mara Regina do Nascimento](#), apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidenta concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mara Regina do Nascimento, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Andrea Angelotti Carmo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Lourenço, Usuário Externo**, em 24/08/2022, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3788020** e o código CRC **292F8E8A**.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Albani e Rui pelo incentivo incondicional a todos os projetos que me disponho a construir. Por apoiarem sempre as minhas escolhas. Pela dedicação, amor e carinho.

A minha orientadora Mara Regina do Nascimento pela paciência, disposição e a sensibilidade de compreender o momento peculiar que estávamos vivendo. Por buscar entender as dificuldades que é um professor da educação básica fazer um mestrado. Por acolher as incertezas e as dificuldades da pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento para a realização desta pesquisa. Aos professores do ProffHistória, pelas disciplinas e reflexões que contribuíram para o amadurecimento teórico e metodológico da pesquisa. As secretarias Gisele e Renata sempre à disposição para responder as dúvidas e ajudar nas questões burocráticas.

As professoras Elaine Lourenço e Maria Andréa Angelotti Carmo pelas valiosas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação e por aceitarem o convite para a banca de defesa da dissertação.

Aos amigos, em especial a Gabi, Aline, Fernanda, Roni, Ana, Douglas, Tom, Vale, Nathália, Ana Pi e Ana Carolina que tornam meus dias mais afetuosos. Pelos encontros, pelas chamadas de vídeos, mensagens, pelas trocas de ideias que contribuíram para aliviar os dias tensos e pudesse concluir o mestrado, mesmo nesse período sombrio que vivemos em nosso país. Ao Douglas por incentivar a fazer o mestrado e por contribuir nas correções finais deste trabalho.

As minhas colegas e amigas Ana Carolina, Marlene, Marilena, Valdirene, Luciane e Juliana. Por terem compartilhado o trabalho, as risadas, a luta por uma educação melhor no tempo em que trabalhei na E. E. Prof.^a Alice Paes.

Aos colegas da 1^a turma do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFU, que mesmo, sem nos encontrarmos presencialmente, construímos um grupo de apoio, sempre disposto a ajudar uns aos outros, seja nos desabafos ou através de uma palavra de incentivo para que ninguém desistisse.

Aos residentes Hênya, Marcones, Matheus, Stiven, Tatiana, Valentina, Vitória e Vinícius que despertaram a vontade de voltar a academia e continuar a minha formação. Pelos 18 meses que desenvolveram o Projeto da Residência Pedagógica na escola, e compartilharam ideias e contribuíram de maneira ativa para que fossem colocadas em prática.

A todos os estudantes no qual já lecionei e leciono, o motivo principal deste trabalho. Em especial aos alunos da E. E. Prof.^a Alice Paes que se fazem tão presente neste trabalho. Que

me instigaram a refletir sobre o papel da escola e do ensino de História. Que me fazem diariamente querer transformar a minha prática em sala de aula, por serem meu estresse quase que diário, mas também motivo de muitas risadas. Por serem curiosos e questionadores.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2020).

RESUMO

Com o intuito de criar possibilidades de novas práticas pedagógicas para o Ensino de História, essa pesquisa pretende refletir sobre o que seria necessário para a elaboração de aulas em que os estudantes se tornem agentes ativos/protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender como isso pode auxiliar na aprendizagem histórica. Nossa hipótese principal é a de que o Ensino de História, para além do conteúdo programático da disciplina, pode se transformar em instrumento para alavancar o protagonismo estudantil, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao serem mobilizados a participar ativamente de “acordos coletivos”, autoavaliações, reflexões sobre as metodologias adotadas, cria-se um ambiente no qual os estudantes aprendem melhor os conteúdos em História e se tornam responsáveis pelo conhecimento, como também permite que o(a) professor(a) atinja seus objetivos com a disciplina mais facilmente. O desenvolvimento da pesquisa se dá através da revisão bibliográfica, exposição e análise de experiências didáticas já vivenciadas. Ao investigar as pesquisas que se aproximam do tema, foi possível perceber como é importante o Ensino de História ter um sentido prático, mas também afetivo, para os estudantes. Assim, trabalhamos na perspectiva de que é necessário a criação de espaços que promovam a participação ativa dos estudantes nas aulas de História, para gerar maior envolvimento/interesse deles pela disciplina, para tornar possível a construção de um conhecimento histórico crítico.

Palavras-chave: Ensino de História; Protagonismo estudantil; Aprendizagem histórica; Afetividade.

ABSTRACT

With the goal of creating possibilities for new pedagogical practices for the Teaching of History, this research intends to reflect on what would be necessary for the elaboration of lessons on which the students become active agents/protagonists of the teaching-learning process, searching to comprehend how this can aid in the learning of history. Our main hypothesis is that the Teaching of History, beyond the pragmatical content of the subject, can become an instrument to push for student protagonism, especially in the final years of Middle School. As they are mobilized to participate actively in the “collective agreements”, self-evaluations, reflections about the methodologies used, it’s created an environment where the students improve their learning of History and become responsible for their knowledge, as well the teacher is capable to achieve their subject objectives more easily. The development of the research is made through the bibliographical revision, exposition and analysis of lived didactical experiences. While investigating research that approaches the theme, it was possible to realize how important it is that the Teaching of History has a practical sense, as well as affective, for the students. Thusly, we function under the idea that it is necessary to create spaces that promote active participation from students in History lessons, to generate bigger involvement/interest for the subject, so that it is possible to build critical historical knowledge.

Keywords: Teaching of History; Student protagonism; Learning of history; Affectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”	74
Figura 2 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”	74
Figura 3 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”	75
Figura 4 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”	75
Figura 5 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”	76
Figura 6 – Produção de fósil vegetal.....	89
Figura 7 – Trabalho Primeira Guerra Mundial.....	93
Figura 8 – Autoavaliação 2018.....	95
Figura 9 – Autoavaliação 2018.....	96
Figura 10 – Autoavaliação 2018.....	97
Figura 11 – Autoavaliação 2018.....	97
Quadro 1 – Acordo Coletivo para as aulas de História 6º ano A	77
Quadro 2 – Acordo Coletivo para as aulas de História 6º ano B.....	77
Quadro 3 – Acordo Coletivo para as aulas de História 7º ano A	78
Quadro 4 – Acordo Coletivo para as aulas de História 7º ano B.....	78
Quadro 5 – Acordo Coletivo para as aulas de História 8º ano A	79
Quadro 6 – Acordo Coletivo para as aulas de História 8º ano B.....	79
Quadro 7 – Acordo Coletivo para as aulas de História 9º ano A	80
Quadro 8 – Acordo Coletivo para as aulas de História 9º ano B.....	80
Quadro 9 – Questões de apresentação 7º ano	87
Quadro 10 – Questões de apresentação 8º ano	90
Quadro 11 – Questões de apresentação 9º ano	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ALLE/AULA	Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCP	Complexo Cultural e Científico de Peirópolis
ECIM	Escolas Cívico – militares
E. E.	Escola Estadual
E. M.	Escola Municipal
ESP	Escola Sem Partido
FEPASA	Ferrovias Paulistas S/A
IDEB	Índices de Desenvolvimento de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico – Militares
PM	Polícia Militar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX/UFU	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
PT	Partido dos Trabalhadores
SEE	Secretaria do Estado de Educação
TCE-MT	Tribunal de Contas do Estado
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: O ENSINO ESCOLAR NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: PROJETOS, DISPUTAS E POSSIBILIDADES	16
1.1 O ensino escolar no Brasil: permanências e mudanças, avanços e retrocessos.....	16
1.2 O “Escola Sem Partido” e a “Escola Cívico-Militar”.....	21
1.3 Ensino de História no Brasil: caminhos percorridos e perspectivas.....	27
CAPÍTULO 2: A FORMA ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA, AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL	40
2.1 A forma escolar e o processo de ensino aprendizagem na escola	40
2.1.1 O conhecimento escolar, o ensino de História e o contrato didático.....	45
2.2 O que os estudantes pensam e o que querem com o ensino de História: analisando pesquisas que investigam o protagonismo, as suas experiências e expectativas.....	54
CAPÍTULO 3: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO) EM UBERLÂNDIA/MG	69
3.1 A escola e o bairro Bom Jesus.....	69
3.2 Experiências desenvolvidas nos anos de 2017, 2018 e 2020	72
3.2.1 O “Acordo Coletivo”: 2017.....	73
3.2.2 Avaliação e autoavaliação: 2018 e 2020	84
3.2.3 Análise das experiências de 2017, 2018 e 2020: as percepções dos estudantes sobre a forma escolar	94
3.3 O entusiasmo e a afetividade na construção da aprendizagem na disciplina de História.	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
Bibliografia.....	112
Fontes eletrônicas	114
Obras de referência.....	115

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha graduação em História tive a oportunidade de participar do movimento estudantil, conhecer diversos outros movimentos sociais e vivenciar experiências de metodologias educacionais baseadas na Educação Popular, pedagogias pensadas pelos movimentos sociais para eles mesmos.

Os encontros de movimentos sociais me ensinaram muito sobre o perfil da professora que gostaria de ser. Quando comecei a lecionar, busquei planejar aulas que priorizavam a participação e o envolvimento dos alunos. Mas como expectativas são para serem quebradas, os meus alunos assim o fizeram muitas vezes. Aquela aula, na qual achava que haveria um grande envolvimento, que eles iriam adorar, era péssima, ninguém participava, o silêncio imperava e, quando levantavam a mão, era apenas para pedir para ir ao banheiro ou perguntar as horas, ou seja, a aula não estava nada interessante. Queriam apenas que aqueles cinquenta minutos terminassem logo. Depois de um tempo, comecei a perguntar do que eles gostavam, que aulas os interessavam. Eram diálogos informais, que aconteciam no início ou no fim da aula. Passei a perceber que esses diálogos, de alguma forma, os motivavam a participarem mais das aulas, como se eles se sentissem também responsáveis por elas.

Com o tempo, passei a planejar esses diálogos, principalmente para o início e o final do ano. Elaborando desde um questionário simples, até algo mais complexo como a construção de um acordo coletivo. Nos questionários, geralmente colocava questões como “O que você mais gostou de aprender na disciplina de História?”, “Qual foi a sua melhor aula?” e “Escreva sugestões de atividades que poderíamos realizar na disciplina de História”.

Um aspecto que me incomodava, desde o início da minha docência, era a “ideia” presente dentro das escolas em que trabalhei e trabalho de que os estudantes de certa forma “não pensam”. Parece algo trivial ou banal, mas, na prática, essa visão é algo mais profundo, estando extremamente ligada às metodologias utilizadas pelos professores e até mesmo ao conteúdo da disciplina de História, como também faz parte do projeto de educação pública vigente em nosso país. A própria organização e as hierarquias presentes na escola podem dizer muito sobre esse pensamento.

Dialogando com os meus alunos, tinha certeza de que essa “ideia” não era real. Por isso, ao longo da minha prática docente, busquei construir algumas atividades que colocassem os estudantes como protagonistas dos seus processos de aprendizagem, por meio do diálogo constante sobre as nossas aulas e os conteúdos.

Depois de uma experiência de quase oito anos de docência, ministrando a disciplina de História, em que passei por diversas escolas da Rede Pública, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O mestrado me instigou a refletir de forma mais profunda a minha prática, proporcionando-me momentos para conhecer teorias sobre o ensino de História que não havia conhecido durante a graduação. Além disso, essas teorias se tornaram ainda mais significativas, possibilitando-me pensar teoricamente o ensino de História, a partir das minhas experiências e da minha prática, não apenas como algo que ainda iria vivenciar, como foi na graduação.

O projeto inicial tinha como objetivo principal conhecer como os estudantes aprendem e como querem aprender História e, a partir das suas contribuições, desenvolver uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas da disciplina e a criação de uma proposta de intervenção pedagógica. A pesquisa se daria através de rodas de conversas e entrevistas individuais com os estudantes, utilizando-se da história oral. Porém, devido à pandemia de Covid 19 e a uma mudança de escola durante o curso, infelizmente, não foi possível desenvolver essa parte da pesquisa. Assim, houve uma reestruturação do projeto com uma pesquisa bibliográfica e com o material produzido a partir de experiências já realizadas ao longo da minha docência.

Busquei construir um projeto de pesquisa que contribuísse para responder algumas das minhas inquietações enquanto docente de História, atuando na escola pública, nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a proposta visa buscar compreender e pensar sobre os processos de participação e protagonismo estudantil nas aulas de História, na tentativa de responder alguns desses questionamentos: como construir aulas de História que contribuam para um processo educativo, no qual os estudantes sejam agentes ativos/protagonistas? É possível construir um processo participativo/ativo, no qual os estudantes sejam protagonistas apenas dentro da sala de aula? O que os estudantes esperam de uma aula de História? Que metodologias eles se identificam ou aprendem mais? Por que costumeiramente os estudantes não são convidados a participar diretamente da organização do ensino, da estruturação pedagógica das suas aulas? Qual a importância da participação ativa dos estudantes nas aulas para a aprendizagem em História? Quais as contribuições que os estudantes podem dar para a construção do processo de ensino-aprendizagem de História?

Fui motivada a romper com essa estrutura tradicional de ensino, onde o professor tem grande parte de responsabilidade em pensar a organização metodológica e didática de suas aulas, por sentir uma necessidade de criar espaços que gerem autonomia e responsabilidade sobre os processos de ensino aprendizagem dos estudantes. A proposta é desenvolver uma

reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História, buscar conhecer como esses estudantes aprendem e por que queremos que eles aprendam História, ou seja, quais os nossos objetivos com a disciplina, criando a possibilidade de novas práticas pedagógicas para o ensino de História.

Podemos perceber a permanência de metodologias utilizadas em sala de aula que visam apenas a transmissão de conteúdo, mas não proporcionam espaços de reflexões e construção de conhecimento e que, segundo Libâneo (2013), impedem que os estudantes tenham uma participação ativa em seu processo de aprendizagem. Candau (2012) chama esse ensino tradicional de ensino frontal, afirmando que ainda permanece nas escolas, sendo caracterizado por uma sala de aula organizada a partir de carteiras enfileiradas e um quadro à frente, onde o professor é a figura central. O que podemos perceber de mudanças, segundo a autora, seriam alguns elementos de “modernização” como a utilização de filmes, slides e outras mídias.

Paulo Freire denomina de educação “bancária” esse ensino centrado na transmissão de conhecimento realizada pelo professor para o aluno, no qual os alunos recebem informações de forma pacífica, gerando uma quebra de comunicação entre estudantes e professores. Para Freire, a educação, para que seja libertadora, tem que se dar por essa comunicação entre educadores e educandos, pela troca de conhecimento e experiências. Assim:

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2020, p. 86).

Nesse sentido, Libâneo defende a unidade entre o ensino e a aprendizagem, dizendo que essa unidade é quebrada toda vez que as metodologias dos professores são centradas apenas na transmissão de conteúdo, sem o envolvimento ativo dos estudantes. Porém, diz que temos que tomar cuidado para que o inverso também não aconteça: “Por outro lado, também se quebra a unidade quando os alunos são deixados sozinhos, com o pretexto de que o professor somente deve facilitar a aprendizagem e não ensinar” (LIBÂNEO, 2013, p. 98).

Libâneo aponta que o ensino deve ser um processo conduzido pelo professor em conjunto com a “assimilação ativa” dos estudantes, ou seja,

O ensino, assim, é uma combinação adequada entre a condução do processo de ensino pelo professor e assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno. Em outras palavras, o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os

alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos. (LIBÂNEO, 2013, p. 96).

Já a aprendizagem escolar pode ser definida como:

[...] um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social. (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Assim, ao pensarmos em metodologias em que os estudantes participem de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem, podemos desenvolver um ensino de História que tenha significado e função social para os nossos estudantes. Devemos, então, buscar conhecer e refletir sobre o papel que a disciplina de História vem desempenhando ao longo dos séculos em nosso país e qual queremos que ela desempenhe.

Bittencourt aponta a importância de pensarmos a História como uma disciplina em disputa, pelos diversos grupos sociais, pois as disciplinas escolares tem o poder de legitimação de conhecimento. Diz também que analisando a história das disciplinas escolares, foi possível concluir que o conhecimento escolar não é uma adaptação do conhecimento acadêmico, mas é um conhecimento próprio, gerado a partir do desenvolvimento das aulas nas escolas de educação básica. Como destaca:

O saber produzido pelas disciplinas escolares tem sido comumente entendido como simples redução ou simplificação do conhecimento erudito e transposto para o ensino formal das escolas, concepção que situa a ciência de referência como elemento fundamental nas mudanças de conteúdos e métodos das diversas disciplinas. As investigações sobre a história das disciplinas, no entanto, têm apontado para dimensões mais complexas sobre as relações entre os dois tipos de conhecimento e sobre a noção de “disciplina escolar”. Descartamos a concepção de disciplina escolar como uma mera vulgarização do saber erudito e a entendemos como um corpo dinâmico de conhecimentos elaborado por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos de uma determinada área científica e em sua construção atuam grupos muitas vezes heterogêneos e divergentes, gerando conflitos e alianças. Este conhecimento, por outro lado, vincula-se diretamente com a escola, estabelecendo novas relações de saber pela prática social de seus agentes fundamentais: professores e alunos. [...] (BITTENCOURT, 1993, p. 193).

A partir disso, no Capítulo 1 desta Dissertação, “O ensino escolar no Brasil e o ensino de História: projetos, disputas e possibilidades”, desenvolvo inicialmente uma discussão sobre os modelos educacionais vigentes e como eles podem afetar a participação direta dos estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem. Busquei compreender um pouco das mudanças e

permanências, dos avanços e retrocessos no modelo educacional em nosso país. Assim, dialogo sobre a relação da sociedade capitalista e a educação, a permanência do ensino tradicional e a concepção de educação “bancária”. Apresento os caminhos percorridos pelo ensino de História, buscando refletir sobre o papel e as disputas que permearam essa história, para assim, podermos pensar sobre as problemáticas atuais da disciplina e a sua função social, que papel a disciplina de História desempenha e qual ela deveria desempenhar.

No Capítulo 2, intitulado “A forma escolar e as contribuições da didática da história, as pesquisas sobre o ensino de História e o protagonismo estudantil”, apresento a formação sócio-histórica da forma escolar em vigor, modelo desenvolvido de acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a partir do século XVII na Europa e concretizado, principalmente, através das escolas para “todos”, no intuito de controlar como as pessoas aprendem e vivem. Também dialogo com os estudos da didática da história realizados na França, que tem como principal objetivo compreender o processo de ensinar e aprender história na escola, sobretudo a partir das pesquisas realizadas por Tutiaux-Guillon (2011), Lautier (2011) e Monteiro (2007) que buscam apontar as especificidades do ensino e da aprendizagem da História escolar e as possibilidades de como promover um aprendizado significativo. É possível perceber proximidades com o ensino de História nas escolas francesas e brasileiras, através do predomínio de aulas que utilizam centralmente a metodologia de exposição-dialogada. Por fim, dialogo, neste capítulo, com algumas pesquisas que se aproximam da minha temática, com o objetivo de conhecer as produções e refletir sobre a importância do desenvolvimento do protagonismo estudantil nas aulas de História e as suas possibilidades.

No Capítulo 3, “Experiências e reflexões sobre o ensino de História e o protagonismo estudantil nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em Uberlândia/MG”, apresento as experiências de atividades realizadas na Escola Estadual Professora Alice Paes, que buscaram envolver os estudantes para pensar a organização da disciplina de História no ano de 2017, através da construção de um “acordo coletivo” e a reflexão do seu próprio processo de aprendizagem em atividades de avaliação da disciplina e autoavaliação nos anos de 2018 e 2020. Essas atividades possibilitaram conhecer suas expectativas, experiências e percepções de como aprendem nas aulas de História. Além disso, busquei compreender como essas atividades se tornaram recursos importantes para o processo de planejamento das aulas como também de envolvimento dos estudantes com o conhecimento histórico. Por fim, proponho pensar o papel dos estudantes, dos professores e das suas relações e objetivos com o ensino e o aprendizado gerados pela História escolar.

CAPÍTULO 1: O ENSINO ESCOLAR NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: PROJETOS, DISPUTAS E POSSIBILIDADES

1.1 O ensino escolar no Brasil: permanências e mudanças, avanços e retrocessos

Ao pensar sobre a participação ativa e o protagonismo dos estudantes nas aulas, e especificamente nas aulas de História, é necessário compreender inicialmente a nossa realidade, buscar conhecer e entender como está estruturada a educação escolar em nosso país e como isso reflete na disciplina. Assim, neste capítulo busquei responder algumas destas questões: por que os estudantes não participam diretamente da organização do ensino, desde a construção do currículo até as organizações metodológicas das aulas? Qual o papel que a disciplina de História vem desempenhando ao longo do seu desenvolvimento? Quais são as possibilidades e os limites de se construir um processo participativo/ativo dos estudantes apenas nas aulas de História? Qual a importância de aulas de História que contribuam para um processo educativo, no qual os estudantes sejam agentes ativos/protagonistas?

Para iniciar esse estudo, busquei apresentar como a educação escolar tem se organizado em nosso país. A questão que se coloca é: o ensino escolar institucionalizado serve para que e para quem? Assim, questiono: quais as estruturas de poder envolvidas nos projetos de educação que já foram e são implementados nas escolas de nosso país, e principalmente nas escolas públicas?

Em diálogo com Libâneo, que defende a persistência em grande parte das escolas do ensino tradicional, parte-se da premissa de que “a atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas” (LIBÂNEO, 2013, p. 83). Pensando que as escolas organizam o currículo através da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada a partir do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, sendo “monitoradas” através de avaliações externas, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que busca identificar os resultados através de avaliações no qual, vão classificar o que os estudantes devem ou não saber, e se aprenderam ou não o que deveria ter sido aprendido. Gerando, assim, metas e ações a serem executadas pelas escolas a partir do resultado dessas avaliações. Como uma das possíveis razões pelas quais ainda estamos presos a esse exercício de repetição e memorização, podemos apontar a submissão que estamos a essas avaliações externas como o PROEB. O Programa avalia anualmente alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Apesar, da disciplina de História não ser avaliada diretamente, cotidianamente temos a obrigação de contribuir para melhores resultados nesta avaliação, normalmente, previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

O fato de ainda predominar esse ensino tradicional impede que o processo de aprendizagem aconteça de forma ativa para os estudantes. Dentre essas limitações, Libâneo aponta que

O professor passa a matéria, o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. O elemento ativo é o professor que fala e interpreta o conteúdo. O aluno, ainda que responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos, tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação na elaboração dos conhecimentos. Subestima-se a atividade mental dos alunos privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, de forma a ganharem independência do pensamento. O ensino deve ser mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática. (LIBÂNEO, 2013, p. 83).

O autor afirma que a educação é um fenômeno social, ou seja, integra todos os diversos aspectos de uma sociedade, desde relações sociais, econômicas, políticas, entre outras. No Brasil, a sociedade está dividida em classes sociais antagônicas, organização social esta que reflete nas práticas educativas. Assim, a educação está subordinada às relações das classes sociais, que estão estruturadas pela desigualdade social no sistema capitalista.

As relações sociais no capitalismo são assim, fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes, na qual capitalistas e trabalhadores ocupam lugares opostos e antagônicos no processo de produção. A classe social proprietária dos meios de produção retira seus lucros da exploração do trabalho da classe trabalhadora. Esta, à qual pertencem cerca de 70% da população brasileira, é obrigada a trocar sua capacidade de trabalho por um salário que não cobre as suas necessidades vitais e fica privada, também, da satisfação de suas necessidades espirituais e culturais. A alienação econômica dos meios e produtos do trabalho dos trabalhadores, que é ao mesmo tempo uma alienação espiritual, determina desigualdade social e consequências decisivas nas condições de vida da grande maioria da população trabalhadora. Este é o traço fundamental do sistema de organização das relações sociais em nossa sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 18).

Desta forma, a desigualdade social, determina uma diferença ao acesso não só às condições materiais de vida, mas também à educação. Pois, a classe social dominante, vai deter não apenas os meios de produção, mas também os meios de produção e difusão cultural.

Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com

uma escolarização deficiente. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (ideias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas etc.) para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista. Tais ideias, valores e práticas, apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais, são o que costuma denominar de ideologia. O sistema educativo, incluindo escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante. (LIBÂNEO, 2013, p. 19).

Libâneo aponta, que a escola acaba por reproduzir ideias de que o professor não deve se preocupar com política, que a educação leva as pessoas ao sucesso, a mudar a sua condição social, que as oportunidades são iguais para todos, que o bom aluno é aquele disciplinado, mas se repetem de ano é porque não houve um esforço individual do estudante. Desta forma, os problemas são direcionados aos indivíduos, são os estudantes que não querem aprender, o problema não é a escola e o sistema escolar que não está adequado a realidade das pessoas.

O autor ainda nos chama atenção sobre as relações de poder que envolvem a educação, as “[...] relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 20) e especificamente no ambiente escolar, para ficarmos atentos a essas relações, pois elas constroem significados sociais que influenciam ou determinam diretamente o trabalho docente, a relação professor-alunos.

Vera Maria Candau também nos mostra que ainda é presente em nossas escolas o ensino tradicional, que ela chama de ensino frontal. O ensino frontal são estratégias didáticas bastante utilizadas em sala de aula pelos professores, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Outro aspecto desestabilizador da prática docente diz respeito às estratégias didáticas privilegiadas na sala de aula. O ensino frontal tem sido a perspectiva dominante nas nossas escolas. Basta entrar em um estabelecimento de ensino que o reconhecemos pela organização espacial das salas de aula. O chamado “quadro-negro, verde ou branco” em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que todos devem olhar para aquela personagem, nós, professores/as, que, em alguns instantes entrará para “dar” a sua aula. Certamente esta descrição é caricatural. Nos primeiros anos do ensino fundamental já está sendo superada. No entanto, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio ainda impera na grande maioria das escolas. Certamente de modo matizado em muitas situações, com maior frequência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em PowerPoint e utilização de outras mídias que “modernizam”, mas não rompem com o chamado ensino frontal. (CANDAU, 2012, p. 61).

Apesar de predominante, a autora diz que algumas mudanças podem ser percebidas, como a ampliação das possibilidades de práticas didáticas para além do ensino frontal em algumas escolas, dando o exemplo da proposta de “sala de aula ampliada”, na qual declara como espaços de aprendizado para alunos e professores outros espaços físicos da escola e até mesmo fora dela. Outro aspecto que considera uma mudança no processo de ensino e aprendizagem é a proximidade dos estudantes com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Candau levanta algumas questões pertinentes sobre as TICs e o ensino, reforço aqui a relevância deste aspecto por estarmos vivendo há mais de um ano imersos em aulas remotas, no qual as TICs se tornaram parte essencial para o processo de ensino neste período de pandemia. Destaco as questões levantadas pela autora de extrema relevância:

Como integrar de modo consistente as TICs nos processos de ensino-aprendizagem? Como utilizá-las na perspectiva de favorecer processos de construção de conhecimento, análise e reflexão críticas? Como operar com as múltiplas possibilidades que as TICs oferecem a partir de uma visão aprofundada e crítica de sua utilização, tanto no meio escolar, como na sociedade em geral? (CANDAU, 2012, p. 62).

Apesar de concordar com a autora de que há uma grande afinidade dos estudantes com as TICs, por outro lado é essencial pensar em como utilizá-las. É interessante lembrar que antes de vivermos uma pandemia, o uso dessas TICs dentro das escolas ainda estava limitado à exibição de vídeos e raras vezes ao uso do laboratório de informática para pesquisa, quando a escola tinha recursos, como projetor, ou o próprio laboratório de informática. A realização de atividades que utilizavam os celulares era bastante restrita, sendo em muitas escolas totalmente proibido, mesmo, o professor apresentando seu planejamento de aula e os objetivos de utilizar o recurso. Assim, ao nos depararmos com uma pandemia, na qual os estudantes tiveram que estudar utilizando como principais recursos o celular, e-mail, Google Sala de Aula, percebemos que a intimidade com os recursos das TICs ainda é limitada, tanto para os professores como para os alunos. Há dificuldades de enviar um e-mail, anexar uma foto, tirar uma foto nítida, entre outras. Para além da dificuldade técnica de utilizar os próprios recursos que a internet e um celular proporcionam, e que poderia ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Temos também a própria exclusão digital, pois há estudantes que não têm celular ou se têm o aparelho, não possuem internet. Assim, considero de extrema urgência que esses recursos sejam inseridos no processo escolar, para que essas questões de acesso sejam de certa maneira superadas, e que possamos desenvolver um uso crítico desses recursos, pois apenas utilizá-los em nossas aulas não nos faz romper com o ensino frontal, como bem apontou Candau.

Dando continuidade à discussão sobre como está organizado o ensino escolar no Brasil, não posso deixar de apontar a concepção de educação de Paulo Freire. Ao desenvolver sobre a concepção “bancária” de educação, o autor diz que uma das características dessa prática “bancária” é a narração de conteúdos realizada pelos professores, que são ouvidos pelos estudantes de forma pacífica.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2020, p. 79).

Defendendo que essa narração é estática, como diz, algo “quase morto”, e que não tem quase ou nenhuma relação com a realidade dos estudantes. Desta forma, o professor executa um papel de transmissão de conteúdos aos estudantes, como se eles precisassem serem preenchidos por conteúdo, como se fossem um recipiente que está vazio a serem enchidos, e por isso o uso da expressão “bancária”, relacionando ao sentido de “depósitos de conteúdos”.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. (FREIRE, 2020, p. 80).

Freire afirma que no desenvolvimento de uma educação “bancária”, os professores/educadores assumem o papel de proprietários do saber, que vão passar esse conhecimento para quem nada sabe, os estudantes/educandos, no qual terão o papel de decorar esse conhecimento. Para o autor isso é uma “[...] doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...]” (FREIRE, 2020, p. 81). Assim:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2020, p. 80).

Essa concepção impede o desenvolvimento crítico dos educandos, desenvolvimento necessário para a sua intervenção no mundo. Na proposta de educação libertadora do autor, ambos devem ser educadores e educandos. Mas, a quem interessa a prática da educação “bancária”? Essa prática que busca adaptar os sujeitos ao mundo. Para Freire:

Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens (FREIRE, 2020, p. 88).

Em diálogo com Libâneo (2013, p. 98), o autor aponta que é necessário que haja unidade entre o ensino e a aprendizagem. Porém, toda vez que a didática é centrada no decorar ou apenas na exposição do conteúdo pelo professor, não há possibilidade do envolvimento dos estudantes e a unidade entre ensino e aprendizagem é comprometida. Também alerta, que o oposto também compromete essa unidade, ou seja, deixar os estudantes sozinhos.

Quando pensamos que a educação em nosso país está avançando, as metodologias nas salas de aulas estão se diversificando, os professores estão conseguindo atuar com maior liberdade, buscando conhecer e adequar o ensino à realidade dos estudantes, a educação sofre novos ataques. Quero destacar aqui, dois projetos, “Escola Sem Partido” (ESP) e o de “Escola Cívico-Militar” (ECIM), que considero atacar diretamente o processo democrático de ensino, conseqüentemente, torna mais difícil um processo no qual haja uma participação protagonista de professores e estudantes. Como indica Paulo Freire sobre a educação “bancária” como processo de dominação do pensamento autônomo e crítico:

a questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz a tentativa de fazer homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*. (FREIRE, 2020, p. 85).

A educação como um dos eixos de dominação, está sempre sofrendo ataques, dentro do que podemos identificar com uma de suas contradições, ela domina, mas também possibilita em determinada medida a libertação.

1.2 O “Escola Sem Partido” e a “Escola Cívico-Militar”

O movimento Escola Sem Partido, de acordo com os autores Katz e Mutz (2017) surge em 2004, fundado pelo advogado Miguel Nagib, com argumentos de combater o que ele chamava de “doutrinação ideológica” nas escolas, principalmente da Educação Básica Pública.

Formado por ideias de origens liberais, conservadoras e fundamentalista religiosa, esse movimento veio em resposta à chegada ao Governo Federal do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2002, que, de acordo com o movimento, afirmava que o PT aparelhou o Estado e buscava divulgar ideias diretamente ligadas à esquerda nas escolas. Em 2014, o movimento inicia um processo de tentativa de criação de leis com as suas propostas.

Os autores fazem uma análise dos discursos proferidos pelo movimento, e apontam duas ideias recorrentes, e que são utilizadas como justificativas às suas propostas. A primeira está relacionada à ideia da “liberdade” dentro das escolas, que faz com que haja uma hegemonia das ideologias de esquerda. A segunda ideia é que a “doutrinação ideológica” estaria causando certo constrangimento aos alunos, que são colocados como vítimas desse processo. Para o Escola Sem Partido a maioria dos professores diz querer despertar nos alunos uma consciência crítica, que segundo os autores, a interpretação do movimento sobre consciência crítica seria

Em tal ponto, temos que esclarecer, também, o que significa essa “crítica” mencionada pelo movimento e que seria supostamente “transmitida” pelos professores aos alunos. Para o ESP, o problema reside no fato de que a crítica feita pelos professores “doutrinadores” seria sempre direcionada aos alvos da direita política, como o capitalismo, a burguesia, a igreja católica, a família, a propriedade privada, os Estados Unidos da América, entre outros. [...] (KATZ; MUTZ, 2017. p. 200).

Em decorrência dessas críticas, o movimento defenderá que algumas mudanças devem ocorrer nas escolas. Katz e Mutz (2017) apontam três aspectos principais que caracterizam as propostas para a educação na perspectiva do movimento Escola Sem Partido. O primeiro seria a neutralidade em resposta a essa doutrinação. O segundo aspecto é que a escola atual é formada por professores doutrinadores representantes da esquerda brasileira, e por isso, precisa-se limitar o trabalho dos professores. O terceiro aspecto se volta para a relação da escola e da família, e neste ponto defende-se que alguns temas não devem ser desenvolvidos na escola, pois são temas morais, que devem ser ensinados pela família, devendo a escola estar submetida às crenças religiosas e morais das famílias dos estudantes.

Para Bittencourt, as propostas feitas, a partir das ideias do movimento “Escola Sem Partido”, por partidos políticos das elites brasileiras e de posições conservadoras tentam passar uma posição de neutralidade política. A autora destaca que a proposta de mudança mais radical é relacionada à atuação dos professores ao negarem sua ação como educadores. Defendem o fim do pluralismo de ideias em sala de aula, garantido na Constituição de 1988, “[...] porque pode coagir os alunos a mudarem as crenças religiosas, políticas e ideológicas adquiridas no ‘seio das famílias’.” (BITTENCOURT, 2018, p. 89). Por isso, buscam controlar a atuação do

professor em sala de aula, trazendo a concepção do professor como um técnico em contraposição a ideia de educador.

A autora aponta que para os projetos do “Escola Sem Partido”, a formação deve apenas ensinar o necessário para a inserção dos alunos ao mundo do trabalho. Assim, a escola não deve abordar discussões científicas sobre a origem das espécies, sexualidade, entre outros. O debate de ideias não pode ocorrer. Inclusive o movimento incentivava os alunos a denunciarem os professores que ferissem os princípios educacionais propostos pelo movimento, como ocorreu em outros momentos da história “[...] é uma formação de crianças e jovens especializados em delação tal qual ocorreu em escolas de regimes ditatoriais, como as do regime nazista e da fase das ditaduras recentes em países da América Latina.” (BITTENCOURT, 2018, p. 90).

Bittencourt afirma que o foco é uma formação Moral e Cívica em concordância com o poder político vigente:

Desse modo, a ideologia da “Escola Sem Partido” expressa-se de forma explícita e contrária ao que é proposto pelo discurso de neutralidade ao proibir aulas dialogadas, debates de ideias, de contestação de argumentos tanto por parte dos alunos como do professor e, ao se opor a um exercício profissional inspirado na concepção do docente como trabalhador intelectual. Trata-se de uma ideologia que se proclama como neutra, mas parte do princípio da “mordação” e da punição de profissionais que ousarem se opor ao regime vigente. Nesse sentido, há a adesão de grupos neoliberais cujo camuflado conservadorismo se expressa pelos projetos educacionais que estabelecem um controle rígido para assegurar que nenhum tipo de conhecimento radical, social, útil ou alternativo consiga entrar em sala de aula e se desvie do objetivo central que deve estar limitado a atender às necessidades do mercado, com vistas à formação de cidadãos para o mundo do trabalho global da nova ordem mundial. (BITTENCOURT, 2018, p. 91).

O segundo projeto é o de militarização de escolas públicas. De acordo com Miriam Fábria Alves e Mirza Seabra Toschi (2019), a implementação de escolas militares se deu até 2018 por alguns estados de forma “isolada”, a partir da criação de escolas militares geridas pela Polícia Militar (PM). Porém, a partir da posse de Jair Bolsonaro ao cargo de Presidente da República, esse modelo de escolas cívico-militares se torna uma política adotada pelo país, projeto no qual, leva escolas públicas já existentes adotarem o modelo cívico-militar, gerando um novo modelo de escola pública. Esse projeto ganha inclusive uma subsecretaria dentro do Ministério da Educação (MEC). O modelo de escolas militares no Brasil é anterior ao ano de 1998, porém, neste ano ocorre pela primeira vez a transferência da gestão de escolas da rede estadual para a Polícia Militar no estado de Goiás.

As autoras compreendem a militarização “como processo de transferência da gestão das escolas estaduais para a corporação da Polícia Militar, que implanta um modelo de escola

semelhante aos quartéis: rígida disciplina, uso de uniforme/farda, ritos da PM, ensino de civismo” (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 635). Destacando que uma das principais mudanças que ocorre é na gestão escolar, pois a gestão escolar civil é substituída por uma gestão militar, transformando espaços democráticos em espaços com forte hierarquia, especificamente, no projeto das escolas cívico-militar está previsto um compartilhamento da gestão escolar entre militares e civis.

Outra mudança significativa que pode ocorrer no cotidiano escolar é a cobrança da disciplina, no qual Alves e Toschi consideram excessiva, além de ser utilizada como forma de controle através do medo gerado nos estudantes. O processo de educação se dá através do castigo e da punição, sendo o oposto da construção de uma educação que busca a emancipação.

Se retomarmos a reflexão sobre a disciplina nas escolas militares, constataremos que ela ocorre devido à forte hierarquia advinda da vida militar, que valoriza a subordinação ao chefe, a seu poder de dirigir e punir. Na vida da caserna, a obediência deve ser sem questionamentos. Esse tipo de obediência pode ser compreensível na vida militar, na qual o subordinado deve seguir o comandante sem questionar, devido aos riscos que podem advir numa situação de guerra ou conflito. O mesmo, porém, não se aplica aos civis, que não viverão esse tipo de situação, uma vez que a escolha profissional desses alunos não é necessariamente a militar. Além disso, quanto mais esse modelo se expande e ocupa espaços nas redes públicas, mais tal formação atingirá um número maior de cidadãos civis, que, certamente, ocuparão diferentes espaços na sociedade. (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 639).

No Programa Nacional das Escolas Cívico – Militares (PECIM) escolas públicas, sejam da rede municipal ou estadual, como já apontado passam a atuar com o apoio de militares na gestão escolar e educacional, ou seja, essa organização passa a ser compartilhada entre profissionais da educação e militares das Forças Armadas. É informado no site do programa que a proposta é implementar 216 escolas cívico-militares até o ano de 2023. O projeto é uma parceria entre Ministério da Educação e Ministério da Defesa, que diz ter como objetivo principal melhorar o processo de ensino e aprendizagem, com referência nos modelos de colégios militares do Exército, Polícias e Corpos de Bombeiros Militares.

De acordo com a matéria “Minas Gerais aceita programa do MEC e terá duas escolas cívico-militares”, do Jornal Estado de Minas, publicada em 27 de setembro de 2019 (OLIVEIRA; MURATORI, 2019), o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares foi lançado pelo MEC para adesão das redes de ensino em setembro de 2019 e a Secretaria do Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais aderiu, inicialmente com duas unidades para o Estado. A matéria ainda destacou alguns elementos da implementação desse modelo de escola, sendo o primeiro a inserção de militares nas escolas que poderão participar da organização

educacional e administrativa. Esses militares serão contratados através de uma parceria entre o MEC e o Ministério da Defesa e serão militares da reserva das Forças Armadas. O segundo, diz respeito ao critério de seleção das escolas, que inicialmente serão escolas em regiões de vulnerabilidade social e com Índices de Desenvolvimento de Educação (IDEB) baixos. Para além disso, é necessário que seja feita uma consulta à comunidade escolar antes da adesão de cada escola.

Já na matéria “Escolas cívico-militares vão ser implantadas em mais cinco cidades mineiras neste ano” do site da Rádio Itatiaia, de 10 de março de 2021 (LOPES, 2021), foi apresentado o dado que em Minas Gerais são três unidades escolares que funcionam no modelo cívico-militar e que para o ano de 2021 seriam implementadas mais cinco unidades. Percebemos que o projeto vem crescendo, já que no site do Programa é possível encontrar um documento que apresenta uma lista das escolas cívico-militares que foram implementadas e as que estão em processo de implementação ao longo dos anos 2020, 2021 e 2022. Até o momento temos dezessete escolas no estado de Minas Gerais no qual foi estabelecido o projeto das ECIM ou que ainda estão em processo. Nesta lista podemos ver todas as escolas municipais e estaduais que estão participando do projeto, o documento está organizado por região, estados e cidades, e assim temos: 44 escolas na região norte, 36 escolas no nordeste, 28 escolas no centro-oeste e, no sudeste e sul, são 54 escolas cada região.

Até então, nenhuma escola da cidade de Uberlândia estava entre as escolhidas para fazer parte deste projeto, porém, em março de 2021 a Rede Municipal de Educação anunciou a adesão ao programa do Governo Federal e que a implementação se daria na Escola Municipal (E. M.) Professora Hilda Leão Carneiro, localizada no bairro Morumbi. De acordo com a matéria “Escola de Uberlândia adotará modelo cívico-militar” do Jornal Brasil de Fato, publicada em 23 de março de 2021 (BORBA, 2021), movimentos sociais e parte da comunidade escolar denunciaram que o processo não seguiu os protocolos democráticos, pois foram realizadas apenas duas reuniões, a primeira com os profissionais da escola, marcada de última hora, e com a pauta anunciada apenas durante a reunião online, quando também foi enviado um documento de 324 páginas sobre o projeto, sem dar oportunidade aos participantes de uma leitura prévia do documento. Os profissionais da E. M. Professora Hilda Leão Carneiro contaram apenas com as informações apresentadas por um professor de uma escola cívico-militar de Belo Horizonte, e em seguida já foi aberta a votação para a adesão ou não. O mesmo aconteceu na reunião seguinte com a comunidade.

Desta forma, precisamos pensar como esses projetos atingem o desenvolvimento democrático da escola e, conseqüentemente, a liberdade de atuação dos professores e o

protagonismo estudantil. Para pensar sobre isso, Candau (2012) nos traz reflexões sobre os atuais objetivos da escola. Um deles seria formar para a cidadania, entretanto a autora questiona: “de que cidadania falamos? Que cidadania queremos ajudar a construir? Como ressignificar este conceito que está relacionado à dimensão pública, sociopolítica e coletiva da vida?” (CANDAU, 2012, p. 62). Não é possível deixar de observar que nesses projetos citados acima, esse conceito aparece sempre e, por isso, é necessário problematizá-lo.

Analisando o projeto das ECIM é possível perceber que o objetivo inicial é levar parte da cultura militar para o ambiente escolar, principalmente através da disciplina militar e de valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito trabalhados através do Projeto Valores, uma das atividades previstas no Programa para ser desenvolvido com os alunos pelos militares. Apenas isso, já é questionável, queremos construir uma cidadania a partir de valores militares? Ou queremos construir uma escola onde se desenvolva o senso crítico, a autonomia, a emancipação e o respeito à diversidade? Construir uma sociedade que se organiza através de uma cultura militar é um grande retrocesso, nos remete aos anos antidemocráticos da ditadura militar. Podemos dizer que o projeto se torna ainda mais problemático, quando temos dentro da escola, um grupo de profissionais que lida diretamente com os estudantes e que não necessariamente estão qualificados para atuarem na área pedagógica de uma escola pública. Ao fazer uma breve pesquisa consegui encontrar notícias de casos de “conflitos” entre militares, estudantes e servidores civis de escolas cívico-militares que chamaram atenção.

O jornal Nexa, do dia 22 de abril de 2022, noticiou a seguinte situação que aconteceu em uma escola cívico-militar em Salvador na Bahia: uma aluna negra foi impedida de entrar na escola, por não estar usando o coque e a rede no cabelo exigidos, a proibição de entrada foi dada por um militar e a atitude foi denunciada pela mãe da aluna. A Polícia Civil da Bahia e o Ministério Público investigam se houve racismo na ação. A mesma matéria também cita o caso de três alunos de uma escola cívico-militar de Joinville, Santa Catarina, que foram advertidos por um dos monitores por estarem portando uma bandeira LGBTI+ dentro da escola (ALUNA..., 2022).

Outro caso contestável, aconteceu em uma escola cívico-militar do Distrito Federal, a reportagem do Correio Braziliense, do dia 26 de novembro de 2021 (MURAL..., 2021), apresentou o seguinte caso: em uma atividade realizada pelos alunos para o Dia da Consciência Negra, alguns trabalhos apresentaram uma crítica a violência policial contra a população negra, como parte do preconceito racial existente em nosso país. O diretor-disciplinar solicitou a vice-diretora para que os trabalhos fossem retirados dos murais, e a mesma recusou. A matéria ainda diz que a servidora acabou sofrendo um processo interno na Corregedoria da Secretaria de

Educação, devido a essa situação. Neste caso, percebemos uma explícita ação de interferência no trabalho pedagógico dos professores como também uma censura em relação a opinião e expressão dos estudantes.

Outra questão que também deve ser problematizada, além da concepção de cidadania, segundo Candau (2012), é a ampla defesa de uma educação de qualidade. A autora aponta em seu texto três concepções de educação de qualidade que estão em disputa. A primeira seria aquela capaz de formar pessoas para o mercado, concepção fortemente presente no projeto do Novo Ensino Médio. A segunda é aquela voltada para uma ideia de retomar aspectos tradicionais da educação como a autoridade do professor, como podemos ver presente, de alguma forma, no projeto de militarização das escolas. A terceira concepção defende que qualidade de educação é aquela capaz de colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade, que a educação não é mercadoria, sendo contra a privatização das escolas públicas e voltando-se para a educação como um direito social.

Analisando o desenvolvimento da educação em nosso país, principalmente os últimos anos, percebemos que o debate de uma educação democrática, com objetivo de promover a emancipação humana é um debate em disputa em nossa sociedade e que precisa ser travado por nós, professores, acadêmicos, estudantes. Apesar dos avanços que tivemos, ainda é forte a presença do autoritarismo, da educação “bancária” e da educação exclusiva para o mercado de trabalho.

1.3 Ensino de História no Brasil: caminhos percorridos e perspectivas

Buscarei desenvolver neste tópico um pouco dos caminhos trilhados pela disciplina de História no Brasil, com a intenção de compreender os objetivos impostos ao longo de sua história e as disputas travadas em torno desses objetivos. Além disso, entender como a história da disciplina pode contribuir para as reflexões do ensino de História hoje.

A disciplina de História é um campo de disputa permanente em nossa sociedade, grupos sociais disputaram e ainda disputam os objetivos da disciplina em nosso país. Para que deve servir o ensino de História? Para Circe Maria Fernandes Bittencourt, essa disputa não está presente apenas no ensino de História, mas na educação como um todo, conforme apontado anteriormente:

O ensino de História não é, entretanto, um caso excepcional ou único. A constituição ou permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre grupos próximos às esferas

do poder educacional. Tais confrontos tornam-se inevitáveis pelo poder que as disciplinas escolares exercem na legitimação de determinados conhecimentos que são difundidos para amplos setores da sociedade. Este poder das disciplinas escolares é o que explica as contínuas reformulações curriculares e que nos conduziram a algumas considerações sobre a especificidade do conhecimento que elaboram. (BITTENCOURT, 1993, p. 193).

A partir desses apontamentos, acredito ser necessário pensar os objetivos da disciplina de História em nosso país, para pensar nossa atuação em sala de aula. Por que a disciplina de História se estabeleceu como permanente na educação brasileira? Quais eram os interesses com essa permanência?

Thais Nivia de Lima e Fonseca diz que é importante também estudarmos a história da disciplina, e não apenas conteúdos e práticas pedagógicas. Para a autora, estudar a história do ensino de História pode nos ajudar a compreender e pensar sobre questões e problemas atuais da área.

O estudo da história do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores, questões que vêm se acumulando nos cantos das salas de aulas, que atropelam o caminho desses profissionais e que nem sempre podem ser respondidas pela observação direta e pela reflexão sobre o fazer cotidiano. Pensar o ensino de História em sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas. (FONSECA, 2006, p. 7).

Uma questão importante que surgiu com o estudo da história do ensino de História diz respeito ao que é o conhecimento escolar. Bittencourt diz que os estudos sobre a história das disciplinas, tem apontado que o conhecimento escolar não é apenas uma simplificação de conteúdo ou adaptações às faixas etárias da educação básica, chegando a uma importante conclusão dizendo que passamos a compreender o conhecimento escolar “como um corpo dinâmico de conhecimentos elaborado por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos de uma determinada área científica e em sua construção atuam grupos muitas vezes heterogêneos e divergentes, gerando conflitos e alianças” (BITTENCOURT, 1993, p. 193). Conhecimento esse, gerado pela prática social de professores e alunos dentro das escolas.

Assim, é importante estudar e compreender quais foram essas disputas e como o ensino de História se desenvolveu em nosso país. Elas se deram antes mesmo da História se tornar uma disciplina formal. Para Fonseca, a História só ganha definições mais claras e objetivas, enquanto conhecimento a partir do século XVIII, e como disciplina escolar, até o século XIX, se confundia com a história sagrada como destaca:

A trajetória da História ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente, à da História campo de conhecimento, mesmo porque, durante muito tempo – da Idade Média ao século XIX –, parte dela confundiu-se com a história sagrada, isto é, com a história bíblica, que era ensinada nas escolas onde a influência de igrejas cristãs era significativa. A história “profana”, principalmente sobre a Antiguidade, chegava a aparecer, por meio de textos clássicos, no elenco dos conhecimentos incluídos no estudo de latim ou mesmo da Teologia. Como conteúdo destinado ao ensino, a História ganharia importância a partir dos tempos modernos, para a formação das elites, sobretudo dos herdeiros dos tronos europeus. Em outras instâncias, os colégios jesuítas já apresentavam temas de História em seus currículos, mas que de forma alguma integravam um conjunto organizado de saberes e de procedimentos que poderia ser denominado de disciplina escolar. (FONSECA, 2006, p. 21).

Por isso, a autora diz que é apenas no século XIX que a História se constitui como disciplina escolar, servindo principalmente, aos interesses do Estado, seguindo uma perspectiva nacionalista. Período no qual, muitos países buscavam se consolidar enquanto nação e para isso era necessário construir identidades nacionais.

No Brasil, a educação escolar foi protagonizada pela Companhia de Jesus, que buscava catequizar os indígenas. Porém nesse período a História ainda não se constituía como uma disciplina escolar, que, para Fonseca, se constitui como disciplina formal quando assim definida:

[...] A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação. (FONSECA, 2006, p. 15).

Antes de sua existência oficial, a História era como se fosse uma disciplina auxiliar para o ensino religioso e o latim, por exemplo. A discussão sobre ser uma disciplina independente, se deu, de acordo com Bittencourt, após a Constituição de 1824:

O ensino de História, no Brasil, passou a ser delineado logo após a elaboração da Constituição de 1824 pelos liberais brasileiros envolvidos nos debates educacionais. Parte dos intelectuais pretendia construir uma História laica, uma espécie de “ciência social” da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica. (BITTENCOURT, 1993, p. 194).

Ainda de acordo com a historiadora, as propostas que surgiram tinham um objetivo claro de conciliar Igreja e Estado, estando presente em todas as questões religiosas, mesmo que algumas propostas apresentassem a necessidade de uma história geral, não ligada diretamente aos fatos religiosos, a chamada história profana. Não se sabe ao certo se essas propostas de fato

se concretizaram, pois o desenvolvimento da disciplina dentro das escolas, se apresenta muitas vezes, diferente dos documentos oficiais.

A disciplina de História aparece oficialmente, e como disciplina obrigatória, com a inauguração do primeiro colégio “público”, o Colégio Pedro II, em 1837. Vale lembrar que, mesmo sendo público, era necessário pagar e acabava restrito à elite. Porém, ainda estava ligada à Geografia, ocorrendo a separação oficial apenas em 1962. E continuava convivendo com a História Sagrada.

Após meados do século XIX e depois de muitas disputas e discussões sobre a educação:

As disciplinas escolares surgem, então, como um corpo formal de conhecimentos a serem transmitidos, distinguindo-se a disciplina literária da disciplina científica. A partir dessa oposição, a disciplina escolar começou a se emancipar da concepção de “uma ginástica intelectual” e passou a configurar-se como uma forma de conhecimento delimitado por objetivos e métodos pedagógicos cujos conteúdos se originavam das ciências de referência. (BITTENCOURT, 1993, p. 199).

Nesse processo, os objetivos com a disciplina de História foram mudando aos poucos. Como destaca Bittencourt:

Em meio a tais disputas, a História permaneceu como uma disciplina importante no currículo, mas tendo, inevitavelmente de sofrer mutações. A História deixou de ser, paulatinamente, uma “matéria” ilustrativa da moral religiosa universal permanente para se transformar em uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional. Para os grupos defensores do currículo “científico”, liberais adeptos de uma modernização voltada para a diversificação da economia, a História desempenharia o papel civilizatório, mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política. Dentro destas perspectivas, a História Universal e a História Nacional eram complementares e suficientes. (BITTENCOURT, 1993, p. 199).

Mas, de acordo com a autora, há algo em comum entre esses dois projetos sobre o que deveria ser a disciplina de História, que era contribuir para a formação de um grupo de brasileiros privilegiados, no qual iriam se formar a partir das influências dos padrões culturais europeus e cristãos.

Ao longo do Império, o ensino da chamada História Sagrada era obrigatório, somente perdendo esse caráter durante a República, no ensino público. Porém, na prática, a História Sagrada ainda permaneceu presente na educação e na disciplina de História, mesmo durante o regime republicano, que era basicamente as narrações bíblicas. Com objetivos bastante definidos como demonstra Bittencourt “os alunos liam os textos de História Sagrada para

rememorar e não para descobrir algo novo, para se aperfeiçoarem moralmente e não para se informar.” (BITTENCOURT, 1993, p. 202), predominando a visão histórica cristã.

Já a História Geral tinha como predominante a visão francesa, pois muitos intelectuais e educadores brasileiros, de acordo com a autora, se dedicaram a adaptar programas e livros didáticos franceses. Assim, nem a história do Brasil e nem a do continente americano apareciam nesses materiais.

Na construção de uma História Nacional, alguns autores adaptaram da História Sagrada à História do Brasil, como o cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, um defensor da monarquia. Em seus escritos buscava legitimar a monarquia brasileira e nessa mistura o Brasil era assim descrito:

O espaço brasileiro era entendido como o “Império” tal qual ele se constituía no século XIX. O território não foi conquistado. O Brasil sempre existiu, demarcado desde o momento da “descoberta” e confirmado pelas “expedições exploradoras” que passaram a denominar de “Terra de Santa Cruz a todo o país”. Na composição de uma história nacional baseada na História sagrada, importava apenas o poder real e a administração que se exerceu no espaço territorial aparentemente criado de forma atemporal e predestinado pelo poder divino. (BITTENCOURT, 1993, p. 212).

Na República, as discussões se davam entre a necessidade de se construir um ensino mais nacionalista, como também laico, buscando romper com essa tradição sagrada. Assim, o objetivo era que a História para o ensino escolar fosse de formação cívica. Como afirma Bittencourt:

Neste contexto, a História escolar tinha como missão aliar-se ao ensino do civismo, encarregando-se da formação moral do cidadão, em substituição parcial da moral religiosa cristã. Este foi o período da consolidação da História como sustentáculo da “pedagogia do cidadão”. A moral religiosa deveria ser suplantada ou estar submetida à moral cívica. Surge então a obrigatoriedade da História nacional nos diferentes currículos, especialmente no ensino elementar. (BITTENCOURT, 1993, p. 213).

Para Fonseca, com a instauração da República não há muitas alterações dos objetivos centrais do ensino de História, o que há é apenas uma preocupação maior com os métodos adotados, e assim, aparecem definições mais enfáticas sobre esses objetivos:

Desde o início do século XX, diversos autores de livros para os ensinos primários e secundários – dentre os quais alguns se tornariam formuladores de programas, como Jonathas Serrano – apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente. (FONSECA, 2006, p. 50).

O que consolida a História como uma disciplina escolar, para a autora, são as reformas educacionais dos anos 1930 e 1940, tornando-a oficialmente responsável pela construção da unidade nacional do nosso país. Durante a ditadura militar, houve apenas um reforço do que a disciplina já vinha construindo, como destaca Fonseca:

O regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime. (FONSECA, 2006, p. 55).

As mudanças se deram nas restrições aos profissionais. De acordo com Fonseca, o objetivo era cercear e combater as possibilidades de resistência ao regime dentro das escolas e nas aulas de História. Com isso, houve o fortalecimento das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, com objetivos claros de exercer um controle ideológico dentro das escolas. Posteriormente, foi criada a disciplina de Estudos Sociais, que unificava História e Geografia, trazendo uma definição que era necessário “ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a “convivência cooperativa” e para as suas futuras responsabilidades como cidadão” (FONSECA, 2006, p. 57), fortalecendo uma lógica de ensino acrítico e autoritário como coloca a autora:

A estrutura desse programa, seguindo a tendência até então predominante no ensino de História, impunha um ensino diretivo, não-crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziam a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades legitimadas como fatos universais e naturais. Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo ensino/aprendizagem. (FONSECA, 2006, p. 58).

Com a redemocratização do país, houve a necessidade de repensar a educação e o ensino de História. De acordo com Fonseca, isso se deu a partir de discussões em alguns estados como Rio de Janeiro e Minas Gerais, com o intuito de construir propostas adequadas à democracia. Havia propostas que buscavam instituir um ensino de História crítico, que reconhecia as classes

sociais e seus conflitos. Mas, que na prática, apesar das reformas desse período, permanece ainda um ensino de História tradicional.

Neste caminho da redemocratização, do crescimento dos movimentos sociais e das novas perspectivas da pesquisa histórica, ocorreu, então esse movimento de repensar o ensino de história em nosso país. Selva Guimarães Fonseca (2008) vai dizer que por pressão social, iniciou-se em muitas secretarias de educação municipais e estaduais processos de reformas dos currículos de História, voltados principalmente para o ensino fundamental. Entre elas, destaca as reformas ocorridas em São Paulo e Minas Gerais.

Em São Paulo, de acordo com a autora, o processo de revisão curricular iniciou-se em 1983 e foi concluído em 1986, sendo debatido em seminários regionais, mesas-redondas, que contavam com a participação dos professores da rede como também de entidades acadêmicas, com o objetivo central de restabelecer o ensino de História e Geografia nas 5ª e 6ª séries. Em Minas Gerais, esse processo foi iniciado em setembro de 1986 e em menos de 6 meses foi concluído. Apesar das diversas críticas de como aconteceu essas construções, principalmente em relação a estrutura burocrática das secretarias de educação, Fonseca afirma que, ao final, as propostas de São Paulo e de Minas Gerais conseguiram propor significativas mudanças ao currículo de História, principalmente no sentido de conseguir romper com a concepção de que a produção de saber está restrito a academia e defender a escola também como um espaço de produção de conhecimento, rompendo com o projeto educacional do Estado anterior, que tirava da escola essa função de produção de conhecimento. As duas propostas curriculares deixavam explícita esse papel da escola, como destaca:

A escola, de acordo com as propostas, deixa de ser mero “aparelho ideológico do estado”, ou “espaço neutro de difusão do saber” e passa a assumir a tarefa de produtora de saber. Professores e alunos superam a condição de meros expectadores, receptáculos de um saber produzido em outras esferas e assumem o trabalho pedagógico como reflexão, como pesquisa. E este é, sem dúvida, o grande desafio colocado pelas novas propostas. Durante muitos anos, fazer “pesquisa” na escola fundamental teve o seu sentido transfigurado. Na maioria das vezes, o professor apenas indica o tema e o aluno sai à procura de material que contenha o assunto, copia trechos de textos de um ou mais autores e devolve ao professor, que muitas vezes não se dá conta de como foi realizado o trabalho e dos problemas decorrentes deste. Assim, o trabalho de pesquisa como reflexão, descoberta e elaboração não foi desenvolvido. (FONSECA, 2008, p. 90).

Colocam em discussão a necessidade histórica de debater o papel das instituições escolares, seja da educação básica, seja do Ensino Superior, na busca de romper com a hierarquização do trabalho acadêmico, inserindo professores e alunos no papel de sujeitos

construtores de conhecimento no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Se efetivando através de discussões sobre questões da realidade de estudantes e professores (FONSECA, 2008, p. 91). Entretanto, no que diz respeito a concepção de História, elas se distanciam, pois São Paulo se apoiará na concepção da Historiografia Brasileira que se constituía por temas ligados aos movimentos da Historiografia Social Inglesa e da Nova História Francesa, propondo assim, um currículo a partir de eixos temáticos, no intuito de romper com a história cronológica:

Esta concepção busca romper com certas práticas anteriores de História, demolindo a cronologia unidirecional até então contida nos currículos oficiais e os dois esquemas predominantes na organização curricular. Os autores questionam os modelos e paradigmas que fazem parte da nossa tradição, seja da historiografia considerada de direita, seja da de esquerda: há uma negação tanto do esquema cronológico francês, que divide a história na sequência Pré-História, Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, quanto da visão marxista da evolução dos modos de produção. (FONSECA, 2008, p. 94).

Já a proposta de Minas Gerais, de acordo com a autora, critica a historiografia tradicional, “[...] caracterizando-a como ‘linear’, ‘determinista’, ‘cristalizada’, ‘dissociada da realidade social’” (FONSECA, 2008, p. 96), propondo substituir a cronologia linear do currículo anterior pela evolução dos modos de produção, em referência a historiografia marxista.

Mesmo que diferentes, para Fonseca essas duas propostas curriculares são uma importante expressão da sociedade da década de 80 que buscava transformação e que desejava ver os sujeitos até então, excluídos da História escolar, presente nos currículos da disciplina:

[...] Por caminhos diferentes as duas propostas buscam resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas de uma época. Procura-se dar voz aos excluídos, ora tentando romper radicalmente com a forma tradicional de ensinar História, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes. O critério hegemônico passa sem dúvida pela ampliação. As propostas expressam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental (FONSECA, 2008, p. 109).

De acordo com Silva e Fonseca, já a década de 1990 foi marcada por uma mudança nas discussões sobre a disciplina de História, crescendo o debate e a pesquisa em torno do ensino e aprendizagem de História, passando a ser valorizada a cultura e o conhecimento escolar. Para os autores, “essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar.” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 14).

Os autores afirmam que a história ensinada também é um lugar de disputas, conflitos, escolhas e a partir disso, analisando o seu papel ocupado após a implementação da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, consideram que:

Nessa perspectiva, o lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está, intimamente, imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17).

Entre as conquistas das lutas nas décadas de 1980/1990 pelo ensino de História estão a extinção das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política e Estudos dos Problemas Brasileiros, além dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, e a construção de um processo institucional de avaliação dos livros didáticos do ensino fundamental – anos iniciais e de formação docente. Em 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que aponta o que deveria ser ensinado na disciplina obrigatória de História sobre a cultura e a história do Brasil, ainda define que entre esses aspectos estão o ensino das matrizes indígena, africana e europeia como parte essencial da constituição do povo brasileiro. Em 1997, são implementados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que, de acordo com os autores, são o primeiro ponto importante para o ensino de História, pois é realizada a separação oficial em âmbito nacional das disciplinas História e Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, colocando fim à disciplina de Estudos Sociais. Além disso, apontou de forma mais enfática o papel e os objetivos da disciplina:

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18).

De acordo com Silva e Fonseca, os PCNs trouxeram também uma proposta de conteúdos para a disciplina, sendo organizados por eixos temáticos, subtemas e temas transversais que deveriam ser desenvolvidos por todas as disciplinas “Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18). A organização por eixos temáticos era a busca por uma resposta às críticas ao modelo “quadripartismo francês” e de como se difundia o conhecimento histórico, além de buscar dar destaque a história do Brasil, possibilitando reflexões críticas. Podemos identificar também

através dos PCNs a busca por responder as demandas sociais, por exemplo, com a incorporação dos temas transversais, vindos de movimentos sociais. Com a intensificação das lutas sociais a partir da década de 1970, vão chegar demandas ao ensino e especificamente, ao ensino de História.

Para além desses documentos já citados e das conquistas de direitos na Constituição Federal de 1988, em 2003 teremos sancionada a Lei 10.639 que determinou a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. Em 2008, a Lei 11.645, determinou a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, posteriormente incluídos na LDB. Os autores apontam que ainda há dificuldades de uma implementação efetiva dessas leis nas escolas, os principais motivos apontados foram a dificuldade dos professores de ministrarem esses conteúdos por uma lacuna em sua formação inicial e a dificuldade de acesso a materiais didáticos relevantes e adequados sobre os temas. Alertam também para a necessidade de se evitar o tratamento desses temas de forma isoladas, sem nenhuma articulação com outros conhecimentos (SILVA; FONSECA, 2010).

Aparecida Dara de Souza, afirma que neste período o ensino de História ainda estava ligado à função de construção de uma identidade nacional, porém com a perspectiva da pluralidade e diversidade: “Da Constituição de 1988 em diante, a diversidade de contribuições de afrodescendentes e indígenas, grupos historicamente marginalizados na sociedade brasileira, passaram a ser consideradas como elementos positivos na formação da identidade nacional.” (SOUZA, 2019, p. 31). Além disso, a autora destaca que havia um sentimento comum de que o papel do ensino de História contribuiria na formação dos cidadãos para a democracia.

Outra mudança que Silva e Fonseca consideram afetar o ensino de História é a ampliação do ensino fundamental em 2006, com a Lei 11.274, que passa a ter nove anos de duração. Porém, ainda é questionável o fato que nos primeiros anos de ensino fundamental o foco é apenas a alfabetização, para depois serem incluídos o ensino de História e Geografia, por exemplo. Para os autores, ainda é predominante a separação entre alfabetização e ensino de História, primeiro se ensina a ler e a escrever, depois se ensina História, e essa separação causa problemas ao ensino de História nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, que dizem chegar nessas etapas do ensino semialfabetizados. Assim, os autores questionam “é possível alfabetizar sem História?”, e afirmam que não, pois “é necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram.” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24).

Para analisar a história vivida, aquela que acontece dentro das salas de aulas, os autores trazem uma análise dos livros didáticos adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD) e publicados nos Guias de 2008 e 2011 – lembrando que os livros didáticos podem expressar apenas uma parte desta história ensinada. Em 2008, os livros aprovados foram classificados como adotando a história temática, a história integrada, a história intercalada e a história convencional. Para o ano de 2011, os livros selecionados foram classificados como história integrada, sendo este 94% das coleções, e a história temática ficando com apenas 6%. Desta forma, os autores evidenciaram que a perspectiva curricular e didática predominante adotada é da história integrada, revelando uma concepção conservadora da História, ainda pautada em um modelo linear com base na História da Europa, articulada, em alguns momentos com a História do Brasil, da América e da África:

Indicadores representativos demonstram que a opção/concepção dominante entre os professores brasileiros não é pelo viés dos “eixos temáticos”, mas pelo “cronológico”, seja na versão “integrada” ou na “intercalada” da História Geral das civilizações, articuladas à História do Brasil, da América e da África. Isso nos remete a duas indagações: “como se dá a formação dos professores?” e “quais as relações entre a opção curricular e as condições de trabalho nas escolas?”. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 28).

Entretanto, os autores consideram que houve uma melhora substancial na qualidade dos livros didáticos, e que eles devem ser utilizados sempre de forma crítica pelos professores e alunos, além de não serem colocados como fontes únicas do conhecimento histórico, desta forma, é importante o diálogo com outras fontes.

Souza aponta que, a partir de 2013, o Brasil tem vivido um crescimento de organizações com ideias autoritárias que refutam a democracia e os direitos humanos, como também manifestações que reivindicam intervenção militar.

Todavia, desde então, temos assistido ao recrudescimento de organizações de perfil autoritário que se caracterizam por um profundo desprezo à democracia e aos direitos humanos e sociais. A presença expressiva e contundente desses grupos no espaço público indicou o fortalecimento de uma postura ideológica, diametralmente oposta àquela que fundamentou os movimentos sociais que engendraram a luta pela democracia a partir dos anos 1980. (SOUZA, 2019, p. 33).

Em resposta a este processo, houve uma aclamação pela importância da História para a sociedade. Desta forma, a autora analisará em seu artigo algumas coleções de livros didáticos de História com o objetivo de compreender como é abordado a história da República e a democracia no Brasil. A escolha desse objeto de análise é justificada com o argumento de que o livro didático é um dos principais recursos didáticos utilizados em sala de aula e, muitas vezes, o único. Os motivos pelos quais o livro didático ainda seja predominante como recurso didático são diversos, Souza, em diálogo com Melo, indica que:

Geralmente, são escassos o tempo e os meios para desenvolver um ensino em que seja possível ao aluno acesso a fontes e documentos históricos a partir dos quais exercite a construção do saber histórico. É uma queixa de professores, de alunos em formação, de cursos de graduação, de fóruns e eventos da área. Ao mesmo tempo, os fatores sumariados no texto citado, registrados nos PCNs, tornam o livro didático “o instrumento privilegiado que marcará a visão e o entendimento da história ensinada ao aluno. Ele orientará seus conhecimentos vividos e historicizados, como interpretação e versões dos fatos tidos como memoráveis, provavelmente para o resto da vida” (MELO, 2008, p. 29). (SOUZA, 2019, p. 37).

Então, observando que o uso do livro didático é predominante como recurso didático em sala de aula, e que marca de certa forma a visão de história das pessoas que frequentam uma escola, a autora analisa que ainda predomina nos livros didáticos uma perspectiva de história informativa. Sobre a História do Brasil, predomina uma divisão a partir da organização política do Estado, como Império e República, sendo a República subdividida nos períodos de oligarquia, ditadura e democracia. Souza afirma que essa maneira de apresentar a História do Brasil se faz através dos acontecimentos da classe dominante de cada época. Apresentam questões importantes da sociedade brasileira como violência, preconceito, concentração fundiária, mas a forma como são apresentadas faz com que anulem a importância e a potência dos grupos sociais que não fazem parte da classe dominante.

Esse encadeamento de acontecimentos políticos, cuja narrativa está apoiada em marcos canônicos, faz a história da República se parecer mais com uma sucessão de governos autoritários, instalados a partir de golpes produzidos ou protagonizados pelas classes dirigentes e pelas Forças Armadas. A própria fundação da República expressa certo pecado original, porque não resulta de um clamor do povo. Em alguma medida, os livros didáticos acabam por endossar uma leitura cética do potencial histórico da sociedade brasileira em defender a democracia ou lutar por ela. [...] (SOUZA, 2019, p. 44).

A autora reforça a ideia de que a democracia não é para a sociedade brasileira, pois são poucos os fatos realmente democráticos apresentados nos livros didáticos analisados. Apesar dos esforços por apresentarem uma história crítica, apresentando algumas lutas e processos de resistência, nunca são apresentados os projetos políticos desses grupos. Assim, a sociedade parece estar submetida às estruturas de poder e no fim trazem a ideia sempre de derrota política. Desta forma, de acordo com Souza (2019), é possível concluir que a defesa pelo autoritarismo não seja a falta de conhecimento da história, mas leva a questionar os sentidos que estão sendo construídos o ensino de História e quais estão sendo as suas contribuições para a construção da democracia brasileira.

Selva Guimarães Fonseca analisando o desenvolvimento do ensino de História, aponta que em cada período da história do nosso país a disciplina de História assume um papel, na maioria das vezes, ligado aos interesses dos grupos que estavam no poder, e que por isso tem como principal característica a exclusão dos sujeitos, demonstrando a ideia de que “a história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos.” (FONSECA, 2003, p. 90). Assim, a autora diz que, de certa forma, esse papel ainda permanece e deve ser superado, para pensar sobre o papel da História, Fonseca aponta duas premissas essenciais

A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. (FONSECA, 2003, p. 89).

Então, precisamos questionar: O que queremos com o ensino de História hoje? Qual a função social da História? Acredito que a escola, como também a disciplina de História, precisam contribuir com a formação de pessoas críticas a sua realidade, só assim, elas podem exercer um papel de emancipação. Como fazer isso? Para transformarmos o ensino de História é necessário romper com a sua tradição de um ensino voltado para a formação de uma identidade nacional, para adaptação das pessoas ao sistema vigente, romper com seu processo acrítico, linear, sem conflitos, centrado em grandes figuras e eurocêntrico. São dimensões herdadas do colonialismo, da monarquia, da república e da ditadura civil-militar que vivemos. É necessário incluir os nossos conflitos sociais, a cultura e as resistências do povo brasileiro, para que eles sirvam de instrumentos de reflexão e transformação da realidade social.

Assim, pensando especificamente no ensino de História, é possível observar no cotidiano escolar que mesmo com os avanços que tivemos, como a inclusão do uso de fontes históricas, novas tecnologias e de novos sujeitos na análise histórica, essa herança ainda permanece nas aulas de História. E é necessário e urgente a construção de novas práticas pedagógicas, que devem ser construídas com o objetivo de superar essa herança cristã, eurocêntrica e autoritária.

CAPÍTULO 2: A FORMA ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA, AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Tratarei aqui sobre a teoria da forma escolar no intuito de entender como esse processo interfere na vida social e no ensino, especificamente como a disciplina de História se desenvolve dentro destas condições. O ponto de partida é a didática da história desenvolvida pelos teóricos franceses, que pensam em como a disciplina da História é ensinada nas escolas, a partir do processo de ensino e aprendizagem. Em diálogo com essas teorias buscarei analisar as atividades desenvolvidas com meus alunos da Escola Estadual (E. E.) Professora Alice Paes, das turmas de 6º ano 9º ano, durante os anos de 2017, 2018 e 2020, que serão apresentadas no Capítulo 3 desta Dissertação.

2.1 A forma escolar e o processo de ensino aprendizagem na escola

Buscaremos a partir da análise da teoria da forma escolar, pensar a escola e o ensino da História escolar, na tentativa de compreendermos como a forma escolar está presente em nossa sociedade e como influencia a organização do processo de ensino e aprendizagem, de forma ampla e do ensino de História.

Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin apontam que um modelo de forma escolar foi desenvolvido a partir do século XVII na Europa, e que podemos dizer que foi reproduzido no Brasil. A forma escolar está ligada não à construção de um simples modelo de escola, mas sim, a um novo modo de socialização da sociedade europeia, como apontam os autores:

O que aparece em certa época, nas sociedades europeias, é uma forma inédita de relação social entre um “mestre” e um “aluno”, relação que chamamos pedagógica. É inédita. Aprender não era distinto de fazer, as crianças aprendiam realizando as tarefas do cotidiano com as suas famílias. Com essa mudança, se encontra bastante resistência à escola. Além disso, a autonomia pedagógica proporcionada pela escola cria um espaço distinto dos lugares que se realizam as atividades sociais, como também um novo tempo, o tempo escolar. (VINCENT *et al.*, 2001, p. 13).

No final do século XVII, nas cidades europeias, são criadas as escolas “para todas as crianças”, inclusive para as crianças do “povo”, mesmo que essas crianças não precisassem do conhecimento da escola para realizar seus ofícios. Não se tornando mais um simples espaço de dominação, mas uma forma de controle do aprender como viver, como obedecer às certas regras sociais (VINCENT *et al.*, 2001, p. 14).

A forma escolar, então, pode ser definida conforme os autores “como um modo de socialização específico”, separado do restante da sociedade com o objetivo de acumular saberes. Este lugar inerente foi constituído na escola e está ligada à política e às relações de poder de uma sociedade. Como dizem:

Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada à forma de exercício do poder. Isto é verdadeiro não só em relação à escola: qualquer modo de socialização, qualquer forma de relações sociais, implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais, isto é, como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e na “aprendizagem” de relações de poder (VINCENT *et al.*, 2001, p. 17).

A partir disso, podemos analisar como a escola, e a sua organização, é fortemente pensada e controlada pelo Estado, pois é um dos espaços onde se determina a constituição da organização de uma sociedade, controlando a forma de adquirir conhecimento, quais conhecimentos e como utilizá-los, tudo dentro de limites do projeto de poder vigente.

Durante o final do século XVII à primeira metade do século XIX é possível observar na França urbana a constituição de escolas e, assim, ver o processo de formação de certas formas escolares. Entre elas, a constituição da escola como um espaço específico, separado de outras práticas sociais, no qual o conhecimento é objetivado através da escrita “que permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado torna cada vez mais indispensável a aparição de um sistema escolar” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 28). Dizem também que a escola vai ganhando centralidade na sociedade francesa, fazendo com que passe a ser uma passagem obrigatória em um determinado momento da vida para cada vez mais pessoas. Podemos apontar a escola, neste momento, como uma nova instituição social, não é a familiar, não é a religiosa e nem a profissional. Neste lugar, a religião também pode ser escolarizada. Podemos dizer, que todo o conhecimento da sociedade se torna “[...] submetido à lógica escolar da transmissão dos saberes” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 28). Assim, um forte elemento constituidor dessa forma escolar é a pedagogização das relações sociais ligadas diretamente à escrita:

A escola e pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir (VINCENT *et al.*, 2001, p. 28).

A escrita é utilizada como uma forma de tornar homogêneo as práticas escolares, é uma forma de controlar o que e como é ensinado em todas as escolas, por todos os professores, como bem apontaram os autores. Passa ser um desses elementos peculiares da forma escolar, para o controle do processo de aprendizado, sendo possível identificar uma profunda ligação entre a escola e imposição da cultura escrita. Afirmam que a partir da formação do Estado Moderno, há uma generalização da alfabetização (VINCENT *et al.*, 2001, p. 18).

Analisando esse processo de imposição da cultura da escrita, percebemos que é necessário desnaturalizar a sua centralidade no ensino para, inclusive, compreendermos a resistência à escola, ao ensino, e como a questão da leitura e interpretação se tornaram algo primordial para se aprender História na escola. Os autores dizem que havia na sociedade uma forte relação entre o conhecimento e o “saber-fazer”, ou seja, o processo de aprender se fazia a partir da prática e, na maioria das vezes, sem necessidade de uma explicação teórica e oral (VINCENT *et al.*, 2001, p. 23). Se separado dessas relações sociais, esses “saberes” perdem sentido.

Pode-se perguntar com G. Spindler se, neste caso concreto, existe a transmissão de “cultura”. Questão fundamental na medida em que esse modo de transmissão do “saber” desafia todas as nossas concepções do que podemos entender por cultura ou por saber. As crianças são colocadas no fluxo do fazer e do dizer e “aprendem” nesse próprio fluxo. Esta situação reforça a evidência das práticas efetuadas. Aprendizagem no decorrer da prática e não separadas das práticas, “saber” que não existe fora das situações de sua efetivação, de sua mobilização e, indissociavelmente, de sua aprendizagem (VINCENT *et al.*, 2001, p. 23).

Apesar da cultura escrita e da forma escolar estarem institucionalizadas há alguns séculos, se torna imprescindível questionar: ainda existe a “reivindicação” social pela valorização de saberes “orais”? Há necessidade do aprendizado a partir do “saber-fazer”, do aprender pela prática? Levanto essas indagações, lembrando de algumas questões que são colocadas pelos estudantes no cotidiano escolar, que solicitam aulas de História de alguma maneira mais práticas, que querem aprender construindo algo, como também aprender a partir de atividades que envolvam a oralidade, como poderemos ver no Capítulo 3.

Pensando na escrita como um forte elemento da construção da forma escolar como um modo de socialização da modernidade, podemos dialogar com Graff (1990) que afirma que se criou um mito de que o processo de alfabetização de uma sociedade está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento econômico de uma sociedade, ou seja, quanto maior as taxas de alfabetismo, maior o desenvolvimento econômico. Na prática, esse discurso aponta que sociedades que não desenvolvem a escrita, não são civilizadas. É uma questão de disputa de

poder. Mas, é importante ressaltar que há sociedades complexas, que não desenvolveram a escrita.

O alfabetismo é, às vezes, concebido como uma habilidade, mas com mais frequência como simbólico ou representativo de atitudes e mentalidades. Isto é sugestivo. Em outros níveis, os “limiares” do alfabetismo são vistos como um requisito para o desenvolvimento econômico, “decolagens”, modernização, desenvolvimento político e estabilidade, padrões de vida, controle de fertilidade, e assim por diante. A quantidade de consequências e correlações ecológicas aduzidas é literalmente maciça; poder-se-ia facilmente encher volumes com elas. A evidência, entretanto, é muito menor que as expectativas e suposições, como uma revisão da literatura logo demonstra (GRAFF, 1990, p. 35).

Para o autor, no período moderno se criou uma ideia que considera extremamente limitada e distorcida de que o alfabetismo está intimamente ligado ao desenvolvimento, crescimento e progresso de uma sociedade. O mito do alfabetismo está presente na imaginação popular de que o analfabetismo é o grande problema social ligado à educação. Pensam assim não apenas leigos, mas estudos científicos, porém, Graff (1990) diz se mostrarem superficiais, pois ignoram o contexto sócio-histórico. Este alerta nos leva a pensar que temos que ter cautela com esta visão de que o alfabetismo é parte integrante do progresso, pois, a partir desses discursos podemos acabar excluindo grupos sociais que fazem parte de camadas populares, negros, mulheres, indígenas, menosprezando outras expressões de saberes e hegemonizando processos de desenvolvimento.

O autor se refere ao alfabetismo não apenas relacionado ao desenvolvimento do alfabeto, da escrita, mas também da leitura. O fato de ter a capacidade de leitura, não necessariamente desenvolve a escrita, como produzir a escrita não é a mesma coisa que escrever. Acreditando que há uma tirania das dicotomias conceituais, como oral versus alfabético, como se um fosse superior ao outro. Para ele não são opostos, mas há entre eles um rico processo de interação.

O que precisa ser apreendido é que o oral e o alfabético, como o escrito e o impresso, não precisam ser colocados em oposição como simples opções. A história humana e os desenvolvimentos humanos não se realizam dessa forma. Em vez disso, eles permitiram que ocorresse um processo rico e profundo de interação e condicionamento recíprocos à medida que o alfabetismo se difundia e ganhava aceitação e influência (GRAFF, 1990, p. 43).

A cultura escrita ocidental foi formada a partir de uma forte cultura oral e que, por muito tempo, a leitura era uma atividade oral realizada de forma coletiva, para aqueles que não sabiam

ler. Mas, também que não se pode negar a influência desta cultura escrita sobre as culturas orais (GRAFF, 1990, p. 43).

Para Graff, só leitura e escrita não bastam, não desenvolvem socialmente. O letramento por si só não é capaz de produzir crescimento social, melhorar as condições sociais. Como ele aponta: “O alfabetismo não é o único problema. Ele também não é a única solução” (GRAFF, 1990, p. 57). Desta forma, a alfabetização é controlada para que não sirva como possibilidade de transformação. Graff aponta que

Mas, de forma crescente, eles vieram a concluir que o alfabetismo, se fornecido em instituições formais, cuidadosamente controladas, criadas expressamente para o propósito da educação e estreitamente supervisionadas, poderia ser uma força poderosa e útil na obtenção de uma variedade de importantes fins (GRAFF, 1990, p. 54).

Assim, o alfabetismo pode ser utilizado como controle social. Portanto, é necessário pensar sobre a importância de conhecer a realidade sócio-histórica dos estudantes e de suas perspectivas quanto à escola e ao ensino de História, para que este tenha a função social de ser um espaço de produção de conhecimento, não sendo apenas mais uma disciplina na qual se acumulam informações nas cabeças dos estudantes.

Nos dias atuais, é importante pensar no processo de constituição da forma escolar e da escolarização e como ela se tornou algo essencial na vida das pessoas de maneira geral, primeiro, para lembrar que a escolarização e essa obrigatoriedade escolar nem sempre existiram e, segundo, que foram processos construídos por grupos sociais com interesses políticos, pois, atualmente, a escola é umas das instituições centrais no processo de formação social (VINCENT *et al.*, 2001, p. 38). Por fim, instituíram a forma escolar com determinadas características de acordo com os seus interesses, predominando esse modelo de forma escolar:

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais (VINCENT *et al.*, 2001, p. 37).

A presença da forma escolar se faz diferente entre as classes dominantes e as classes populares. De acordo, com os autores, nas classes superiores e médias, os pais, principalmente as mães, buscam criar relações com os filhos, que sejam de alguma forma educativas. Já nas camadas populares, esse processo educacional está mais distante da forma escolar, pois não há

sentido na separação das práticas educativas de outras práticas sociais. Porém, isso é assumido por outras instituições, retirando cada vez mais do meio de socialização familiar, considerado muitas vezes não adequado às crianças e, assim, esse papel é assumido também pela forma escolar, com projetos até no fim de semana dentro das escolas, ou espaços públicos de determinados bairros (VINCENT *et al.*, 2001, p. 41). Desta forma: “As ações organizadas visam não somente vigiar as crianças, mas também levá-las a adquirir ‘hábitos de vida regular’, assiduidade e pontualidade” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 42).

Portanto percebemos que a escola que temos hoje ainda está marcada por um processo de ensino e aprendizagem construído a partir de aulas teóricas, expositivas e o desenvolvimento da escrita, sendo excluído o processo de aprender a cultura do “saber-fazer”, realizado a partir da prática. Diante disso, pergunta-se como esse processo influencia o ensino de História? Como se dá o ensino de História dentro desta programabilidade exigida pela forma escolar e o conhecimento realizado a partir deste controle social do conhecimento?

2.1.1 O conhecimento escolar, o ensino de História e o contrato didático

Podemos afirmar que dentro deste modelo de refletir sob o prisma da teoria da forma escolar, o conhecimento está estruturado a partir de disciplinas escolares, assim Monteiro irá dizer que:

[...] o conhecimento escolar é uma construção histórica operada em sociedades do mundo ocidental, nos tempos modernos, para atender necessidades decorrentes da organização dos sistemas escolares, e que se constitui a partir de opções realizadas sobre o que é necessário ensinar às crianças e jovens, expressando interesses, valores e relações de poder. Saberes são afirmados, outros são negados ou escamoteados, na constituição do conhecimento escolar que tem, geralmente, sido expresso sob a forma das disciplinas escolares (MONTEIRO, 2007, p. 95).

Utilizando Moniot (2006) como referência sobre a constituição da História como disciplina escolar, a autora considera que no Brasil esse processo se deu de maneira semelhante à França, ou seja, uma disciplina escolar pautada em metodologia científica. A elaboração de uma História do Brasil a partir de metodologia científica serviu para a elaboração de livros didáticos para a disciplina escolar (MONTEIRO, 2007, p. 103). Desta forma, a disciplina escolar vem da legitimação do saber acadêmico, como afirma Monteiro:

Assim, no ensino de História, trabalhamos com um primeiro estrato constituído pelo consenso sobre fatos estabelecidos, como, por exemplo, a execução de Tiradentes em 21 de abril de 1792, ou a tomada da Bastilha em

julho de 1789, fatos estes cuja legitimidade é estabelecida pelas universidades e demais centros de pesquisa. Se a escola é responsável pela veracidade daquilo que ela enuncia, é o saber acadêmico que legitima o saber ensinado (MONTEIRO, 2007, p. 105).

Porém, a questão do saber escolar para a disciplina de História não se encerra nesta questão da legitimidade do conhecimento dada a partir dos saberes acadêmicos. Após isso, há a “seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados” (MONTEIRO, 2007, p. 105). As escolhas que darão sentido à História escolar são realizadas pelo professor de História, a partir do contexto em que está inserido, da instituição que trabalha, dos alunos, da realidade social. Nesse sentido, em diálogo com Allieu, Monteiro aponta que ele utiliza da expressão “interpelação” em substituição ao conceito de “transposição didática”, pois “para atribuir sentido ao que ensina, o professor recorre ao saber acadêmico, em suas diferentes escolas e matrizes teóricas, para buscar subsídios que lhe permitam produzir versões coerentes com seus pontos de vista e que tenham uma base de legitimidade dentro do campo” (MONTEIRO, 2007, p. 106).

Assim, vamos analisar como a História, como disciplina escolar, vai se constituir a partir da forma escolar predominante, e como se dará o processo de ensino e aprendizagem nessas condições. Utilizaremos algumas análises da didática da história na perspectiva francesa a partir de Nicole Tutiaux-Guilon, que aponta que, na França, a própria cultura contribui para a divulgação da história. Além disso, o ensino de História está presente na escola como disciplina no ensino fundamental e no ensino médio, como aqui no Brasil. Porém, mesmo com essa forte presença da história na vida dos franceses, o ensino de História não mudou muito nos últimos anos.

O termo didática da história na perspectiva francesa é utilizado para pesquisas que centram suas buscas sobre o ensinar e o aprender, sobre as diferenças entre a história acadêmica e a história escolar.

A didática da história na França não se refere à filosofia da história, como na Alemanha, ou a aspectos técnicos da atividade docente como no significado tradicional Anglo-Saxão. O termo é usado na França desde a década de oitenta para a história, provavelmente a partir de seu uso em pesquisas sobre ensino e aprendizagem de matemática, língua/literatura francesa ou as ciências experimentais. Usar o termo didática enfatiza a diferença com a pedagogia: as pesquisas em didática da história se centram em torno das especificidades de ensinar e aprender uma disciplina específica (história), e não em questões gerais sobre a escola, como, por exemplo, motivação, trabalho do professor, etc. Enfatiza também a diferença entre história acadêmica, desenvolvida por historiadores, e história escolar (história estabelecida pelos currículos, proposta pelos livros didáticos e outros instrumentos didáticos, e realmente ensinada em salas de aula e aprendida pelos estudantes). A didática da história

estuda os conteúdos, objetivos e práticas do ensino e aprendizagem da história, tendendo a referências à epistemologia, às ciências educacionais, à história da educação, etc., mas construindo suas próprias abordagens teóricas. Se algumas pesquisas iniciais foram baseadas na relação direta entre história acadêmica e história ensinada na escola, outras – aí incluídas as minhas próprias – afirmaram e analisaram a distância e a distorção entre elas e apontaram para a existência de um conhecimento sobre o passado e de um como-fazer sobre história criada pela escola e para a escola (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 16).

As pesquisas em didática na França possibilitaram questionamentos sobre os processos de ensino e aprendizagem da história, sobre a realidade da sala de aula e das aulas de história na escola.

Além disso, as pesquisas empíricas na França trouxeram descrédito para a concepção corrente de uma tradução serena dos currículos para os livros didáticos, e daí para o ensino e para o que é aprendido, por revelar as transformações inevitáveis de um contexto para o outro. Henri Moniot, que muito contribuiu para a didática da história, sublinha a importância da pesquisa para uma melhor compreensão de como a história é aprendida, compreendida, apropriada e como os estudantes podem desenvolver “[...] uma abordagem sensata das asserções históricas, a prática consciente das modalidades do pensamento histórico, e um manejo racional dos usos públicos da história” (MONIOT, 2006, p. 193). Desenvolver pesquisa em didática da história é, portanto, deixar a obviedade, a transparência e a alegada convivência. Não é confortável, mas pode ser útil para um ensino e para uma organização da aprendizagem fundamentados em conhecimentos específicos (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 17).

Tutiaux-Guillon (2011) afirma que o surgimento da didática da história francesa se deu em um contexto de massificação do ensino secundário, entre a década de 1970/80, que os estudantes não se contentavam com o ensino tradicional de aulas expositivas, uso do livro didático e a escrita, o que levou a questionar os objetivos e as práticas pedagógicas das disciplinas escolares, entre elas a disciplina de História. Assim, a didática francesa tem estudado o ensino eficiente e o aprendizado em história, buscando compreender o desenvolvimento da disciplina escolar de História e as práticas sociais de professores e estudantes.

Podemos perceber que, de maneira geral, as aulas de História no Ensino Médio na França refletem a forma escolar predominante, desenvolvido a partir de aulas teóricas e expositivas e que visam exercitar a escrita. Apesar da possibilidade do diálogo entre professores e estudantes, o central do processo do ensino e aprendizagem é controlado pelo professor a partir de suas expectativas, funcionando, assim, de acordo com a autora:

O ensino de história nas escolas secundárias na França se dá principalmente através da exposição de conhecimento por exposição-dialogada, possibilitando a interação entre alunos e professor, com apoio de documentos,

e também possibilitando alguns exercícios curtos (questões fáceis sobre documentos históricos), especialmente com estudantes mais jovens. Nessas aulas, os alunos estão sujeitos às expectativas do professor. É este quem faz as perguntas, quem ratifica as respostas dos alunos, quem as completa, quem as incorpora em seu próprio discurso. Na maior parte das vezes o professor dialoga brevemente com um aluno apenas, e então impõe a todo o grupo aquilo que deve ser aprendido e escrito, por vezes incorporando as propostas dos alunos.

Tanto nos diálogos quanto nos exercícios, a maioria das perguntas requer que os alunos respondam com conhecimento prévio, ou extraíam informações de um documento. Raramente, na forma como a escola se utiliza de documentos hoje, requer-se que os alunos raciocinem historicamente: ela dá legitimidade às alegações do professor. A maioria das respostas se limita a uma palavra ou a uma sentença. Tais modestas demandas diminuem os riscos de os alunos darem respostas falsas ou preconceituosas, fazerem bagunça, ou perderem tempo em discussões (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 19).

Tutiaux-Guillon aponta alguns elementos interessantes nesta descrição da organização das aulas de História no Ensino Médio francês, entre eles, a utilização predominante da metodologia de exposição-dialogada, que podemos dizer que, em certa medida, tem uma proximidade com a forma das aulas de História no Brasil, inclusive, não está presente apenas no Ensino Médio, mas também nos anos finais do Ensino Fundamental. Além da utilização de documentos, podemos citar alguns mais utilizados, como textos, imagens, músicas e filmes, até por conta das limitações estruturais das escolas, e que por vezes, são utilizados quase como meras ilustrações, e não como um documento histórico, a ser analisado pelos estudantes com o intuito de desenvolverem um raciocínio histórico. Assim, são apresentados de maneira com que, nós professores, sempre tenhamos o controle da aula e do conhecimento. Dessa forma, a nossa maior preocupação, enquanto professores de História, não seria com o processo de aprendizagem, e sim em como manter a atenção dos alunos durante o tempo em que estamos na sala de aula e que o aluno adquira alguns fatos históricos, sem muita reflexão, que possibilite a construção de um uso crítico deste conhecimento. Como aponta a autora:

Desse modo, evita-se qualquer abordagem crítica, qualquer distância entre o discurso ou documentos-evidência, que poderiam prejudicar a adesão dos estudantes ao conhecimento histórico ensinado na escola. Na aula de história cotidiana, o que importa é aprender o conhecimento factual e nocional sobre o passado. Tais práticas, bem apresentadas e analisadas nas pesquisas em didática da história, estão longe de ser aquilo que foi promovido pelas pesquisas inovadoras da área. Essas estão centradas em torno do professor, que revela o conhecimento verdadeiro, e não em torno do processo de aprendizagem. A habilidade de adaptar a história ensinada na escola para os alunos, lhes apresentar, digamos, conhecimento apreensível, e a habilidade de motivar e fazer interessar os alunos (escolhendo documentos atrativos ou usando competências retóricas) são consideradas as bases da eficiência do professor. Pensa-se que o rápido ritmo das interações e a sucessão de

perguntas novas são a chave para manter a atenção dos alunos (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 20).

Se torna preocupante quando pensamos que essas metodologias são predominantes em nossas aulas, ainda mais quando estamos trabalhando com o Ensino Fundamental. É necessário se perguntar: qual a importância de os nossos alunos pensarem historicamente? Como fazer isso no cotidiano de nossas aulas? Para a autora, essa concepção de ensino ainda é bastante tradicional, destacando um elemento que é algo muito presente na educação brasileira como um todo, e não apenas no ensino de história, que é a ideia de que os alunos não conseguem pensar historicamente,

Eles dizem, é claro que os alunos devem entender, mas que não são capazes de elaborar uma clara e verdadeira interpretação acerca do passado. A História é aquilo que as autoridades, os historiadores, descobriram, escreveram e publicaram. [...] Por definição, os estudantes não possuem suficientes conhecimentos e habilidades para irem além de raras e limitadas contribuições (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 20).

A autora diz que a partir da década de 1990 o conceito de representações sociais é definido como “um produto cognitivo que mistura experiência, julgamento, conhecimento, afeto e resulta de uma interação social e socialização” (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 23), sendo utilizado para analisar processos de aprendizagem e pensar possibilidades de atividades em sala de aula. Porém, a utilização pelos professores deste conceito foi simplificada e, na prática, o que acontece é apenas uma introdução dos conteúdos a partir do levantamento do conhecimento prévio dos alunos e, após isso, volta-se para a aula expositiva-dialogada, de forma que: “A questão da emoção e dos valores é descartada (a história ensinada na escola não lida com isso)” (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 24). E assim, o objetivo maior é lidar com os possíveis erros e levar à verdade. A autora ainda faz a crítica de que as pesquisas sobre didática da história não chegam aos professores franceses, desta forma, essas pesquisas que buscam pensar sobre o ensino e a aprendizagem em História pouco influenciam ainda as aulas dos professores e raramente surgem práticas inovadoras.

As linhas de pesquisa da didática da história francesa se concentram em três áreas, o aprendizado, o ensino eficiente e os objetivos da história ensinada na escola, que vão investigar como os estudantes aprendem:

O estudante não é um recipiente vazio, nem uma página em branco, ao qual o professor deve preencher com conhecimento. Ele é um sujeito, um aprendiz, construindo seu próprio conhecimento a partir do que ele já sabe (ou acredita), dependendo da situação social e interações sociais com as quais se confronta. Todas as pesquisas em didática da história são baseadas em uma abordagem

(sócio-) construtivista para o aprendizado. As mais recentes insistem na diversidade do ensino eficiente das mesmas aulas. Estas pesquisas confiam em metodologias empíricas, principalmente em entrevistas e em análise detalhada de textos escritos por alunos, tanto escritas do cotidiano quanto produtos experimentais (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 27).

Para a autora, como já apontado, essas pesquisas realizadas enfatizam a permanência de um ensino de história ainda tradicional, centrado no papel do professor como o intelectual que levará a verdade para os estudantes, algo ainda muito ligado ao positivismo. A grande maioria dos professores franceses rejeita as opiniões e/ou experiências de seus estudantes e defendem que o currículo oficial deve priorizar a cultura comum e

não deve ser modificado para acomodar preferências estudantis ou demandas locais. As oportunidades para estudar disciplinas em que os migrantes ou regionalistas podem reconhecer sua própria história são muito raras e, por vezes, preconceituosas [...] (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 31).

Ainda na perspectiva da didática da história francesa podemos dialogar com Nicole Lautier com reflexões construídas com referenciais teóricos oriundos da psicologia social. A autora aponta questões que considera específicas dos saberes escolares, como o processo de construção do conhecimento escolar, que se faz a partir de uma mistura de conhecimentos científicos e não científicos, modificadas ainda pelas escolhas pedagógicas feitas pelos professores e pela apropriação feita pelos alunos.

Os saberes escolares têm um status específico. Que a sua principal referência seja científica ou artística, literária ou esportiva, todos os saberes escolares são o produto de uma história disciplinar. São objeto de uma elaboração antes de serem apresentados sob a forma oficial de conteúdos de programas. Estes saberes, nem completamente científicos, nem completamente profanos são o produto de uma verdadeira construção. Descontextualizados em relação à sua instância de produção original, reformulados para serem simplificados, revestidos, propostos sob forma de sequências de ensino-aprendizagem nas salas de aula, eles são frutos de uma construção social. Os manuais e outros suportes constituem vetores de vulgarização; as escolhas pedagógicas do professor completam mais e diversificam ainda mais suas formas de apresentação. Mas uma vez propostos aos alunos, estes conhecimentos são apropriados de acordo com modalidades complexas. Com efeito, neste espaço fechado, ritualizado que é a sala de aula, as modalidades de recepção da informação se diversificam também, de acordo com as expectativas dos alunos ou, melhor, de acordo com as representações que estes alunos fazem da situação didática. As trocas, a propósito de um conteúdo de saber transmitido-aprendido, tomam então formas singulares. Este modo de circulação dos saberes pode ser analisado como um contrato de comunicação ou, mais especificamente, como um *contrato didático* (LAUTIER, 2011, p. 40, grifo nosso).

Desta forma, quando estamos falando de conhecimento escolar, estamos falando de algo que é muito mais do que uma mera adaptação de um conhecimento acadêmico para um conhecimento escolar, adaptado à faixa etária, à série e ao tempo de aula, pois esses conhecimentos históricos ensinados, devem responder a múltiplos objetivos, entre os quais: “[...] E se por um lado, um nível de conhecimento é exigido para responder a avaliações normativas, de outro, as finalidades de uma formação cidadã, a capacidade de exercer um raciocínio crítico, não estão sempre em sintonia com esse patamar” (LAUTIER, 2011, p. 41).

Para a autora é necessário ampliar os estudos que busquem conhecer como se dá a recepção dos saberes às Ciências Humanas pelos alunos, pensando esse processo a partir do conceito de representações sociais, como já foi apontado anteriormente neste trabalho na perspectiva de Tutiaux-Guillon (2011), pois isso, poderia transformar radicalmente o ensino.

Estudantes, professores e historiadores compartilham de diferentes objetivos com o conhecimento histórico, “de pesquisa e escrita para os historiadores, de transmissão para os professores, de aprendizagem para os alunos)” (LAUTIER, 2011, p. 42), porém partem da mesma operação cognitiva para compreender a história, que é através do entendimento da narrativa e das suas experiências, ou seja, do mundo vivido. A primeira, Compreensão Narrativa, tem como objetivo principal compreender uma transformação ocorrida através da narrativa:

Os alunos definem de maneira circular a História pelos acontecimentos, e, inversamente, o status de acontecimento só é concedido ao que é digno de ser retido como tal pela História. Retido por quem? Os estudantes não se questionam sobre este ponto. O essencial permanece a *importância* e a *capacidade de provocar uma mudança*. Na verdade, os adolescentes aspiram conhecer a sequência da história bem mais do que saber o que aconteceu antes. Por um *caminho causal*, eles tentam reduzir a parte do desconhecido que toda mudança introduz sobre o curso das coisas (LAUTIER, 1997). Por exemplo, para restituir o período da descoberta da América, um tema relativamente pouco tratado no currículo de História na França, eles dispõem de pouquíssimas informações, mas as organizam de acordo com um esquema em três etapas: as intenções dos espanhóis ou de Cristóvão Colombo (quando a personalização reduz ainda mais o alcance histórico); as viagens de descobertas com algumas anedotas sobre as condições difíceis da navegação; por último a dominação imposta às populações indígenas. Este esquema às vezes é reduzido ao extremo, às vezes estofado por um nível de informação mais elevado, mas permite pensar o acontecimento no sentido amplo: como uma mudança, *uma modificação do curso das coisas* (LAUTIER, 2011, p. 42, grifo da autora).

A segunda forma de aprender história é através da compreensão pelo “Mundo Familiar”, ou seja, através das suas experiências vividas, como afirma a autora:

Certos alunos o exprimem diretamente: *para tentar compreender, eu me imagino, me coloco no lugar dos personagens históricos*. Outros, o sugerem através das suas interpretações, categorizando o passado com a ajuda das suas categorias de hoje (LAUTIER, 2011, p. 43, grifo da autora).

Em seguida, Lautier aponta o que considera como operações cognitivas específicas utilizadas pelos alunos para aprendizagem da história, que seria a “Interpretação Figurativa”, “As Metáforas” e a “Analogia”.

A “Interpretação Figurativa” diz respeito à utilização de imagens como fotografias, desenhos, filmes para construir “representações significantes” para os alunos se apropriarem da história. Já “As Metáforas”, associam a conhecimentos prévios de situações “similares” compartilhados pelos alunos através do seu cotidiano, como uma manifestação, a riqueza e a pobreza. Por último, a autora aponta a utilização da “Analogia” para aprendizagem histórica, que pode ocorrer de duas maneiras, a primeira pela relação passado-presente, ou pela relação passado-passado como “O primeiro passa por um processo de ancoragem em um pensamento social, enquanto o segundo mobiliza uma cultura histórica já apropriada, frequentemente uma mistura de informações escolares e oriundas de outras fontes” (LAUTIER, 2011, p. 45).

Outros aspectos que Lautier aponta, que nos interessa neste trabalho, é a sua análise sobre os critérios que diferenciam a aprendizagem de cada aluno. Entre esses aspectos, destacamos dois: “a imagem de si enquanto aluno” e “as esperas ligadas ao contrato didático”. Neste primeiro, a autora aponta que é possível identificar duas relações dos estudantes com a História, a primeira relação é aquela que o aluno se vê como parte da História, e a segunda são aqueles alunos que acreditam na História como algo externo a sua existência e assim, este conhecimento é um “saber morto” e serve apenas para cumprir uma função programática da escola (LAUTIER, 2011, p. 50).

O segundo aspecto diz respeito ao contrato didático esperado e executado nas aulas da disciplina. Para a autora, “na aula de história, os alunos pensam que devem se conformar a um conjunto de regras implícitas, provocando efeitos pesados sobre o que eles se autorizam a fazer” (LAUTIER, 2011, p. 50) e essas regras influenciam na aprendizagem dos estudantes, impedindo, em certa medida, o desenvolvimento de reflexões para a construção de uma história escolar crítica. Veremos, no Capítulo 3, como se pensar junto com os estudantes esses contratos didáticos pode refletir diretamente no seu processo de aprendizagem em História.

Citando Moniot, Monteiro apontará que a História escolar terá três referenciais: *a história acadêmica*, a de um *conjunto de valores* “que dá sentido à vida coletiva e que inspira a socialização pela escola” (MONTEIRO, 2007, p. 108) e a *cultura*. A ação de ensinar História seria, para Moniot, nas palavras de Monteiro,

de alguma forma, gratificar as gerações adultas que definem aquilo que é importante lembrar e saber do passado que é transportado e reconstituído. Mas tudo se passa no presente e na mente de alunos e professores. Há como que um vazio entre seu referente aparente e a realidade prática e intelectual (MONTEIRO, 2007, p. 109).

A História ensinada é constituída não apenas pela programabilidade imposta pela forma escolar, ou por referenciais teóricos acadêmicos, ela se forma também, como já apontado algumas vezes, a partir dos alunos e professores e a relação que estabelecem com o conhecimento histórico. Desta maneira, Monteiro aponta que a História é ensinada com o objetivo de possibilitar a compreensão do mundo a partir de uma análise crítica. A autora questiona: “os alunos estão envolvidos nesse processo dinâmico e complexo em que talvez a maior contribuição da História escolar seja a de oferecer um instrumental para a análise crítica. Mas que aspectos considerar ao pensar a História escolar do ponto de vista dos alunos?” (MONTEIRO, 2007, p. 109).

Se baseando nos estudos de Allieu e Moniot, a autora destaca três aspectos que considera ser funções da História escolar, pensando na perspectiva dos estudantes, e que considera que estão em crise: a primeira é que a História precisa ser entendida pelos estudantes, porém, aponta que essa função de compreensão, e assim a possibilidade de uma efetiva construção de saber, ainda está distante de ser uma realidade para a maioria dos alunos. A segunda função, seria a construção de sentido:

a construção de sentido: para alguns alunos, há um corte radical entre o mundo da escola e os referenciais que utilizam no seu cotidiano. A História, para estes, não serve para nada. Faz-se necessário buscar soluções originais que contemplem as diferenças culturais e que possibilitem a cada indivíduo assumir sua subjetividade, numa dimensão que dê conta também de aspectos universais da formação humana (MONTEIRO, 2007, p. 110).

A terceira função seria da memória, que está em questionamento “qual memória ensinar hoje em dia?”, pois:

[...] hoje confronta-nos o desafio de contemplar a multiplicidade do mundo e sua indeterminação para auxiliar nossos alunos a construir sua memória e suas identidades a partir de uma História que considere as rupturas, conflitos, crises públicas e privadas, em suas infinitas diferenças (MONTEIRO, 2007, p. 110).

São funções interessantes para pensar não apenas os conteúdos de História que devemos levar para a sala de aula, mas como eles serão metodologicamente aplicados e, para isso, é necessário compreender como os estudantes aprendem História. Nesse sentido, Monteiro destaca ainda que é necessário nos abirmos “para ouvir os alunos e seus saberes” e,

“se o trabalho for realizado com abertura para ouvir o outro e desenvolvendo a razão crítica, estaremos contribuindo para auxiliar nossos alunos a compreender a historicidade da vida social, com os seus riscos e suas possibilidades” (MONTEIRO, 2007, p. 111).

Percebemos, então, que, a partir de um modelo da forma escolar, a escola se constitui como um espaço de socialização, no qual o conhecimento está organizado a partir de disciplinas escolares, e que há maneiras específicas de desenvolver o ensino. Há uma tentativa de controle do conhecimento escolar através da determinação do que ensinar e de como ensinar. A História como disciplina escolar, não “escapa” desta disputa de poder e se constitui a partir desse modelo. Então, temos que pensar: esse modelo responde aos nossos objetivos atuais com a disciplina? Responde às expectativas dos nossos estudantes? A partir dos materiais que serão apresentados no Capítulo III, é possível ver como os alunos percebem o espaço escolar, o pensamento crítico, o comportamento ético, a convivência no coletivo e as aulas de História, a partir de suas expectativas.

2.2 O que os estudantes pensam e o que querem com o ensino de História: analisando pesquisas que investigam o protagonismo, as suas experiências e expectativas

Dialogarei, nesta seção, com alguns trabalhos que se aproximam com o meu tema. Na busca por conhecer o que está sendo produzido, como também realizar uma análise dessas pesquisas com o intuito de contribuir na construção de reflexões acerca da importância e as possibilidades do protagonismo discente no ensino de História.

É importante apontar que, ao fazer o levantamento bibliográfico, foi possível observar que há muitas produções sobre o ensino de História voltado para metodologias com o uso de fontes históricas na sala de aula, sobre o ensino de temas históricos e sobre as tendências historiográficas. Já as pesquisas que dialogam diretamente com os estudantes estão voltadas para entender como eles utilizam o livro didático, como compreendem determinado período histórico ou ainda quais são as suas concepções sobre a História. Apenas algumas dessas pesquisas se debruçam em realizar propostas que desenvolvam o protagonismo dos estudantes no ensino de História. Apesar de os estudos apontarem para o reconhecimento de que é importante que o professor conheça e dialogue com os seus estudantes, para que as aulas reflitam a realidade dos educandos, acredito que é necessário que os estudantes sejam incluídos de forma direta nesse diálogo. É essencial que eles também reflitam sobre a escola, o ensino e a aprendizagem para propor mudanças, não apenas em pesquisas acadêmicas, mas no cotidiano da sala de aula.

Início esse diálogo com dois trabalhos que buscam compreender as concepções de história dos estudantes. O primeiro é o artigo “Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio” de Ana Paula Rodrigues Carvalho (2019). O segundo é a dissertação “As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular” de Aurelio Silva Fernandes (2016). Já os outros dois trabalhos analisados buscaram apresentar propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola com o objetivo de desenvolver o protagonismo estudantil. São duas dissertações, a de João Batista da Silva Júnior (2020), “O ensino de História e as novas tecnologias: questões de métodos e o ensino – aprendizagem de história em protagonismo discente”, e a de Loami Albuquerque Gama Lopes (2019), “O protagonismo juvenil como suporte para a cidadania: uma proposta de disciplina eletiva em História para a escola plena em Mato Grosso”.

No artigo de Ana Paula Rodrigues Carvalho “Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio”, a autora apresentou a partir do diálogo com estudantes algumas concepções sobre a história que estão presentes em sala de aula. O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de história de alunos do Ensino Médio de duas escolas públicas das cidades de Guarapuava no Paraná.

Em diálogo com Rüsen a autora defende a importância de o conhecimento histórico adquirir uma função social no qual seja parte da vida prática das pessoas, apontando que:

É com base na convicção de que a narrativa histórica é capaz de fornecer orientação na vida prática que a Educação histórica se coloca como objetivo o desenvolvimento da literacia histórica nos alunos. Isto é, que sejam capazes de ler o mundo historicamente de modo a poderem se inserir e atuar na sociedade de forma crítica e autônoma. (CARVALHO, 2019, p. 216).

Em sua pesquisa participaram cerca de 82 alunos, e para realizar a análise das concepções de história, os alunos responderam duas questões: “O que é história?” e “Como o historiador escreve a história?”.

Na primeira questão, a autora classificou as respostas dos estudantes como: “sem condições de categorização”, para aquelas respostas no qual a ideia central podia ser compreendida, mas não se encaixava em nenhuma das outras categorias. A segunda classificação foi “História Tradicional”, para aquelas respostas que apresentaram a concepção de que a história é feita por fatos apenas do passado e que não há nenhuma conexão com o presente, visto como sem possibilidade de mudança e ou ainda como exótico, algo totalmente diferente do presente. Ainda nesse sentido de “História Tradicional” apareceu visões de passado

como um exemplo para o presente, porém como algo mecânico, não apresentando nenhuma perspectiva de ruptura ou permanência, expondo uma concepção de que o passado poderia vir a se repetir. Outro elemento que apareceu nesta concepção foram as fontes históricas como algo que provaria que os fatos históricos seriam totalmente verdadeiros. A terceira classificação foi de concepções ligadas a “História Total”, no qual os alunos apresentaram a ideia de que a história é responsável pelo estudo dos seres humanos ao longo do tempo, ou seja, tudo que esteja relacionado aos seres humanos pode ser um conhecimento histórico, inclusive o tempo presente. Por fim, a concepção de “história, passado, presente e futuro”, apresentou a definição de que há uma relação entre passado e presente, mudanças e permanências, rompendo com a ideia de um passado estático. Para a autora é esta última concepção que possibilita um papel prático do conhecimento histórico para o aluno.

Na análise das respostas da segunda questão “Como o historiador escreve a história?” a pesquisadora também classificou as respostas em quatro categorias, a primeira foi “Sem Condições de Categorização” no qual as respostas apresentaram bastante incoerência com a pergunta realizada. A segunda categoria foi “Erudição” que apresentou uma definição de que o conhecimento do historiador é adquirido através de pesquisa, estudo e acúmulo de informações. A terceira “Factual/Documental” expôs a ideia de que as fontes históricas são parte importante para o trabalho do historiador, mas como forma de provar que os fatos apresentados são verdadeiros. A última categoria foi “Operação historiográfica”, que de acordo com Carvalho revelou uma concepção mais complexa sobre a produção historiográfica, demonstrando uma compreensão de que o trabalho do historiador não é de relatar de forma imparcial o passado.

Ao final da pesquisa, Carvalho observou que a maioria dos estudantes apresentaram uma concepção tradicional de história, perdendo o seu papel de sentido prático. Desta forma, defende que é necessário desenvolver mais um ensino de história que possibilite a relação passado, presente e futuro. Concluindo que:

Entender que, de fato, o passado molda o presente e o futuro é uma característica essencial para se entender a importância da disciplina de História para a vida prática. Afinal, o conhecimento do passado permite agir de forma eficaz sobre o presente e influi sobre as expectativas que criamos sobre o futuro. (CARVALHO, 2019, p. 230).

Podemos observar nesta pesquisa que o objetivo não foi compreender como esse estudante aprende História, como e o que ele gostaria de aprender. Mas, ao mesmo tempo, esses diálogos mostram a importância de ouvi-los para pensar ou repensar as nossas aulas de História, para que não sejam meras reproduções ou repetições do que fizemos nos anos anteriores. É

necessário avaliar nossas aulas, nossos objetivos com a disciplina, a escolha dos conteúdos e as metodologias utilizadas.

Analisando as concepções de história apresentadas por Carvalho (2019), a sua pesquisa se apresentou relevante também ao nos fazer refletir sobre os objetivos que queremos desenvolver com a disciplina em sala de aula. Concordo com a autora na importância de construir um sentido prático da disciplina para os estudantes. O conhecimento histórico deve ser algo a ser utilizado por eles no seu cotidiano, sendo necessário, então, desenvolver aulas que possibilitem a construção de uma concepção de história que relacione presente, passado e futuro.

O trabalho de Aurelio Silva Fernandes (2016), “As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular” se aproxima do trabalho desenvolvido por Carvalho (2019), pois o objetivo da pesquisa de Fernandes foi o de refletir sobre o que os estudantes pensam sobre o ensino de História, buscando investigar ideias, concepções, sentidos, gostos, objetivos e relação com a vida prática. Foi realizada no Colégio Estadual Professor Horácio Macedo, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Participaram da pesquisa cerca de sessenta alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Fernandes levanta algumas questões que também fazem parte de minhas inquietações, que considero de extrema importância serem pensadas para o desenvolvimento do ensino de História:

[...] O que pensam os estudantes sobre a História e sua função social? Qual é o significado do conhecimento histórico para suas vidas? Quais são suas ideias e interesses na História? O ensino de História tem importância em suas vidas no que se refere à formação de um pensamento crítico e reflexivo acerca de si mesmos e do mundo? Qual é a contribuição do ensino de História na formação do pensamento histórico desses alunos? (FERNANDES, 2016, p. 11).

Pensar os conteúdos da disciplina é necessário. Porém, também precisamos, como professores, pensar e conhecer o processo de aprendizagem. Assim, compreender como aprendem história é essencial para avançarmos na produção de aulas que sejam significativas para nossos estudantes. É sempre necessário, como já indicado, reavaliar nossa prática em sala de aula.

Fernandes iniciou sua investigação aplicando um questionário socioeconômico, que possibilitou que o pesquisador conhecesse um pouco mais sobre a realidade dos sujeitos da pesquisa. É possível notar a importância que esses estudantes dão para a educação, pois “Para eles, o Ensino Médio de qualidade garante a base necessária para o prosseguimento nos

estudos, e o Ensino Técnico destaca-se como um grande diferencial na educação que receberam.” (FERNANDES, 2016, p. 25).

No segundo momento foi aplicado um questionário com o objetivo de compreender o que os estudantes pensam sobre o ensino de História e, por fim, foi aplicado aos alunos uma intervenção pedagógica composta por três questões relacionadas à campanha da legalidade e ao golpe de 1964 com o objetivo, de acordo com Fernandes, de analisar a consciência histórica dos estudantes, buscando compreender que relação fazem entre passado e presente.

Dialogarei com algumas questões do segundo questionário aplicado para conhecermos as experiências e expectativas desses estudantes com o ensino de História. A primeira questão, “Para você, a História é”, apontou que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa acreditam que a História tem um papel reflexivo e crítico, em discordância do sentido da História apenas como mais uma disciplina escolar. Para Fernandes, esta questão mostrou também que a História tem um significado no imaginário desses estudantes e que pode ser influência do uso de temas históricos em filmes, novelas, minisséries, mas que “por outro lado aponta um ingrediente necessário para que o aluno reconheça a História como algo próximo e tenha vontade de interagir com o conhecimento histórico.” (FERNANDES, 2016, p. 46). O autor conclui que

Finalmente, podemos concluir que os alunos se afastam da noção da História como a imagem de um passado sem significado ou ainda como mero registro de guerras, desgraças ou crueldades compreendendo que o conhecimento histórico permite ampliar suas reflexões acerca de si mesmos e dos mecanismos de funcionamento da sociedade e do mundo contemporâneo (FERNANDES, 2016, p.46).

Na segunda questão, “Gosto mais da História que aparece nos”, o filme foi o recurso favorito pelos estudantes para uso do desenvolvimento da aprendizagem histórica. O pesquisador considerou que essa preferência se dá pela hegemonização da linguagem da imagem, bastante presente na vida dos estudantes. Outros recursos que se destacaram foram museus e lugares históricos:

No fim, são essas imagens e suas consagrações estratificadas nas esculturas, bustos, outras obras de arte, museus ou monumentos públicos que permeiam o imaginário social dos alunos. Por esse motivo, esses “lugares” acabam por despertar a atenção dos alunos. (FERNANDES, 2016, p. 48).

Outros recursos que também se sobressaíram como favoritos pelos estudantes para aprender História foram documentos e vestígios, as falas dos professores, sites e blogs de

História, e a fala de outros adultos (pais e avós). Mostrando um predomínio de preferências por adquirir conhecimento histórico através das narrativas orais.

É interessante observar os significados que a história tem para os estudantes e as suas preferências de recursos para aprendizagem, para pensarmos como isso pode contribuir no desenvolvimento de nossas aulas. Não no sentido de que usaremos apenas os recursos preferidos dos estudantes, mas que, ao incluí-los nas aulas, poderá despertar neles uma empatia pela disciplina, que acredito ser essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, como também gerar reflexões críticas no conhecimento presente nestes recursos.

Na terceira questão, “Confio mais na História que aparece nos?”, o livro didático apesar de não estar em um dos recursos preferidos para aprender História, aparece como um dos recursos mais confiáveis pelos estudantes. E a fala dos professores aparece com 100% de confiabilidade: “Podemos afirmar que para os alunos dessa pesquisa o professor é visto como alguém que possui autoridade para falar sobre os assuntos históricos em sala de aula.” (FERNANDES, 2016, p. 50). Em compensação, apesar de afirmarem gostar de conhecer história através de falas das redes sociais, não apresentam confiança no conhecimento apresentado através deste recurso, sendo 50% diz confiar parcialmente e 0% confiar.

Na quarta questão, “Quais destes assuntos que você mais gosta de estudar?”, predominou temas relacionados a macro-história, no qual marcaram como “gosto” e “gosto muito” a opção “Culturas de diferentes países”. Para o autor:

O grande interesse dos alunos a respeito das ‘Culturas de diferentes países’ tem relação direta com a denominada globalização e aponta para a responsabilidade dos professores e professoras no estímulo a reflexão crítica sobre essas culturas (e suas particularidades e diversidades) e suas relações com as culturas brasileiras. (FERNANDES, 2016, p. 52).

Outros temas que apareceram com destaque para preferências dos estudantes foram relacionados a guerras, conflitos, revoluções, lutas populares, grandes descobridores e aventureiros, a história da família e a interferência do homem ao meio ambiente. A vontade por estudar esses temas pode ser decorrente, segundo o autor, das narrativas que os estudantes têm acesso nos livros didáticos, filmes, novelas, minisséries e documentários. A ideia de conquistadores, revolucionários, heróis, também está bastante presentes nesses recursos citados anteriormente. E o interesse no tema relacionado ao meio ambiente, pode ser decorrente da crise ecológica que vivemos, tema recorrente não apenas na escola, mas na sociedade como um todo. Ao mesmo tempo, demonstraram pouco interesse em temas relacionados a “vida cotidiana das pessoas comuns”.

Na quinta questão, “Em sua opinião, qual o principal objetivo de se estudar História?”, predominou a opção “compreender o presente”, e a partir das justificativas das respostas dos estudantes Fernandes levanta alguns questionamentos:

Com base na análise das justificativas, observamos também que a compreensão do presente é mais valorizada do que o conhecimento do passado entre os alunos pesquisados. Temos de refletir sobre o que o presente representa para esses alunos. Seria um presente desmembrado de um passado recente e que se projeta em um futuro incerto? Para esses alunos, o ensino da História representa uma compreensão de “nós mesmos”, no “aqui e agora”, como se buscassem uma História “nossa” que apenas teria sentido pelo que ela representa para “nós” no tempo presente? Será que podemos afirmar que os alunos não assumem uma nostalgia pelo passado, mas bem uma preocupação com o presente e possivelmente com o futuro? (FERNANDES, 2016, p. 59).

A maioria das justificativas apontam que o objetivo da história é, por meio do passado, compreender o tempo presente e orientar o futuro, articulando essas três temporalidades. Resultados um pouco diferente apresentado na pesquisa de Carvalho (2019), onde a maioria dos estudantes apresentaram uma concepção de história de que o passado não tem nenhuma relação com o presente ou futuro. Interessante pensar que apesar das pesquisas com objetivos próximos terem resultados diferentes, nos alertam para a importância de sempre buscarmos conhecer o que nossos alunos pensam sobre a história.

Na sétima questão, “Você acredita que o conhecimento sobre a História, adquirido na escola, é importante para a sua vida? Como?”, as respostas apontaram que a maioria acredita que esse conhecimento é importante para a sua vida. As principais justificativas foram: possibilita entender a atualidade da sociedade; amplia a visão crítica de mundo; contribui para a construção da identidade; geram mudanças. Resumindo, Fernandes indica que os alunos demonstraram entender que a História possibilita compreender o mundo:

Como podemos constatar essas justificativas indicam o conhecimento histórico como um fator preponderante para a ampliação da visão crítica a respeito mundo. Podemos afirmar que o objetivo principal do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. O conhecimento histórico é, portanto, um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. (FERNANDES, 2016, p. 69).

Os alunos que participaram desta pesquisa, portanto, acreditam que conhecer a história é um instrumento essencial para compreender o mundo de forma crítica. Assim, o autor

concluiu que, para o desenvolvimento de um conhecimento histórico significativo, é necessário um processo de aprendizagem em que os estudantes sejam protagonistas.

É imprescindível para o processo de formação histórica uma escola que proporcione ao aluno a possibilidade de promover o desenvolvimento de competências que lhe permitam ir da compreensão à imaginação e desta partir para a explicação, através da reconstrução de momentos históricos. Estas situações de aprendizagem devem ser concretas, e implicar os alunos em uma ação na qual se tornem verdadeiros protagonistas na sala de aula. Somente assim podemos apontar uma virada na abordagem de estratégias de sala de aula contribuindo para uma educação histórica mais exigente. (FERNANDES, 2016, p. 122).

Diferente das duas primeiras pesquisas que buscavam conhecer e compreender as concepções de história dos estudantes, as duas seguintes buscarão apresentar propostas para um ensino de História no qual os estudantes sejam protagonistas. Iniciarei com a dissertação de João Batista da Silva Júnior (2020), “O ensino de História e as novas tecnologias: questões de métodos e o ensino-aprendizagem de história em protagonismo discente”, que buscou analisar como alguns aplicativos desenvolvem os conteúdos e metodologias para a disciplina de História, e propôs construir com seus alunos um aplicativo, como forma de proporcionar-lhes um espaço de protagonismo na construção do conhecimento histórico. A pesquisa foi realizada na E. E. de Ensino Fundamental e Médio de Outeiro, localizada na Ilha de Caratatea, pertencente ao município de Belém – PA, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

Para o pesquisador Silva Jr., é necessário conhecer como os estudantes compreendem a narrativa histórica e, assim, observou em sua pesquisa que ao escrever sobre a história, os estudantes são descritivos e ficam presos ao texto historiográfico no qual se referenciam, apontando uma dificuldade de analisar fontes históricas. Constatou também que é uma queixa recorrente dos professores a dificuldade de fazer a relação entre o passado, presente e o cotidiano dos estudantes. Desta forma, defende que as novas tecnologias podem contribuir a superação dessa dificuldade:

É imposto que busquemos formas e métodos que atinjam a compreensão de que, com as tecnologias, o professor precisa de novas metodologias para contar a história, tanto para transposição de conhecimento quanto para construí-lo. Os alunos têm muito acesso ao conhecimento dentro dessa cibercultura e podem ser protagonistas, visto que são os mais inteirados com esse mundo digital. Por isso o uso dos aplicativos digitais pode ser relevante na construção de um método. (SILVA JR., 2020, p. 36).

Nesse processo de construção de espaços que proporcionem o protagonismo dos estudantes, acredito que é necessário que tenham momentos para conhecermos os discentes de

forma ampla, desde o bairro onde moram, a formação de suas famílias, suas preferências musicais, filmes, séries, acesso as novas tecnologias, entre outros. É essencial conhecer o acesso desses estudantes as novas tecnologias, para vermos as reais possibilidades de trabalharmos com elas em sala de aula. Estamos vivenciando uma pandemia, como já foi abordado no capítulo anterior, na qual percebemos que esse acesso ainda é bastante restrito. É inegável que precisamos pensar como utilizá-las, porque é sim um grande interesse dos estudantes, mas de forma que não seja mais uma ferramenta de exclusão. É preciso, também, pensar na formação do professor, que certamente a sua graduação pouco abordou metodologias com uso das novas tecnologias, gerando, conforme apontados por Silva Júnior, problemas como a falta de formação e as estruturas das escolas:

Ao começar a refletir sobre esse problema nos vêm à mente lembranças de algumas formações pelas quais já passamos e de situações que provavelmente todos os professores já presenciaram, como a dificuldade de alguns profissionais de usarem um projetor ou exibir um filme. Sempre há um cabo ausente, uma formatação errada, problemas com o ajuste da imagem, entre outros, falando apenas nas questões operacionais. Temos ainda as questões pedagógicas, como o uso do Power Point apenas para leitura, de filmes apenas para ilustração e outras questões semelhantes. (SILVA JR., 2020, p. 42).

É interessante pensar sobre esses elementos, para que o uso da tecnologia não seja mais uma ferramenta utilizada de forma tradicional, em que será transmitido mais e mais conteúdos aos alunos, sem nenhum processo de reflexão crítica, como já indicado no Capítulo 1 por meio do pensamento de Candau (2012) – como a utilização do uso de filmes, imagens, músicas e jogos eletrônicos apenas para ilustrar as aulas, e não para proporcionar a construção de conhecimento, como bem destacou o autor. Quando falamos que as estruturas das escolas não estão adequadas aos usos de novas tecnologias, temos que tomar cuidado para não jogarmos a responsabilidade de acesso aos nossos alunos. Se queremos utilizá-las, não é de responsabilidade do aluno ter acesso a elas, como está sendo tratada em certa medida durante as aulas remotas na pandemia. Devemos sim aproveitar o acesso que esses estudantes têm em casa, mas com certo cuidado, para que parte da turma não seja excluída do processo. Com essas questões apresentadas fica evidente a importância de conhecer e construir as aulas de História em conjunto com os estudantes.

Quando pensamos em novas tecnologias estamos nos referindo às novas linguagens tecnológicas que podem trazer condições aprimoradas de desenvolver o processo pedagógico. Estamos na era digital, fala-se em geração nativa-digital, os nascidos dentro dessa era. É bastante cobrado dos professores que se apropriem de conhecimentos tecnológicos para melhor exercer sua profissão. Mas em que medida a utilização dessas tecnologias

possibilitará a construção de conhecimento no processo ensino-aprendizagem? (SILVA JR., 2020, p. 44).

Silva Júnior compreende que as novas tecnologias devem proporcionar um espaço de protagonismo dos discentes, para que eles possam produzir conhecimento. Desta forma, a sua pesquisa se propôs a utilizar aplicativos que abordavam o ensino de História e a produção de um novo aplicativo pelos próprios estudantes. O trabalho iniciou com a escolha de dois aplicativos entre uma lista de dez, realizada pelo docente e os discentes. Os escolhidos foram o Quiz de História do Mundo e o Lookhistória. Depois de utilizá-los, os estudantes teceram opiniões sobre os aplicativos, sendo um momento importante do processo como apontou o pesquisador:

Essa dinâmica inicial teve um resultado bem satisfatório, pois observamos o interesse dos alunos e alunas, ao presenciar as conversas a respeito dos aplicativos e o seu interesse em aprofundar o conhecimento obtido, por não deixar lacunas e responder a indagações posteriores à pesquisa no Lookhistória, o que gerou muitas discussões. (SILVA JR., 2020, p. 61).

Silva Júnior destacou que, nesta etapa do projeto, os estudantes se interessaram bastante e ainda incentivaram outros colegas a participarem, demonstrando a importância deles se envolverem com as propostas, ou seja, se não houver envolvimento, dificilmente haverá bons resultados na produção do conhecimento. E a questão é: como envolvê-los? Esse trabalho demonstra que uma das possibilidades é o protagonismo dos estudantes. Eles precisam sentir que fazem parte daquela aula, e para isso, precisam participar de alguma forma da construção de todo o processo de ensino. O autor destaca que o fato deles terem que fazer uma análise crítica dos aplicativos, fez com que eles se interessassem cada vez mais pela proposta do projeto:

O ato de criticar os aplicativos mostra o interesse que foi crescendo em cada etapa do projeto. Criou-se uma empatia que gerou, em última análise, uma consciência de que esse momento pedagógico não era trazido apenas como pronto, mas que eles participaram da elaboração e execução. Sentiram-se parte integrante do processo (SILVA JR., 2020, p. 61).

A proposta do trabalho se torna ainda mais interessante no momento em que o uso dos aplicativos não foi utilizado apenas para aprender conteúdos de História, mas para realizar a análise crítica desses aplicativos pelos estudantes. Percebemos que nesta atividade os alunos tiveram contato com conteúdo da disciplina e, ao mesmo tempo, analisaram a forma como este conteúdo estava sendo trabalhado pelos aplicativos. Podemos considerar um excelente exercício de como fazer para que os alunos não estejam ali apenas para receber conteúdo, mas

que possa participar do processo de construção do conhecimento, que não façam parte apenas da aprendizagem, mas também da construção do ensino. Como já apontamos, houve um crescimento significativo do envolvimento dos estudantes com o projeto, eles passaram a se interessar mais. Silva Júnior considerou que esse processo ocorreu porque sentiram parte protagonista da proposta, que não estavam ali apenas executando algo pronto que tinha sido elaborado por outra pessoa.

Na segunda parte do projeto utilizou-se da história oral e local para possibilitar reflexões de problemáticas históricas do seu grupo relacionando-as com problemáticas da sociedade nacional e mundial. A história local neste exercício serviu como método para introduzir o cotidiano dos estudantes nas aulas de História, construir uma análise crítica da realidade social vivenciada por eles e perceber como se dá o processo de construção de suas identidades. O autor destacou que “O objetivo aqui não era formar jovens historiadores, mas sim que compreendessem o fazer histórico e a dimensão do trabalho do historiador e, com isso, proporcionar seu próprio entendimento da importância de estudar história.” (SILVA JR., 2020, p. 62).

Os alunos então, realizaram entrevistas com moradores mais antigos do local. As entrevistas foram gravadas e transcritas por eles. No qual, revelou uma memória coletiva sobre a história do local. Silva Júnior apontou que a partir dessa atividade criou-se um interesse nos estudantes pela pesquisa histórica, refletindo no desenvolvimento da disciplina como um todo. A turma que participou do projeto se destacou em relação as turmas que não participaram, de forma que, no processo de desenvolvimento da escrita e da construção da narrativa histórica foi possível perceber que tinham mais propriedade do conhecimento histórico. Chegando à conclusão que:

Aqui chegamos a compreensão de que uma Didática da história deve partir da problematização do sujeito e de sua subjetividade, deve quebrar os parâmetros, para construir conhecimento com sentido histórico, com consciência histórica, pois a consciência histórica se pode ensinar, mas ela é parte do sujeito, e a didática da história tem de potencializar nesses sujeitos a curiosidade científica, de sua realidade para poder construir um conhecimento que faça sentido para seu momento histórico. Portanto essa construção de aprendizado, deve seguir no caminho de provocar o desejo do conhecimento, não transpondo informação, mas construindo juntos. (SILVA JR., 2020, p. 66).

Por fim, os estudantes construíram um aplicativo no qual deram o título de “Conte a sua história”. A ideia foi apresentar a história do local onde viviam e que estudantes de outras

regiões do país também pudessem interagir e contar suas histórias. Para esta etapa, foi contratado um programador para auxiliar os estudantes na construção do aplicativo.

O aplicativo foi composto da história do local, imagens, mapas, escolas e parte das gravações das entrevistas que fizeram com os moradores mais antigos, além de ter espaços para diálogo com outras pessoas que o acessarem, como a aba “Conte a sua história” e textos produzidos pelos estudantes a partir das entrevistas realizadas.

O último trabalho que dialogarei neste tópico é a dissertação de Loami Albuquerque Gama Lopes (2019), “O protagonismo juvenil como suporte para a cidadania: uma proposta de disciplina eletiva em História para a escola plena em Mato Grosso”. A pesquisa se propôs a analisar a reforma curricular ocorrida no Ensino Médio a partir das noções de protagonismo estudantil, identidade estudantil e cidadania, e como resultado dessa reflexão foi elaborado uma proposta de disciplina eletiva para ser aplicada nas escolas plenas do Mato Grosso, projeto de implementação do “Novo Ensino Médio” no estado. Com o intuito de contribuir com a formação crítica dos estudantes a partir do ensino de História, Lopes define protagonismo estudantil como:

Ao me referir ao protagonismo juvenil, nesta dissertação abordo os adolescentes como personagens principais de uma ação voltada para a solução de problemas reais, em outras palavras: a participação ativa e construtiva do estudante na sua escola, na sua comunidade e na sociedade. Tal participação só se concretiza em uma cultura democrática em que a finalidade seja a formação de cidadãos plenos pautados em sentimentos de autonomia, solidariedade e compromisso social. (LOPES, 2019, p. 14).

Lopes buscou desenvolver em seu trabalho uma disciplina que articulasse o protagonismo estudantil tanto dentro como fora da escola. Assim, sua pesquisa se desenvolveu a partir das reflexões sobre a reforma curricular do Ensino Médio e a relação dos jovens com a cultura escolar e a participação dos estudantes nas lutas sociais ao longo da história do Brasil e, ao final, propor uma disciplina eletiva interdisciplinar, relacionando conteúdos históricos e projeto de vida dos alunos. De acordo com o pesquisador, no Mato Grosso a implementação do novo currículo do Ensino Médio está se dando a partir da criação das chamadas escolas plenas em tempo integral, no qual parte do currículo é formado por disciplinas eletivas, ou seja, disciplinas criadas pelos professores e que buscam dialogar com as necessidades e expectativas dos estudantes. Posteriormente, as disciplinas são apresentadas em uma espécie de “feirão” onde os alunos escolhem quais querem cursar ao longo de um semestre. Essa proposta de o aluno poder escolher algumas disciplinas de acordo com os seus interesses se torna importante, se essa ação gerar reflexões nos estudantes sobre seu processo de ensino-aprendizagem. Mas,

ao mesmo tempo, percebemos no Projeto do “Novo Ensino Médio” uma desvalorização das disciplinas na área de Ciências Humanas, ao diminuir a carga horária obrigatória.

Desta forma, o pesquisador elaborou a proposta de uma disciplina eletiva para a escola em que estava trabalhando. A proposta da disciplina consistiu em aulas teóricas, expositivas sobre o movimento estudantil no Brasil e a democracia representativa e aulas de campo na Assembleia Legislativa de Mato Grosso e no Tribunal de Contas do Estado (TCE-MT), além da participação dos alunos no concurso de redação do projeto Jovem Senador, proposto pelo Senado Federal. Lopes teve como objetivo, ao propor essa disciplina, desenvolver o senso crítico dos estudantes como cidadão, com o intuito de

Ao perceber a dinâmica dos direitos garantidos nas Constituição do Brasil, pesquisando sobre os parlamentares eleitos em nosso Estado, fiscalizando e compreendendo o funcionamento da instituição de ensino em que estudam, os estudantes podem vir a constituir múltiplos olhares e percepções críticos sobre nossos direitos, considerando-se que estamos frente a um dos momentos mais delicados e sensíveis da nossa democracia pós-ditadura militar, em que se prospera argumentos contra a Ciência, a História, a diversidade e o conhecimento. (LOPES, 2019, p. 17).

A proposta de Lopes se torna relevante no que diz respeito a apresentar aos estudantes uma história de participação política relacionada a categoria social de jovem estudante, como também apresentar a organização política e constitucional de nosso país, contribuindo para a atuação política desses jovens. Além disso, é proposto ao longo da disciplina que os estudantes conheçam e se envolvam na organização da sua escola. Desta forma, a disciplina buscará desenvolver o protagonismo estudantil não só no âmbito externo a escola, mas dentro do cotidiano escolar. É importante destacar que possibilitar o protagonismo estudantil não tem como ser algo apenas teórico, é necessário criar espaços de participação para os estudantes dentro da escola, na sala de aula. Deve ser exercício cotidiano.

A disciplina eletiva proposta recebeu o nome de “Protagonismo em Ação”, contemplando três componentes curriculares: História, Filosofia e Geografia. Consistindo da seguinte proposta: em um primeiro momento os alunos farão um levantamento sobre as condições da escola, com o objetivo de criar um plano de como melhorá-la. Posteriormente, terão aulas teóricas sobre a história política do Brasil, o movimento estudantil e direito administrativo e constitucional, e dois trabalhos de campo: o primeiro será uma visita na Assembleia Legislativa de Mato Grosso, com o objetivo de que os alunos compreendam como se dá a construção das leis, e o segundo uma visita ao Tribunal de Contas do Estado, com a finalidade de que os alunos conheçam quais as funções deste órgão.

Além disso, os estudantes formarão quatro grupos para pensarem em ações a serem promovidas na escola, que serão apresentadas a toda comunidade escolar ao final da disciplina. O primeiro grupo ficará responsável por conhecer e compartilhar com os colegas o funcionamento administrativo e econômico da escola. O segundo grupo tem o papel de construir um projeto de ação ambiental para a escola, o terceiro grupo pensará em um projeto esportivo para toda a comunidade escolar, e o quarto e último grupo construirá um projeto cultural. A intenção é que esses projetos possam ser executados principalmente, pelos estudantes, como coloca Lopes:

Estas quatro frentes foram pensadas a partir dos eixos formativos transversais, como trabalho, cultura e meio ambiente, além de levar em conta o fato de que as instituições educacionais sempre desenvolvem atividades nestas características e que geralmente ficam a cargo do professor grande parte da organização. No modelo da Escola Plena cabe oportunizar espaços para tomada de decisões e resoluções de conflitos, e que os alunos possam participar assumindo a responsabilidade de efetivar o protagonismo na escola. (LOPES, 2019, p. 110).

Ao conhecer e analisar essas pesquisas, identificamos algumas questões que merecem destaque para pensar o desenvolvimento do ensino de História. Entre elas, a importância de construir um ensino de História com sentido prático para os estudantes, ou seja, que o conhecimento histórico tenha uma função social. Desta forma, Silva Jr. (2020), Carvalho (2019), Fernandes (2016) e Lopes (2019) defendem que o ensino de História deve contribuir para que os estudantes façam a relação entre passado, presente e futuro e o seu cotidiano.

Sendo assim, acredito que uma das possibilidades de desenvolvimento desta concepção é a realização de aulas de História em que os estudantes tenham espaço para pensar seu processo de ensino aprendizagem juntamente com os professores. Na pesquisa de Silva Jr. foi possível perceber que, ao criar espaço para o desenvolvimento do protagonismo estudantil no processo de aprendizagem, fez com que aumentasse o interesse dos alunos pelos conteúdos de História. Ou seja, ao se sentirem parte da construção das aulas, do conhecimento histórico, desenvolveu-se uma afetividade pela disciplina e assim os estudantes conseguiram aprofundar a sua aprendizagem na construção da narrativa histórica, o seu papel social e prático em comparação com outras turmas que não participaram da pesquisa. Ou seja, as aulas de História no qual os estudantes foram chamados a ser protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem possibilitaram um desenvolvimento mais complexo do aprendizado histórico.

Por tudo, entendemos que, nas narrativas históricas, os professores podem encontrar espaço de experiências que levem o aluno a pensar história enquanto ferramenta de construção desse horizonte de expectativas. Cria-se, nesse

ponto, uma empatia com a disciplina e uma ressignificação de como os conteúdos trabalhados dentro da disciplina História fazem sentido na vida, visto que podemos incentivar a compreensão de que tudo é História e que todo ser humano é um sujeito histórico. Resta saber se esse sujeito tomará as rédeas da história ou continuará alienado dela. (SILVA JR., 2020, p. 35).

Percebemos que gerar empatia e identidade pela disciplina são elementos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem. E ela é possível, a partir do momento em que os estudantes conseguem extrair do conhecimento histórico elementos que contribuam para a sua vida cotidiana, suas experiências e expectativas.

Por fim, outro aspecto importante a ser destacado é a questão dos sujeitos e as etapas de ensino das pesquisas analisadas. Todas as pesquisas que dialoguei foram realizadas e pensadas com e para alunos do Ensino Médio. Constatamos, então, uma lacuna em pensar o processo de ensino e aprendizagem para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Assim, acredito ser necessário aprofundar o conhecimento a respeito dos sujeitos, conhecer, refletir e construir propostas para o ensino de História para essa etapa.

CAPÍTULO 3: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO) EM UBERLÂNDIA/MG

Neste capítulo, apresentaremos algumas experiências de atividades realizadas em sala de aula que de alguma forma promoveram o protagonismo estudantil ao dar a possibilidade de os estudantes refletirem e participarem do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História. Temos assim, o intuito de gerar reflexões e propostas didáticas para o ensino de História, a partir da compreensão das experiências e expectativas dos estudantes.

Pretendo, por meio da exposição e análise dessas atividades que serão aqui apresentadas, que este capítulo tenha uma perspectiva propositiva, no sentido que trará essas experiências como sugestões e como possibilidade de outros docentes da área de História refletirem sobre a importância do desenvolvimento da aprendizagem histórica através da participação ativa dos estudantes nas aulas. Não tenho a intenção de fazer com que essas experiências sejam um manual para o desenvolvimento das aulas de História a serem seguidas passo a passo, mas sim, um material reflexivo, que gere no cotidiano escolar novas práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo estudantil a partir do ensino de História.

Antes de iniciar a apresentação da escola na qual se desenvolveram as atividades e as próprias experiências, é importante ressaltar que ainda há poucas pesquisas sobre os anos finais do Ensino Fundamental, que atualmente contemplam do 6º ao 9º ano, atendendo estudantes com faixa etária média de 11 a 15 anos. Esta etapa do ensino básico é o momento em que os estudantes começam a ter aulas com professores especialistas em cada uma das áreas do conhecimento, entre elas, com o professor de História. Reforço aqui, a importância, de ampliarmos a pesquisa para esse setor, pois se faz necessário aprofundar as nossas análises e propostas sobre as especificidades do ensino e aprendizagem de História para esta fase.

3.1 A escola e o bairro Bom Jesus

Todas as experiências que apresento neste trabalho foram desenvolvidas na E. E. Professora Alice Paes, em Uberlândia, Minas Gerais, que, até o momento, foi a escola onde trabalhei mais tempo, atuando nesta instituição como professora de História nos anos de 2016 a 2021. Na maioria dos anos, atuei em todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, acompanhando alunos do 6º ao 9º ano.

De acordo, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2017-2018 da E. E. Professora Alice Paes, a escola foi criada a partir do decreto nº 8.176 de 22 de fevereiro de 1965, como o 15º Grupo Escolar Professora Alice Paes, da cidade de Uberlândia. Dando início nas atividades escolares em 22 de março do mesmo ano, e sendo inaugurada oficialmente no dia 04 de abril de 1965. Tornando-se Escola Estadual a partir do decreto nº 16.244, de 08 de maio de 1974. Nos anos de 2016 a 2021, atendia alunos do 6º ao 9º ano, no turno da manhã, e alunos do 1º ao 5º ano, no turno da tarde. Não oferecendo atendimento a alunos do Ensino Médio (ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALICE PAES, 2017).

Por estar localizada em um bairro central da cidade, e com outras escolas nas proximidades, os alunos do bairro são compartilhados com estas outras escolas, criando a possibilidade de vagas para receber discentes de outros bairros. Desta forma, a escola atendia estudantes que moravam em diversas regiões da cidade, e não apenas do bairro onde a escola se localiza. Um dos principais motivos da busca por escolas que são distantes de suas moradias é que há bairros na cidade, que ainda não têm escola, ou que não há vagas suficientes na região para todos.

A escola está localizada no Bairro Bom Jesus, considerado atualmente um bairro central de Uberlândia, diante um processo que se deu através das transformações da cidade, principalmente ao longo do século XX. Como aponta Silva Júnior em seu trabalho, na década de 1980, os moradores do bairro protagonizaram uma intensa luta para a retirada dos trilhos de trem que cortavam a Avenida Monsenhor Eduardo e os depósitos de combustíveis:

A expansão urbana, a localização, o preço dos terrenos, dos aluguéis, tudo isso levou estes moradores a dividirem o mesmo território com empresas e os trilhos da ferrovia. Esta convivência ficou insustentável, do ponto de vista deles. As disputas começaram a ganhar corpo no início da década de 1980. A campanha e a eleição do prefeito Zaire Rezende em 1982 abriram uma fresta por onde os moradores começaram a atuar. Os enredos sobre os acidentes seriam mais do que legítimos para exigirem que, numa relação democrática, fosse materializado um direito deles: viver com mais tranquilidade no lugar escolheram para morar (SILVA JR., 2015, p. 127).

Após a retirada da Estação Mogiana, onde se encontra atualmente o Terminal Central e a Praça Sérgio Pacheco, os moradores do Bairro Bom Jesus, passaram a reivindicar a retirada dos trilhos de trem da Ferrovias Paulistas S/A (FEPASA) que funcionava para transportar os produtos de empresas que funcionavam na região, entre elas, três empresas de depósito de combustíveis (Texaco, Shell e Atlantic), e uma empresa de beneficiamento de trigo (Moinho de Trigo Sete Irmãos).

De acordo com Silva Junior, os moradores do bairro organizaram uma comissão para começar um diálogo com o poder público e com as empresas. Os moradores apontavam a dificuldade de conviver com os trilhos, devido aos frequentes acidentes que chegaram a causar a morte de algumas pessoas, além do barulho e das casas danificadas. Além disso, havia um grande temor de acontecer explosões nos depósitos de combustíveis. Como indica Silva Junior em sua monografia:

Além do prejuízo financeiro, como a rachadura das casas que obrigava os moradores a uma constante reforma, o trem deixava a população em um medo constante. Os repetidos acidentes causavam traumas e uma ansiedade nos moradores. Não só os acidentes que aconteciam perto deles, mas os acontecidos em outras cidades eram motivos para que eles não se sentissem seguros.

Junto com o trem, os moradores também eram obrigados a conviver com depósitos de combustível que causavam um terror constante pelo risco de explosão. Para aumentar o clima tenso aconteceu nesse período um acidente em Cubatão, na Vila Socó, uma explosão de um terminal de combustível que matou dezenas de pessoas e destruiu muitas casas. (SILVA JR., 2003, p. 29).

Os moradores do bairro foram se envolvendo na comissão, na construção da Associação de Moradores, em abaixo-assinados, intervenção em festas do bairro e manifestações de rua. De acordo com o autor, no início de 1985, foi anunciado a saída dos terminais de armazenamento de combustíveis e dos trilhos de trem com o prazo de um ano para a execução. Os trilhos são retirados em julho de 1986 e a expectativa dos moradores era que houvesse o desenvolvimento comercial do bairro, mas que não se concretizou (SILVA JR., 2003).

Silva Junior, aponta que o projeto da Avenida Monsenhor Eduardo defendido pelos moradores não foi executado. Os moradores defendiam que na avenida fosse construída uma área verde com pista de caminhada, mas o que foi construído foi um corredor de ônibus. Assim, em sua pesquisa, alguns moradores dizem que o bairro se tornou uma ilha, sem praça, posto policial ou creche. Além disso, a construção da pista de ônibus, não gerou a movimentação esperada para o desenvolvimento comercial do bairro (SILVA JR., 2003).

A E. E. Professora Alice Paes, como as outras duas escolas estaduais do bairro, fizeram parte desses momentos mais significativos. Durante o tempo em que lá trabalhei, encontrei nas ruas, no sacolão, na esquina da escola, no ponto de ônibus, moradores que viviam ali há muitos anos, e, ao mencionar ser professora da tal escola, sempre tinham uma recordação a mencionar, seja de uma antiga diretora, ou da grande árvore que ocupava o pátio central, local onde atualmente fica a quadra de esportes. Era nítido a ligação dos moradores do bairro com a escola. Porém, também foi possível perceber a migração de famílias que ali viviam já por muitos anos, para bairros populares, devido a programas sociais de moradia. Ou até, por não conseguirem

viver mais ali, pelos preços dos aluguéis, já que o bairro deixou de ser aquele bairro industrial onde havia três depósitos de combustíveis que traziam risco de explosão, e uma ferrovia onde frequentemente aconteciam acidentes ocasionando mortes de moradores. Agora ele agrega os bairros que formam a Região Central da cidade. Sabemos que a especulação imobiliária se aproveita disso e acaba “expulsando” antigos moradores. Através da pesquisa de Silva Junior, ficou evidente que a dificuldade de permanência de muitos moradores no bairro, devido a sua valorização por começar a fazer parte da região central, não é uma questão apenas do período em que trabalhei na escola. Em sua pesquisa sobre as transformações da cidade e como os moradores do bairro Bom Jesus lidavam com elas, ao analisar uma entrevista feita a um morador, aponta a dificuldade de permanecer no bairro:

Pensei muito nos valores expressos no momento em que falava da avenida como cartão postal, quando falava dos trilhos como uma convivência tranquila e na ausência de problemas vividos no bairro. Uma questão povoava minha cabeça: o que este senhor está me falando? A resposta parece estar no enredo de sua entrevista e em sua vivência no bairro. Como foi exposto, —a estrutura de sentimento é cunhada no sentido da permanência, esta foi sempre a grande dificuldade deste morador: pagar aluguel, viver a valorização do bairro por entrar no setor central, ver muitos proprietários e moradores saírem dali ou conseguirem, nos vários trabalhos que executam, ficar. E é justamente este o sentido trabalhado neste texto, o diálogo com diferentes interpretações para entendermos como a cidade muda. (SILVA JR., 2015, p. 131).

Para além disso, a escola foi uma das pioneiras na Educação Inclusiva, e em todas as turmas havia alunos com deficiência, desta forma, era necessário planejar aulas inclusivas, que buscassem atender à diversidade. Sabemos que hoje qualquer escola tem a obrigação por matricular e atender alunos com deficiência, mas a escola foi uma das primeiras em Uberlândia a ter uma sala de recursos voltados à proposta de inclusão e acabava sendo indicada por outras escolas como uma referência. Assim, tínhamos uma média de três a quatro alunos com deficiência em cada uma das salas. Esses alunos também eram oriundos de diversos bairros da cidade, já que muitos contavam com o transporte escolar ofertado pela prefeitura.

3.2 Experiências desenvolvidas nos anos de 2017, 2018 e 2020

As experiências que apresento a partir de agora são atividades que foram desenvolvidas no início dos anos letivos de 2017, 2018 e 2020, objetivando conhecer os alunos, as suas experiências com a disciplina de História, as suas expectativas, assim como construir uma relação de equidade com os estudantes e proporcionar um momento para que eles refletissem sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Para então, poder planejar as aulas da disciplina

de História, não apenas a partir das minhas expectativas e objetivos como professora da disciplina, para que, de alguma forma, também houvesse a participação dos estudantes neste processo.

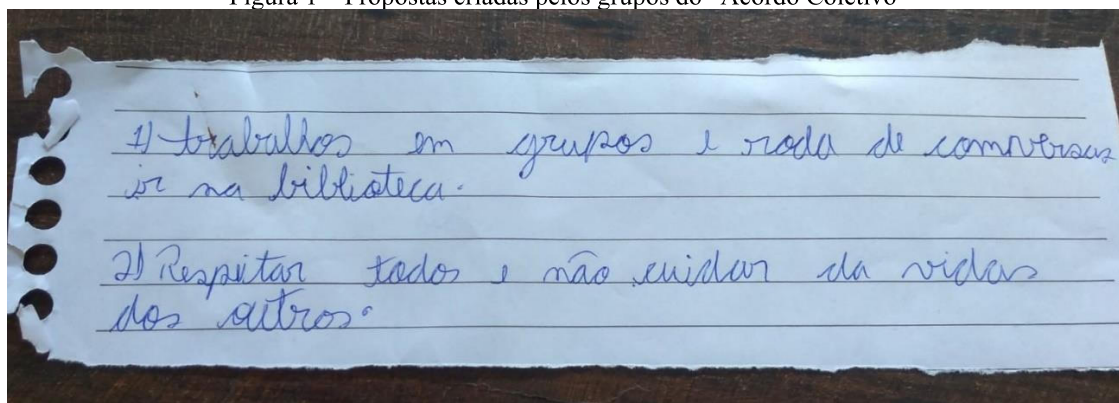
3.2.1 O “Acordo Coletivo”: 2017

O primeiro trabalho desenvolvido foi um acordo coletivo que realizei com as minhas turmas em 2017. A ideia foi sugerida no curso “Contribuições da Psicologia Escolar Crítica para a prática pedagógica”, que havia participado no ano anterior, ofertado através de um projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e assuntos estudantis da Universidade Federal de Uberlândia (PROEX/UFU), ofertado pela pesquisadora Luciana Guimarães Pedro.

Os objetivos para o desenvolvimento desta atividade foram possibilitar um momento em que os estudantes pudessem pensar o espaço da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem; desenvolver autonomia; dividir as responsabilidades; estabelecer o diálogo como um orientador das relações em sala de aula; nortear a boa convivência no decorrer da disciplina.

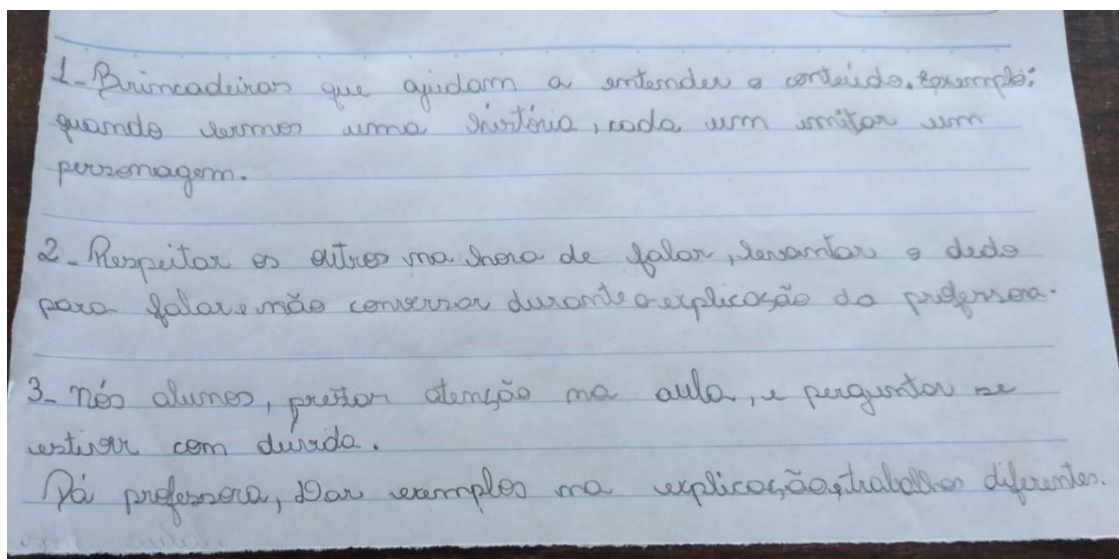
As turmas foram divididas em grupos de 5 a 6 estudantes, apenas as duas turmas de 6º ano realizaram a proposta inicial de forma individual. Então, discutiram e elaboraram as suas propostas a partir das seguintes questões norteadoras: “O que vocês acham que deve haver nas aulas de História para que elas sejam proveitosas e prazerosas?”, “Quais regras são importantes a serem seguidas pela turma?” e “Qual o papel de vocês e da professora, pensando na construção de um espaço favorável a aprendizagem?”. Os grupos então, tiveram que anotar as propostas em uma folha, que posteriormente foram apresentadas para toda a turma para serem debatidas com o intuito de chegar a um consenso e, assim, termos um “Acordo Coletivo” da turma. Nas Figuras 1, 2, 3, 4 e 5 podemos observar as propostas levantadas por alguns grupos no processo inicial de construção do “Acordo Coletivo”:

Figura 1 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”



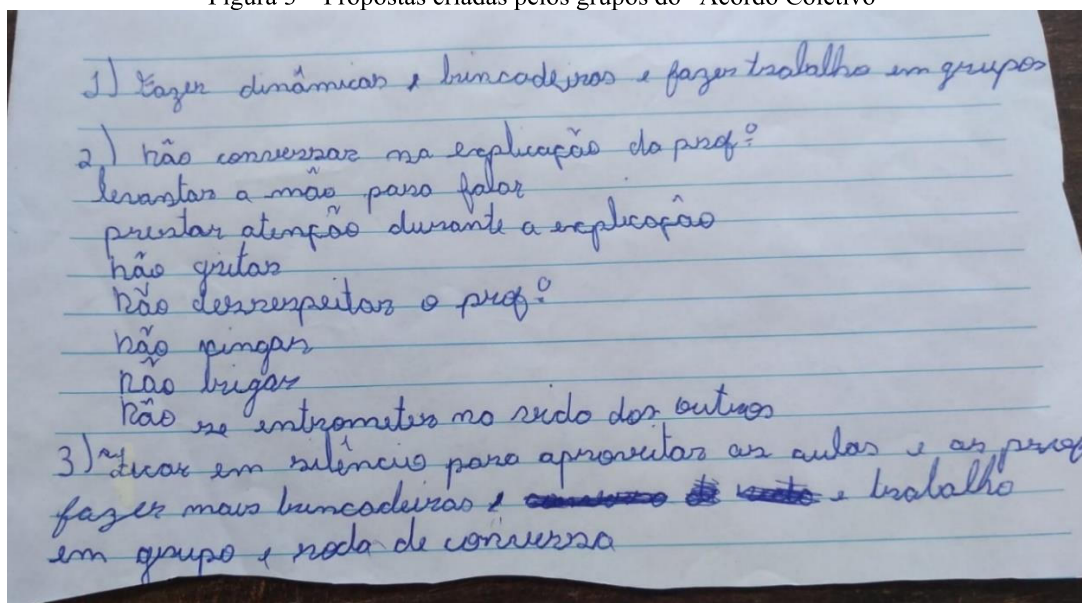
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 2 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”



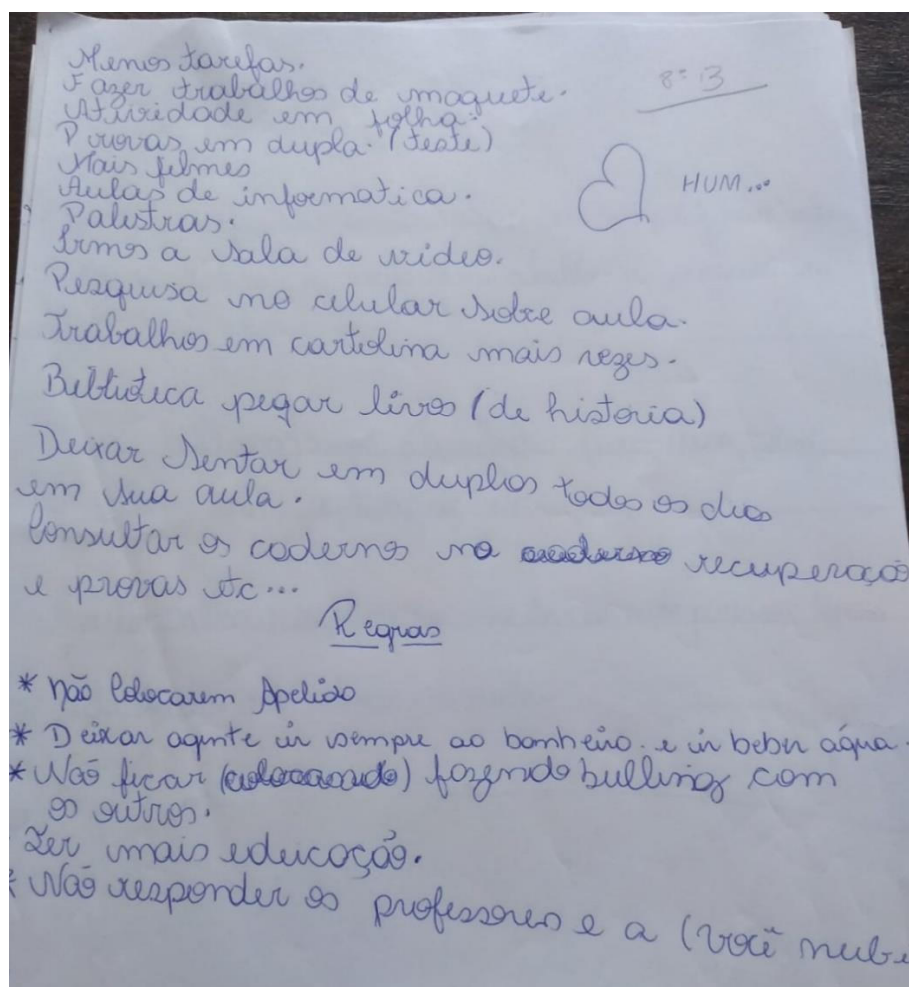
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 3 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”



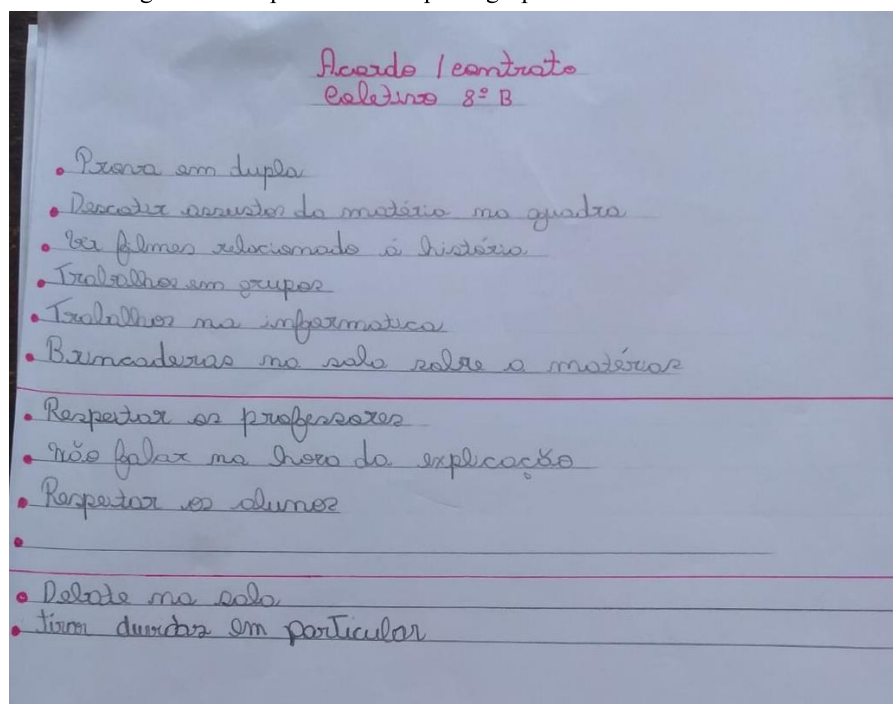
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 4 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Figura 5 – Propostas criadas pelos grupos do “Acordo Coletivo”



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Podemos observar que surgiram nos acordos questões relacionadas à convivência, como em uma turma de 6º ano, que acordamos que seria importante ter, conforme apresentado no Quadro 1, “Silêncio e atenção nas horas/momentos necessários (explicação, correção de atividades, prova, apresentação de trabalhos, debates, etc.)”; “Cada um deve cuidar da própria vida, evitando fofocas e conflitos.” Como aspectos relacionados à organização da disciplina, como nos acordos do 6º ano e 9º ano, Quadro 1: “A professora deve pensar em atividades e explicações diversificadas (Exemplo: utilizar histórias em quadrinhos)”; “deixar pessoas bagunceiras sem fazer coisas legais” e, no Quadro 7, “utilizar filmes e realizar trabalhos relacionados a eles, utilizar a sala de informática e o anfiteatro.” Segue abaixo, em forma de quadro-síntese um consolidado das propostas finais e dos acordos de cada uma das turmas, apresentados nos Quadros 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8:

Quadro 1 – Acordo Coletivo para as aulas de História 6º ano A

**ACORDO COLETIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
6º ANO A – 2017**

1. Silêncio e atenção nas horas/momentos necessários (explicação, correção de atividades, prova, apresentação de trabalhos, debates, etc.);
2. Cada um deve cuidar da própria vida, evitando fofocas e conflitos;
3. Respeitar os colegas e a professora (ex.: não xingar, não brigar, não gritar);
4. Não faltar às aulas;
5. Manter o caderno organizado e atualizado;
6. Poderão conversar “baixo” após realizar as atividades;
7. Realizar trabalhos em grupos ou duplas;
8. A professora e os colegas devem dar a oportunidade de todos falarem. Como: levantar a mão e aguardar sua vez;
9. Todos devem cuidar dos seus materiais (livros, cadernos, lápis, borracha, canetas, etc.);
10. Todos devem colaborar para o bom andamento das aulas;
11. A professora deve pensar em atividades e explicações diversificadas (ex.: utilizar histórias em quadrinhos) e deixar pessoas bagunceiras sem fazer coisas legais;
12. Não utilizar o celular durante as aulas;
13. Deve-se estudar para as provas e realizar as atividades propostas.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Quadro 2 – Acordo Coletivo para as aulas de História 6º ano B

**ACORDO COLETIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
6º ANO B – 2017**

1. Realizar trabalhos em grupo, rodas de conversa, atividades na biblioteca e dinâmicas e passar filmes relacionados ao conteúdo;
2. Respeitar todas e todos (ex.: Não cuidar da vida dos outros, não xingar, não brigar, não gritar);
3. Fazer silêncio quando a professora ou um/uma colega está falando;
4. Levantar a mão quando quiser falar/participar;
5. Prestar atenção nas aulas (explicação, correção de atividades, debates);
6. Professora deve dar exemplos durante a explicação;
7. Deve haver mais explicação e debates;
8. Ajudar os colegas que estiverem com dificuldades;
9. A professora deve conversar com os alunos sobre seu comportamento;
10. Não praticar o bullying com os colegas;
11. A professora deve tirar dúvidas sempre que necessário;
12. Não jogar lixo no chão, usar o uniforme e realizar as tarefas;
13. Não utilizar o celular durante a aula;
14. Não atrasar para chegar à escola e na volta do recreio;
15. Estudar para provas e testes.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Quadro 3 – Acordo Coletivo para as aulas de História 7º ano A

ACORDO COLETIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
7º ANO A – 2017

1. Ler mais e copiar menos;
2. Não riscar as mesas e paredes da sala de aula e mantê-las limpas e organizadas;
3. Fazer silêncio nas horas necessárias (ex.: explicação, correção de atividades, provas);
4. Saber a hora de falar/participar;
5. O celular poderá ser utilizado quando terminar as atividades (ouvir música e jogar utilizando o fone de ouvido, individualmente) e debater o uso para a realização de algum de trabalho;
6. Realizar as tarefas e trabalhos propostos;
7. Prestar atenção nas aulas;
8. Respeitar todos os funcionários da escola e os colegas (ex.: não xingar, não gritar);
9. Não ficar levantando durante as aulas;
10. Realizar mais atividades em duplas;
11. Ter mais explicação;
12. A professora deve ter mais paciência;
13. Realizar aulas diversificadas utilizando filmes e a sala de informática;
14. Devem estudar para as provas;
15. Realizar trabalhos em grupo de diferentes formas (ex.: apresentação oral, escolha do tema);
16. Se todos os acordos forem realizados ao final do bimestre a turma terá um “bônus”.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Quadro 4 – Acordo Coletivo para as aulas de História 7º ano B

ACORDO COLETIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
7º ANO B– 2017

1. Realizar mais atividades em duplas e trios, como também trabalhos em grupo;
2. Deixar ir ao banheiro quando necessário;
3. Realizar as atividades e estudar para as provas;
4. A professora deve tirar as dúvidas dos estudantes sempre que necessário;
5. Realizar uma das provas do bimestre em duplas;
6. Ter respeito com os colegas e com a professora (ex.: Não praticar bullying, saber ouvir, não brigar com os colegas);
7. Participar das aulas, e não atrapalhar;
8. O celular poderá ser usado ao terminar suas atividades (com fone de ouvido), e será debatido a necessidade do uso para a realização de algum trabalho;
9. Fazer silêncio quando necessário (ex.: durante a explicação, provas, correção de atividades);
10. Ter mais atividades com desenho.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Quadro 5 – Acordo Coletivo para as aulas de História 8º ano A

ACORDO COLETIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
8º Ano A - 2017

1. Respeitar os funcionários da escola, como também os colegas da sala (ex.: não dormir na sala de aula, não xingar, não praticar bullying, etc.);
2. Realizar as atividades propostas;
3. Fazer silêncio e se concentrar nos momentos necessários (ex.: durante as explicações, debates, correções de atividades, provas, etc.);
4. Realizar aulas no laboratório de informática e na biblioteca, e para isso, deve haver a colaboração de todos no cuidado desses espaços;
5. Ouvir música no celular, utilizando o fone de ouvido, apenas no momento em que a professora estiver copiando textos no quadro e quando estiverem realizando atividades individuais;
6. Aulas mais criativas e dinâmicas na medida do possível (trabalhos em grupo, de apresentação, sentar em dupla para realizar as atividades, filmes etc.);
7. Os estudantes devem prestar atenção nas aulas e participar efetivamente, com dúvidas, opinando, realizando as leituras necessárias para a aula;
8. A professora deve ter paciência, interagir com os estudantes e tornar a matéria mais compreensível;
9. Debater temas relevantes e atuais (poderão ser propostos tanto pela professora como pelos estudantes).

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Quadro 6 – Acordo Coletivo para as aulas de História 8º ano B

ACORDO COLETIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
8º ANO B – 2017

1. Uma das provas do bimestre poderá ser realizada em dupla;
2. Utilizar filmes para os debates dos conteúdos e o laboratório de informática;
3. Realizar trabalhos em grupo, brincadeiras, maquetes, cartazes;
4. Respeitar os professores e os colegas;
5. Saber ouvir (ex.: momentos de explicação, debates, correção de atividades);
6. A professora deve tirar dúvidas individuais ao longo das aulas;
7. Explicar o conteúdo de diversas formas, para assim facilitar a compreensão;
8. Os estudantes devem ficar atentos às atividades de casa;
9. Organizar ao final do bimestre um lanche coletivo;
10. Debater temas de interesse da turma que serão escolhidos ao longo do ano letivo;
11. Realizar mais atividades em dupla;
12. Diversificar os trabalhos de recuperação;
13. Deixar ir ao banheiro e beber água;
14. Realizar as atividades, leituras e trabalhos propostos;
15. Poderá ouvir música no celular utilizando fone de ouvido, quando a professora estiver passando texto no quadro, ou os estudantes estiverem realizando alguma atividade individual;
16. Antes da realização de trabalhos será debatido a necessidade e a viabilidade do uso do celular para pesquisa.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Quadro 7 – Acordo Coletivo para as aulas de História 9º ano A

**ACORDO COLETIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
9º ANO A – 2017**

1. Utilizar filmes e realizar trabalhos relacionados a eles, utilizar a sala de informática, o anfiteatro;
2. Todos e todas devem respeitar o próximo;
3. Não utilizar o celular em nenhum momento;
4. A professora deve interagir nas aulas, realizar leituras com os estudantes e não passar atividades para o final de semana;
5. Todos e todas não devem gritar na sala de aula;
6. Os estudantes devem realizar os exercícios e os trabalhos propostos, como também prestar atenção às aulas;
7. A professora deve explicar os conteúdos e tirar dúvidas sempre que necessário;
8. Todos e todas devem fazer silêncio sempre que necessário (ex.: momentos de explicação e debates, correções de atividades, provas, etc.);
9. A professora deve propor trabalhos diversificados.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Quadro 8 – Acordo Coletivo para as aulas de História 9º ano B

**ACORDO COLETIVO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
9º ANO B – 2017**

1. Realizar leituras em roda;
2. Ouvir música utilizando o fone de ouvido ao terminar as atividades e o uso do celular para trabalhos será debatido de acordo com a necessidade;
3. Saber ouvir e ter atenção nos momentos necessários;
4. Respeitar todos;
5. Utilizar filmes, o laboratório de informática, tribunal, teatro, debates e dinâmicas nas aulas;
6. Os estudantes devem realizar as tarefas e estudar para as provas;
7. Organizar um lanche coletivo ao final do bimestre;
8. Uma das provas do bimestre poderá ser em dupla.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

Observando os acordos, percebemos algumas especificidades nas propostas apresentadas pelas turmas de 6º ano (Quadros 1 e 2) – acreditamos que isso se dá por ser uma série de transição entre as etapas do ensino fundamental I (Anos iniciais) e o ensino fundamental II (Anos finais). Assim, encontramos alguns elementos nos acordos destas turmas que não vão aparecer mais nas turmas das séries seguintes.

O primeiro elemento que podemos perceber dessa fase é a questão do “cada um cuida da sua vida” como podemos ver nesses dois acordos: 6º ano A “Cada um deve cuidar da própria vida, evitando fofocas e conflitos” (Quadro 1), 6º ano B “Respeitar todas e todos (ex.: Não cuidar da vida dos outros, não xingar, não brigar, não gritar)” (Quadro 2). Por que essa questão aparece? Pois é uma questão que trabalho com os alunos do 6º ano desde o primeiro dia de aula que, ao chegarem da sua experiência vivenciada no Ensino Fundamental I, convivem com

poucos professores, sendo que há um professor que é o principal, o chamado Regente de turma. Por essa intensa convivência, pela idade em que estão nessa etapa do ensino, acaba muitas vezes centralizando toda a resolução de conflitos entre os estudantes, como também a necessidade de contar, “dedurar” tudo para o professor, para que ele chame a atenção do outro colega, por ter feito algo que considera errado. Assim, vejo a necessidade de conversar com eles sobre isso, para a construção de autonomia. Nem tudo, precisa ser resolvido pelo professor, para assim, conseguirmos dar andamento nas aulas de História do 6º ano.

Ainda relacionado com esse processo de dependência do professor e da resolução dos conflitos, apareceu nos acordos destas duas turmas, a necessidade de punição para aqueles alunos que descumprirem as regras como podemos observar no 6º ano A: “A professora deve pensar em atividades e explicações diversificadas (ex.: utilizar histórias em quadrinhos), e deixar pessoas bagunceiras sem fazer coisas legais;” (Quadro 1); no 6º ano B: “A professora deve conversar com os alunos sobre seu comportamento;” (Quadro 2). No acordo proposto pelo 6º ano A, diziam que a professora tinha que punir os alunos que fossem bagunceiros, não deixando com que eles participassem de atividades que fossem legais. Interessante perceber como eles trazem as suas experiências, tanto as adquiridas na escola, como fora dela. Aqui é possível imaginar que, em casa, se são castigados, essa é uma forma de punição. Esse acordo, praticamente não foi cumprido, as resoluções de conflitos ou de descumprimento que considerei grave foram resolvidos com reuniões com a família. Não foi algo que na época debati com os alunos, porém poderia ter feito, pois pensando em contexto escolar, acredito que não é uma boa experiência pedagógica excluir os alunos de atividades como forma de punição. Acredito que, como professores, devemos buscar o máximo de envolvimento dos estudantes nas atividades. O que foi de fato realizado desse acordo foram as conversas com os alunos sobre os seus comportamentos.

Por fim, o último elemento que apareceu na turma 6º ano B, que considero ser uma necessidade de todas as séries do Ensino Fundamental II, pois fica explícito no dia a dia da sala de aula, mas, que para essa série, se torna crucial, e eles conseguiram identificar foi: “A professora deve dar exemplos durante a explicação” (Quadro 2). O queriam dizer com isso? Que durante a explicação dos conteúdos, era necessário relacionar com elementos do seu cotidiano, com suas experiências, com suas vidas, para tornar, os conteúdos mais “concretos”, assim, explicitaram essa necessidade pedindo exemplos, para que a professora buscasse sempre relacionar o conteúdo com algo que eles conheçam.

Assim, estabelecer a relação entre presente e passado, se torna um recurso interessante para aproximar os estudantes dos conteúdos trabalhados pela disciplina de História e facilitar a

compreensão. Lautier, aponta a “analogia” como um recurso para apropriação do conhecimento histórico, que pode se dar de duas maneiras: por meio da analogia passado-presente e passado-passado. O primeiro recurso se dá através das experiências sociais vivenciadas pelos estudantes, e, a segunda, por um conhecimento histórico já apropriado a partir da escola ou de outras fontes conhecidas pelos estudantes, assim, se constrói a relação entre o já conhecido/familiar e o novo (LAUTIER, 2011, p. 45). Portanto, para a autora, o uso da comparação é realizado nas aulas:

No cotidiano da turma, a comparação presente, proposta pelo aluno ou pelo professor, mobilizada fortuita ou explicitamente, recusada, repelida ou aceita. Comparar o passado com o presente, ou o passado pouco conhecido a um passado melhor dominado, introduz ao mesmo tempo o procedimento da compreensão natural, familiar, e o risco de um tratamento anacrônico. Os professores são confrontados e negociam então uma parte da sua legitimidade profissional [...] (LAUTIER, 2011, p. 53).

Monteiro também aponta em sua pesquisa que relacionar os temas históricos com algo atual é um recurso bastante utilizado e que é importante para a compreensão dos estudantes dos temas históricos. Refletindo sobre o ponto destacado acima, acredito que se torna essencial para essa etapa do ensino, as séries finais do Ensino Fundamental, porém, é necessário ter cuidado com os anacronismos:

O trabalho com a racionalidade analógica, ou seja, a busca de semelhanças em situações diferentes para propiciar a compreensão histórica, é um recurso muito utilizado. Situações do mesmo tipo em tempos e sociedades diferentes, sendo uma delas a atual, no tempo presente, são relacionadas. Ao mesmo tempo que se busca promover a compreensão, este recurso permite contemplar uma exigência de contextualização do objeto de estudo da “realidade” do aluno, demanda que está posta no campo educacional brasileiro de forma acentuada, principalmente a partir das propostas de Paulo Freire. Esse recurso, que atende prioritariamente a demandas do campo educacional, pode implicar anacronismos que conduzem, muitas vezes, a visões equivocadas do ponto de vista da análise histórica. É muito importante que o professor realize esse trabalho com cuidado, controlando as situações escolhidas para o trabalho. Mais do que identidades, deve-se procurar semelhanças e diferenças que possibilitem aos alunos começar a perceber a diversidade da experiência humana, ao mesmo tempo que constroem conceitos, instrumentos de análise para compreendê-la (MONTEIRO, 2007, p. 129).

Como abordei no capítulo anterior, Monteiro, destaca que uma das funções da História escolar é promover a compreensão, ou seja, os estudantes precisam entender os conteúdos da disciplina. Analisando os “Acordos Coletivos”, percebemos que também é um desejo deles, como aparece de forma mais objetiva nos acordos das turmas do 8º ano: “A professora deve ter paciência, interagir com os estudantes e tornar a matéria mais compreensível” (Quadro 5), e

“Explicar o conteúdo de diversas formas, para assim facilitar a compreensão”, além de ter sido recorrente a importância da professora tirar as dúvidas.

Fazendo uma avaliação deste processo, alguns anos depois, percebi que alguns pontos dos acordos que cabiam a minha organização foram cumpridos, já outros não. Retomando os meus cadernos de planejamento de 2017 foi possível lembrar que, ao longo daquele ano, utilizamos muito mais outros espaços da escola que nos anos anteriores, como o anfiteatro para assistir vídeos, analisar imagens no datashow e o laboratório de informática para realizar trabalhos.

Além disso, neste ano trabalhei bastante com textos complementares ao livro didático, análise de filmes, trabalhos em grupo com apresentação oral, desenhos (exemplo, a produção de máscaras com grafismo indígena), teatro, produção de maquetes, imagens, pesquisa, produção de paródia, debates, produção de jogo de tabuleiro (9º ano – Primeira Guerra Mundial), atividades que buscavam compreender as permanências e as mudanças. Percebo agora que essa diversidade foi um exercício de buscar cumprir com as demandas dos estudantes construídas a partir do “Acordo Coletivo”.

O celular foi utilizado de acordo com as propostas de cada turma. O uso do celular para ouvir música, ao realizar as atividades, por exemplo, foi bem interessante, pois motivou a turma a realizar as atividades, diminuindo o índice de alunos que não realizavam, aumentando, assim, consideravelmente a participação na execução de atividades.

Como citei, já havia dado aula para a maioria das turmas no ano anterior, assim, outro aspecto que percebi de significativa mudança foi a questão do respeito entre os próprios alunos e dos alunos em relação aos funcionários da escola, a utilização de uma linguagem menos violenta. Podemos considerar que aumentou um diálogo mais cordial entre os estudantes, professores e até funcionários externos a sala de aula. Houve, de forma perceptível, uma mudança de comportamento.

Além disso, o envolvimento com a disciplina ao longo do ano foi maior em relação ao ano anterior, como também uma abertura para conversar sobre as atividades, trabalhos e avaliações. Os estudantes sentiam tranquilidade para questionar uma proposta de trabalho, por exemplo, de como ela poderia ser realizada. Quando isso acontecia, debatíamos e, chegando a um acordo, o trabalho era realizado. Essa questão já havia sido constatada na análise das pesquisas apresentadas no Capítulo 2, com destaque para o trabalho de Silva Júnior (2020), que realizou com seus alunos um processo de análise crítica de aplicativos que abordam a temática de História e a construção de um novo aplicativo. O pesquisador constatou ao longo do

processo, que os alunos ao sentirem protagonistas das atividades realizadas, se envolveram mais ainda com o processo.

Nos anos seguintes não realizei o “Acordo Coletivo”, mas percebo que ele continuou influenciando as minhas aulas, pois, a partir dele passei a utilizar mais os recursos da escola, para que aulas não ficassem restritas à sala de aula, como também busquei fazer propostas de atividades um pouco mais práticas, como maquetes, argila, desenhos, produção de materiais para trabalhar determinados conceitos, como exemplo, a produção com o 6º ano de uma ampulheta de garrafa PET para trabalhar a questão do tempo e de seus instrumentos de medida. Além disso, busquei realizar trabalhos em parceria com outras disciplinas, como Língua Portuguesa com o trabalho com livros de literatura. Trabalhamos o conteúdo de Revolução Francesa com a leitura do livro “Os Miseráveis”, versão infanto juvenil e, ao final, realizamos com as duas turmas de 8º ano a atividade “Torta na Cara”, com questões do livro e de História, realizada na quadra da escola, com premiação para turma vencedora.

Outro trabalho interessante, que considero um desdobramento desse processo, foi a realização da produção de maquetes pelo 9º ano sobre a Segunda Guerra Mundial e a construção do que chamamos de “Museu da Segunda Guerra Mundial”, feito para a Feira de Ciências do ano de 2018, também em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa. Realizamos uma série de atividades ao longo de um bimestre, que culminou numa exposição, entre elas, a leitura e análise do livro “O Diário de Anne Frank”, a análise do filme “A vida é Bela” e de documentos históricos. Esse último trabalho foi interessante, pois tivemos uma grande participação dos estudantes do 9º ano em seu desenvolvimento, algo que, muitas vezes, foi de contramão a outros anos, pois no final do ano, os estudantes desta série geralmente vão se desinteressando das aulas, devido a um “clima” de que não estudarão mais naquela escola.

Por fim, não foi a intenção dessa atividade, mas poderia ter incentivado os estudantes a fazer um levantamento de temas que os interessassem, podendo aprofundar nessas atividades mesmo uma concepção de História própria e o que esperavam aprender com os conteúdos da disciplina.

3.2.2 Avaliação e autoavaliação: 2018 e 2020

Nos anos seguintes, não realizei o “Acordo Coletivo” como já foi dito, mas sim, um processo de avaliação da disciplina de História do ano anterior. Tenho arquivado apenas parte do material produzido pelos alunos dessas atividades dos anos de 2018 e 2020. Não realizei o registro de forma sistemática, pois a intenção inicial era utilizá-lo apenas para análise e reflexão

para elaborar os planejamentos das aulas. Confesso que não imaginei utilizá-lo em uma pesquisa acadêmica. Foi a jornada no ProfHistória, as disciplinas cursadas e as reflexões promovidas no curso que me fizeram perceber o quanto é valioso o material que tenho em mãos, por possibilitar pensar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes a partir do ensino de História.

Em 2018, iniciei então o ano letivo com a realização dessa atividade que chamei de “Avaliação da disciplina de História e autoavaliação”. O objetivo deste trabalho foi proporcionar o autoconhecimento e o conhecimento do outro, como também um exercício para me orientar nos planejamentos das aulas de História. Os alunos responderam as questões em uma folha e depois esse material foi entregue. Antes da exposição das respostas dos estudantes, algumas observações: a primeira é a de que possuo o registro de apenas três turmas, sendo duas turmas de 9º ano e uma turma de 8º ano, assim, apresentarei todas as respostas, sem distinção das séries; a segunda é de que a maioria desses alunos já estudavam na escola e já eram da minha turma, desta forma, estavam avaliando a disciplina de História lecionada por mim; em terceiro, os alunos não responderam as questões na ordem em que foi apresentada para eles e, por fim, não era obrigatório colocar o nome, então, desta forma a maioria dos registros está anônima. Essa sugestão foi dada para que tivessem mais liberdade ao avaliar, principalmente, a disciplina de História.

A primeira questão era sobre como foi a disciplina de História no ano de 2017, os pontos foram organizados em positivos e negativos. As respostas em que consideraram positiva na disciplina de História foram: o uso do celular depois de realizar as atividades; as explicações do professor/professora; trabalhos em grupo; as provas não foram muito difíceis; produção de maquete; desenhos; atividades diversificadas; diálogo. Com destaque para o uso do celular, que se repetiu algumas vezes, e a realização de trabalho em grupo, que foi a atividade mais citada como positiva. Os principais pontos negativos foram: as conversas durante a aula da disciplina; provas; brigas; professor exigente; notas ruins e teve alguns que foram citados apenas uma vez, mas acho importante apontar: trabalho em grupo; prova em dupla; faltaram trabalhos mais interessantes; falta de respeito com a professora; fazer apresentação oral; nas disciplinas tudo começa fácil e depois fica difícil; não ter saído nas aulas de História para jogar bola; grupo escolhido pela professora; cola.

A segunda questão foi uma autoavaliação de como eles foram enquanto alunos no ano de 2017, assim, eles apontaram os pontos positivos: passar de ano; ser uma boa aluna ou bom aluno; conseguir realizar todas as atividades; tirar boas notas; participação nas aulas; não faltar as aulas. Os pontos negativos foram: conversar muito durante as aulas (apareceu muitas vezes);

não prestar atenção nas explicações; brincar demais durante as aulas; mexer muito no celular durante as aulas; dispersão. Neste ponto o que me chamou atenção foi como alguns alunos apresentaram respostas totalmente negativas de si, demonstrando uma certa baixa autoestima utilizando frases como: “Era o pior aluno da escola”, “Sempre fui uma aluna horrível”; “Sempre fui sem compromisso com a escola”; “Preguiçoso demais”. E um aluno apresentou a seguinte resposta “Odeio a escola”. Antes de continuar a exposição, apenas um breve comentário sobre esta última resposta. Essa questão é bastante comum no cotidiano escolar, há alunos que simplesmente gostariam de estar em qualquer outro lugar, que não a escola, por diversos motivos, a escola pode ser um lugar de acolhimento, mas por muitas vezes, é de exclusão, ou simplesmente desinteressante.

A terceira foi sobre as expectativas para a série que iriam cursar no ano de 2018. Nesta questão, podemos dividir as respostas em duas categorias. Uma foram expectativas sobre como poderiam ser as aulas de História e a turma respondeu: Que a sala não seja tão horrível (duas vezes); ter mais trabalho em grupo; ter mais aulas diferentes além do livro e cópia; ter mais respeito entre os alunos; ir mais para a quadra; ter mais testes fechados (questões de múltipla escolha); ir mais para a sala de informática; o uso do celular quando terminar as atividades; aula fora da sala.

E uma segunda categoria dentro deste quadro de expectativas foram as mais individuais: ser bom/boa aluno(a); melhorar mais; fazer novos amigos (uma vez); passar de ano no 3º bimestre; passar de ano; participar mais das aulas; ser mais responsável e se dedicar mais; melhorar o comportamento; estudar mais; aprender coisas novas; aprender tudo; ter notas altas.

No ano de 2020 também iniciei o ano letivo fazendo uma atividade de avaliação da disciplina de História, mas diferente da atividade de 2018, pois busquei explorar apenas os pontos positivos e não coloquei nenhuma questão de autoavaliação. Lembrando que o ano de 2020 foi um trabalho desenvolvido de forma presencial por apenas um mês e meio e após esse período o trabalho com essas turmas foi todo remoto, devido à pandemia de Covid-19.

Solicitei aos estudantes que respondessem as seguintes questões: 1. Nome e idade; 2. Um desejo para 2020. 3. Qual conteúdo você mais gostou de estudar na disciplina de História em 2019? 4. Qual atividade mais gostou de fazer na disciplina de História? 5. Dê sugestões de atividades que possam melhorar as aulas de História.

Neste ano a atividade para o 6º ano não foi a diagnóstica realizada com as outras turmas sobre as atividades e conteúdo, mas foi uma apresentação pessoal, como nome, idade, onde mora, onde estudava, o que gosta e o que não gosta de fazer e um desejo para no ano de 2020, pois são alunos que estudavam no turno da tarde na escola, ou eram alunos novos que chegaram

de outras escolas, porém optei por não a apresentar. Desta forma, segue a atividade realizada com 7º, 8º e 9º anos, apresentadas nos Quadros 9, 10 e 11.

Quadro 9 – Questões de apresentação 7º ano

(continua)

QUESTÕES DE APRESENTAÇÃO 7º ANO			
<i>Um desejo para 2020:</i>	<i>Qual conteúdo você mais gostou de estudar na disciplina de História em 2019?</i>	<i>Qual atividade mais gostou de fazer na disciplina de História?</i>	<i>Dê sugestões de atividades que possam melhorar as aulas de História.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Passar de ano; - Ter um computador gamer; - Ganhar um computador; - Ganhar um celular (alguns citam modelo); - Realizar minhas metas (não citou quais); - Jogar FF (<i>Free Fire</i>) o dia todo; - Ser rica (uma aluna apenas); - Coreia do Sul (seria conhecer?); - Melhorar nos estudos; - Fazer ginástica; - Ganhar um Xbox; - Fazer uma viagem para Natal/RN (citado uma vez); - Uma bicicleta de 2000 mil reais (uma vez); - “Quero que minha vó receba a sua aposentadoria” (uma vez); - Ser um aluno/aluna melhor; - Estudar mais; - Melhorar na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre os deuses; - Feudalismo; - Reino de Kush; - Dinossauros; - Espartanos; - Roma/Império Romano; - Egito Antigo; - Mesopotâmia; - Paleolítico e Neolítico; - Grécia; - Sobre os fosséis; - Lucy (foi escrito Luiza) o primeiro humano da Terra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações; - Maquete; - Prova; - Sítio arqueológico; - Viagem ao Parque de Peirópolis (citado muitas vezes); - O teatro dos deuses; - Trabalho sobre o Paleolítico e Neolítico; - A viagem e a quando foi usado a argila para parecer fosséis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades em lugares abertos/ ao ar livre; - Desenhos; - História de animais e pessoas importantes; - Sair mais da sala; - Menos cópia; - Ver filmes; - Fazer atividades diferentes; - Fazer outra viagem; - Mais atividades sobre o Egito; - Ir para o anfiteatro; - Fazer teatro; - Fazer resumo; - Atividades do livro; - Atividades orais; - Ter mais conteúdo sobre os escravos, os portugueses e os índios; - Atividades em grupo; - Sair mais da escola; - Mais trabalhos e leituras; - Fazer textos; - Ir no museu;

Quadro 9 – Questões de apresentação 7º ano

(continuação)

QUESTÕES DE APRESENTAÇÃO 7º ANO			
<i>Um desejo para 2020:</i>	<i>Qual conteúdo você mais gostou de estudar na disciplina de História em 2019?</i>	<i>Qual atividade mais gostou de fazer na disciplina de História?</i>	<i>Dê sugestões de atividades que possam melhorar as aulas de História.</i>
- Passar na prova do Colégio Militar (uma vez); - Fazer novas amizades (uma vez).			- Ver vídeos falando sobre o passado; - Ir na Biblioteca Municipal; - Fazer outro passeio ou pinturas; - Fazer conteúdos um pouco igual de 2019.

Fonte: Acervo pessoal, 2020.

É importante destacar aqui que, a partir do 2º semestre de 2018 e ao longo de todo o ano de 2019, tivemos na disciplina de História o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica – Núcleo História (Campus Santa Mônica), ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a atuação cotidiana de oito residentes, estudantes do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, acompanhando as aulas da disciplina e também desenvolvendo a docência, participando de todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento anual, planejamentos das aulas, elaboração de atividades, avaliações, correção e execução das aulas. Assim, estão muito presentes nesta atividade diagnóstica as atividades realizadas em parceria com a Residência Pedagógica. Um dos exemplos que ficou mais evidente foi a viagem ao Sítio Arqueológico de Peirópolis, realizadas por essas duas turmas. Interessante que, a partir disso, percebi uma mudança de perspectiva nas sugestões de como as aulas de História poderiam ser, uma delas são as aulas fora da escola, passeio, viagem, visita a museus, biblioteca. Como se antes dessa atividade não tivesse existido muito presente nas expectativas desses estudantes a possibilidade de realizar aulas fora da escola. Então, ela passou a ser concreta, tornando-se essencial para eles.

A viagem a Peirópolis, consistiu em um trabalho de campo multidisciplinar entre História, Geografia e Ciências para as turmas de 6º ano, ao Complexo Cultural e Científico de Peirópolis (CCCP) composto pelo Centro de Pesquisas Paleontológicas “Llewellyn Ivor Price” e o Museu dos Dinossauros da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O objetivo

para a disciplina de História foi desenvolver com os estudantes os conteúdos sobre o Paleolítico e o Neolítico, o conceito de fontes históricas e a sua preservação.

A atividade citada sobre a produção de um fóssil de argila foi realizada durante o 1º bimestre, em parceria com os residentes de História da UFU. O objetivo foi debater o conceito de fontes históricas, já dialogando com o conteúdo relativo à Pré-história. Dessa forma, foi realizada uma oficina de produção de um fóssil vegetal utilizando argila, como podemos verificar nas fotografias apresentadas na Figura 6.

Figura 6 – Produção de fóssil vegetal



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Quadro 10 – Questões de apresentação 8º ano

QUESTÕES DE APRESENTAÇÃO 8º ANO			
<i>Um desejo para 2020:</i>	<i>Qual conteúdo você mais gostou de estudar na disciplina de História em 2019?</i>	<i>Qual atividade mais gostou de fazer na disciplina de História?</i>	<i>Dê sugestões de atividades que possam melhorar as aulas de História.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Passar de ano na escola; - “Ser mais inteligente que todos, e todos passem”; - “Comprar um tênis da Nike”; - Ser melhor na escola; - “Cortar o cabelo curtinho”; - Entregar todos os trabalhos da escola; - “Tirar 20 nas matérias”; - “Emagrecer, passar com 3 notas, e ter um namorado”; - “Entrar para o nosso apartamento, ter própria casa, meus pais sejam promovidos, comprar carro; passar de ano.”; - Saúde; - “Dedicar mais à minha felicidade”; - “Terminar meu livro”; - “Um PC novo”; - Viajar 	<ul style="list-style-type: none"> - Indígenas/índios/ povos indígenas; - As Grandes Navegações; - Feudalismo – Idade Média; - As Grandes Navegações – Medos imaginários e medos reais.”; - Reforma e Contrarreforma; - África; - Revolução Francesa (apenas um aluno, conteúdo do próprio 8º ano); 	<ul style="list-style-type: none"> - Maquete; - Maquete sobre o Feudalismo; - Resumo do filme Martin Lutero; - Ir para o anfiteatro; - “Resumo das Grandes Navegações”; - Os vídeos/ filmes; - Cartazes, trabalhos em grupo; - Trabalho de grafismo/ grafismo indígena/ desenhos indígenas; - Música “Demarcação Já”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter mais aulas no laboratório de informática; - Maquete; - Filme histórico; - “Acho que podia fazer mais brincadeiras, porque aí incentiva mais os alunos a ir para a escola”; - Ir para o anfiteatro, ver filmes; - Ter mais vídeos; - Trabalhos em grupo; - Gravuras; - “Maquetes, explicação, interpretação através de desenhos, debate, resumo”; - “Eu gosto de fazer resumo ou ler o livro com a professora explicando ou até passar um filme ou uma música”; - Acho muito legais e práticas as aulas com explicações conjuntas com mapas, livros e objetos.”; - Apresentação em slides;

Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Sobre os conteúdos, um dos destaques do 8º ano (Quadro 10) foi sobre os indígenas. Interessante que a maioria dos alunos utilizam a palavra indígena e não índio. Durante as aulas do 7º ano, realizamos atividades sobre povos os indígenas brasileiros e, em uma dessas atividades, discutimos como a palavra “índio” pode ser pejorativa. Foi possível observar que a relação que se cria com determinados conteúdos está muito relacionada com a metodologia adotada e os recursos utilizados nas aulas. Assim, muitos temas se tornam marcantes aos alunos não simplesmente pela sua relevância histórica, mas pela relação que estabelecem com ele através das atividades realizadas. Neste caso, o tema “Povos Indígenas no Brasil” foi desenvolvido utilizando como recurso a música e vídeo “Demarcação Já” e a produção de grafismos de alguns povos indígenas brasileiros. Como também ficou perceptível ao tema “Feudalismo”, pois construíram maquetes, uma atividade que envolveu grande parte dos estudantes.

Quadro 11 – Questões de apresentação 9º ano

QUESTÕES DE APRESENTAÇÃO 9º ANO			
<i>Um desejo para 2020:</i>	<i>Qual conteúdo você mais gostou de estudar na disciplina de História em 2019?</i>	<i>Qual atividade mais gostou de fazer na disciplina de História?</i>	<i>Dê sugestões de atividades que possam melhorar as aulas de História.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer Richard Rasmussen; - Fechar o bimestre; - Ter paz, felicidade e harmonia; - Trabalhar e conquistar; - Passar de ano; - “Ter meu salão de cabelereiro de sucesso”; - Tirar boas notas desde o começo do ano; - “Ser mais focada nos estudos e participar mais das aulas”; - Ter um <i>iphone</i> 11; - Trabalhar; - Ser um estudante melhor; - “Que nenhuma pessoa que eu amo morra”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colonização; - As revoluções no Brasil (cabanagem); - Escravidão na América; - Primeiro Império; - Escravidão; - Feudalismo; - Primeiro e Segundo Reinado; - Quilombo dos Palmares; - Revolução Industrial; - Conjuração Baiana; - Revolução Francesa; - Independência do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz; - Jogo de tabuleiro; - Apresentação de trabalho; - Pesquisa sobre o colonialismo; - Resumos; - Fichamento; - Provas; - Trabalho em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reencenação da história como momentos de batalhas ou eventos históricos; - Ver vídeos DGP Mundo (Canal no Youtube); - Aulas práticas como maquetes e exposições; - Fazer maquete; - Jogo de tabuleiro; - Fazer trabalhos, tipo maquetes, pesquisar coisas para cartazes, visitar museus; - Passeios; - Trabalhos em forma de apresentação teatral; - Palestras; - Dinâmicas; - Filmes; - Seminários; - “Uma aula ou um trabalho sobre alguém importante”; - Trabalho em grupo/duplas.

Fonte: Acervo pessoal, 2020.

É interessante observar, Quadro 11, as respostas dos alunos das turmas de 9º ano, uma vez que essas duas turmas acompanharam uma atividade de exposição realizada com as turmas de 9º ano de 2018, quando ainda estavam no 7º ano. Fizeram a visita ao “Museu da Segunda Guerra Mundial” e solicitaram que quando estivessem no 9º ano também queriam fazer. Em 2019, acompanharam uma exposição de maquetes realizadas também pelas turmas de 9º ano

sobre a Primeira Guerra Mundial. Nesta atividade foi realizada uma competição entre os grupos, assim, as maquetes foram avaliadas pelos professores e ficaram expostas na biblioteca da escola, para a avaliação, como também para que os alunos das outras turmas pudessem ver a exposição durante o recreio. Ao final, o grupo ganhador, foi premiado. A partir dessa interação, foi criada, então, uma expectativa em relação às atividades da turma seguinte e isso apareceu nas propostas a serem realizadas por eles. Podemos pensar aqui a importância da interação entre as turmas e as séries e como isso pode tornar uma ação pedagógica de aprendizado e de motivação para o desenvolvimento da disciplina. Na Figura 7 apresentamos algumas fotos das maquetes construídas.

Figura 7 – Trabalho Primeira Guerra Mundial



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

3.2.3 Análise das experiências de 2017, 2018 e 2020: as percepções dos estudantes sobre a forma escolar

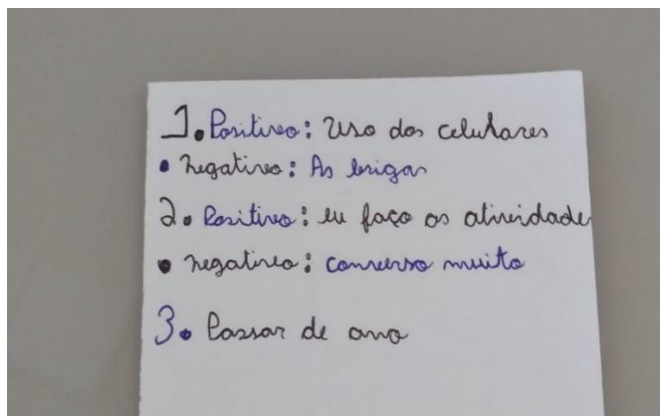
Ao analisar os Acordos realizados em 2017, e as atividades de avaliação e autoavaliação da disciplina de História, realizadas em 2018 e 2020, podemos perceber uma forte presença da forma escolar no pensamento dos estudantes, o que pode ou não ser desenvolvido dentro da escola, mesmo que isso não os agrade inteiramente. Todos já conhecem como a escola funciona, como se fosse algo “natural”.

É perceptível nos Acordos Coletivos realizados em 2017 a visão dos estudantes de como a escola funciona. No 6º ano encontramos as seguintes propostas: “Não faltar as aulas” (Quadro 1); “Deve-se estudar para as provas e realizar as atividades propostas”(Quadro 1); “Prestar atenção nas aulas (explicação, correção de atividades, debates)”(Quadro 2); “Não jogar lixo no chão, usar o uniforme e realizar as tarefas”(Quadro 2); “Não atrasar para chegar à escola e na volta do recreio”(Quadro 2). A partir dessas propostas, conseguimos ver a organização de uma escola, a necessidade de se preparar para provas e testes, realizar as atividades, não conversar durante as aulas, uso do uniforme, os horários da escola, a obrigatoriedade da frequência. Neste primeiro momento não havíamos conversado sobre as nossas aulas, porém, eles já apresentaram essas propostas como algo do cotidiano escolar.

Pude perceber também a importância que dão para a disciplina, tornando até mesmo uma questão contraditória, pois é interessante pensar que a escola também se torna um importante espaço de socialização para fazer amizades, conversar, conviver, compartilhar e enfrentar conflitos ou frustrações. A conversa incessante e as brincadeiras durante as aulas são rotineiras, mas, ao mesmo tempo, apontam para essa necessidade da disciplina para obter sucesso no processo de aprendizagem. Então, podemos questionar se essa disciplina para o processo de aprendizagem é realmente uma necessidade dos estudantes, ou se já é algo que eles apontaram a partir das suas experiências anteriores com a escola até aquele momento, com as constantes falas dos professores, coordenadores pedagógicos e direção, como podemos ver nos seguintes acordos: no 6º ano “Silêncio e atenção nas horas/momentos necessários (explicação, correção de atividades, provas, apresentação de trabalhos, debates, etc.)”, (Quadro 1); no 7º ano “Prestar atenção nas aulas”; “Respeitar todos os funcionários da escola e os colegas (ex.: não xingar, não gritar)”, (Quadro 3); no 9º ano “Todos e todas não devem gritar na sala de aula” (Quadro 7). Na atividade de “Avaliação e autoavaliação” de 2018 aparece como pontos negativos da aula de História “as conversas durante a aula da disciplina” e parece ter ficado bem evidente a contradição de que “desejam” aulas com mais disciplina, porém, eles não

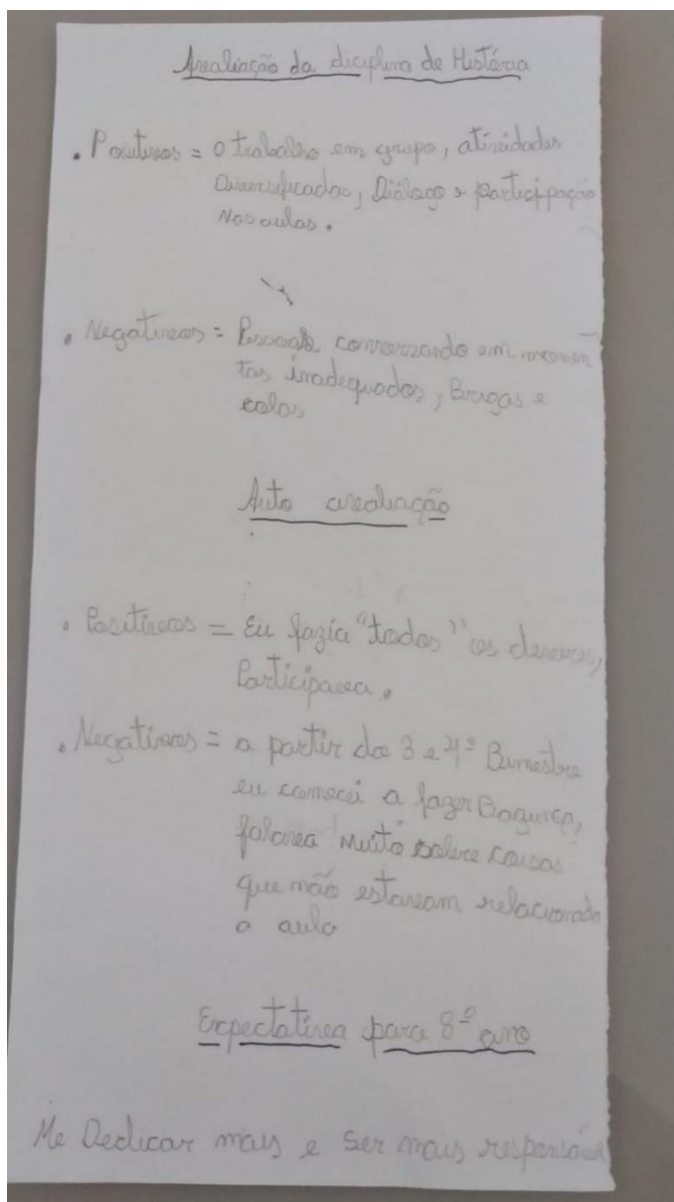
conseguem manter essa disciplina e se autoavaliam de forma negativa quando conversam muito durante essas mesmas aulas, como podemos observar nessas duas autoavaliações apresentadas nas Figuras 8 e 9:

Figura 8 – Autoavaliação 2018



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 9 – Autoavaliação 2018

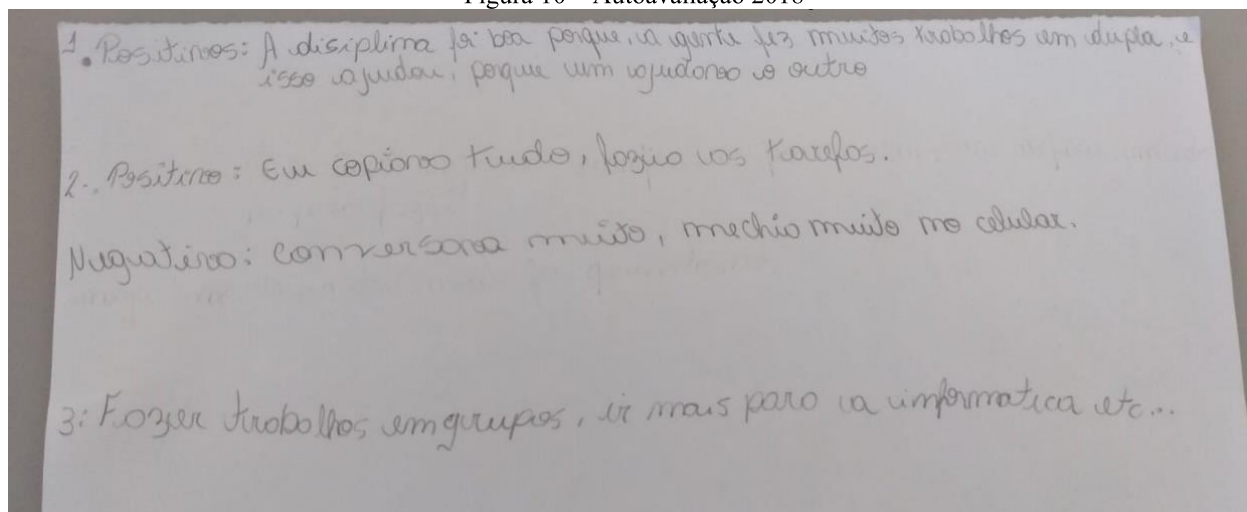


Fonte: Acervo pessoal, 2018.

É possível perceber também nessa contradição uma tentativa de “negociação”, ao chegarem à conclusão de que querem conversar durante as aulas, mas elegem os momentos necessários para o silêncio ou os momentos em que poderão conversar, ou seja, para os estudantes a aula não deve ser silenciosa o tempo todo, sem interação entre eles. Então, no Acordo do 6º ano é apresentada a seguinte proposta “Poderão conversar ‘baixo’ após realizar as atividades” (Quadro 1); no 7º ano “Fazer silêncio nas horas necessárias (ex.: explicação, correção de atividades, provas)” (Quadro 3); no 8º ano “Os estudantes devem prestar atenção nas aulas e participar efetivamente, com dúvidas, opinando, realizando as leituras necessárias para a aula” (Quadro 5). Também é possível observar como fica evidente nas propostas e

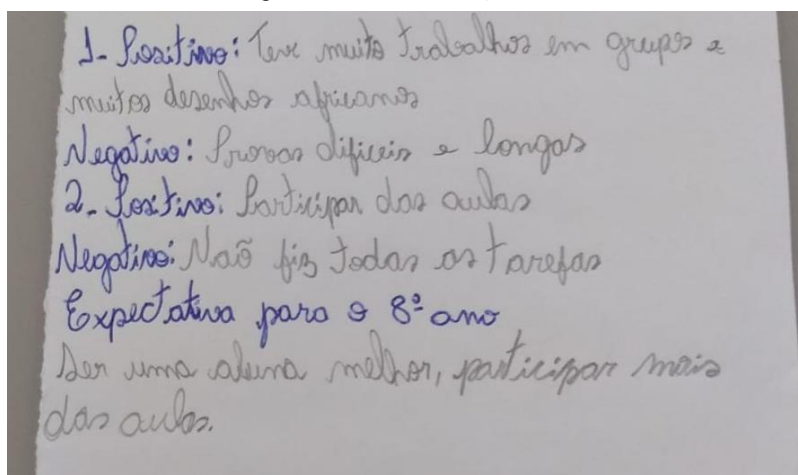
avaliações expostas nas Figuras 10 e 11, que preferem atividades em que possa haver interação entre eles, como trabalhos em grupo ou atividades fora da sala de aula.

Figura 10 – Autoavaliação 2018



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 11 – Autoavaliação 2018



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

No ano de 2020, na atividade “Avaliação da disciplina de História” não apareceu de forma explícita a questão da disciplina nas aulas. Acreditamos que tenha sido por se ter buscado explorar mais os pontos positivos dos conteúdos, atividades realizadas e sugestões de atividades que gostariam de realizar nas aulas de História.

Como já citamos no capítulo anterior, quando estamos falando de forma escolar, é necessário pensá-la como uma construção sócio-histórica de um espaço de socialização que se tornou “obrigatório” de maneira geral. Ou seja, em uma parte da vida as pessoas passarão por uma instituição escolar, ou por um processo de “pedagogização das relações sociais” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 11). Além disso, com o passar do tempo, a forma escolar se impõe

a outras formas de socialização. Processo este que é espaço de disputa de poder, controlado pela classe dominante vigente, que imprime o modelo de escola que temos, que reflete os anseios de controle social deste grupo. Processo iniciado ainda no século XVII nas cidades europeias, quando são criadas as primeiras escolas para “todas as crianças”:

Colocar todas as crianças – “até mesmo os pobres” – em escolas, aparece como um vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública, com a condição de não reduzi-lo a simples ato de dominação. Trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler por meio de “Civilidades” e não nos textos sagrados (ou nos documentos manuscritos que, porventura, estivessem em poder de sua família). (VINCENT *et al.*, 2001, p. 14).

Essas atividades se tornam interessantes, para além de envolver os estudantes no planejamento da disciplina de História ao longo do ano letivo, proporcionando reflexões sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Possibilitam, também, mesmo que de forma incipiente, desnaturalizar o espaço escolar, pensar a escola como espaço construído historicamente e socialmente, que nem sempre foi desse jeito, mas que podemos pensá-lo e questioná-lo.

Além disso, ao analisar os materiais produzidos pelos estudantes a partir das atividades propostas, foi possível identificar outros elementos que fazem parte da forma escolar vigente, como a questão da escrita como algo natural da escola. Percebemos isso quando os alunos apontam como importante “Manter o caderno organizado”, “Estudar para as provas e testes”, que tradicionalmente são escritos. Na autoavaliação proposta no ano de 2018, apareceu como um ponto positivo “Eu copiava tudo, fazia as tarefas”, evidenciando um modelo de estudante desejado pela escola. Vincent, Lahire e Thin afirmam que a partir da constituição do Estado Moderno, ocorreu a hegemonização dessa forma escolar e, como parte integrante desse processo, emergem igualmente as relações sociais desenvolvidas a partir da escrita:

A análise permite evidenciar as ligações profundas que unem escola e cultura escrita num todo sócio-histórico: a constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (*relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escritas e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável (VINCENT *et al.*, 2001, p. 18).

Mas, ao mesmo tempo, é “gritante”, como surgiu nos materiais das três atividades apresentadas, a necessidade de escrever menos e, ao mesmo tempo, propostas para realizar mais atividades escolares de forma oral, buscando propostas a partir do que consideram ser possível de se realizar na escola, a partir de experiências já vivenciadas.

A questão do desenvolvimento de atividades orais foi uma proposta que apareceu nos Acordos de praticamente todas as turmas do ano de 2017: no 6º ano “A professora e os colegas devem dar a oportunidade de todos falarem. Como: levantar a mão e aguardar a sua vez” (Quadro 1); “Deve haver mais explicações e debates” (Quadro 2); no 7º ano “Ler mais e copiar menos”; “Realizar trabalhos em grupo de diferentes formas (ex.: apresentação oral, escolha do tema)” (Quadro 3); no 8º ano “Debater temas relevantes e atuais (poderão ser propostos tanto pela professora como pelos estudantes)”, (Quadro 5); 9º ano “Realizar leituras em roda” (Quadro 8).

Na atividade de 2018 apareceu como ponto positivo das aulas de História o diálogo, ao mesmo tempo em que, em contrapartida, alguns apontaram não gostar de fazer apresentação oral. Em 2020, a questão da oralidade ficou evidente nas atividades que mais gostaram de fazer, apareceram elogios a muitas atividades nas quais puderam interagir e dialogar, como apresentações orais, trabalhos em duplas e grupo, teatro e nas sugestões como atividades em lugares abertos, ao ar livre, fora da sala de aula, leituras, brincadeiras, palestras, filmes, seminários, entre outros. Essa questão da oralidade já havia surgido na pesquisa desenvolvida por Fernandes (2016) que citamos no Capítulo 2. Na questão 02 da entrevista realizada por ele, “Gosto mais da História que aparece nos”, alguns dos recursos mais citados pelos estudantes foram filmes, documentários, falas dos professores e a fala de outros adultos como pais e avós, evidenciando uma predileção pelas narrativas orais da História.

Toda a dinâmica adotada nos levou a levantar algumas questões: o que essa necessidade de atividades orais nos mostra? A cultura oral ainda é muito forte na sociedade, há resistência à cultura escrita? Há uma busca pela valorização da cultura oral como parte do conhecimento social? Os estudantes aprendem mais a partir de atividades orais?

Outro aspecto que podemos pensar a partir da construção sócio-histórica da forma escolar, e que é possível perceber em todas as atividades realizadas com os estudantes, foi a importância da realização de atividades práticas. Para Vincent, Lahire e Thin (2001), que apontam que em épocas passadas as pessoas aprendiam no seu cotidiano com os seus pais o conhecimento era passado de geração em geração e as pessoas aprendiam fazendo. Afirmam os autores:

Os “saberes” e saber-fazer não existem senão acionados em situações sempre particulares de uso. A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal (VINCENT *et al.*, 2001, p. 23).

Porém, com o processo de consolidação da atual forma escolar de socialização, o que temos é um aprendizado centralizado na teoria, desenvolvido através da leitura e da escrita, muito pouco desenvolvido através da prática. Mas, mesmo o aprender através da prática, indo na contramão dos atuais projetos educacionais, os estudantes não deixaram de apontar que aprendem mais através de atividades práticas.

Destacamos aqui algumas respostas da atividade realizada em 2020, nas quais os estudantes manifestaram que gostaram de realizar na disciplina de História: maquete, viagem ao Parque de Peirópolis, oficina de produção de fósseis, teatro, desenhos (grafismos, pintura rupestre), produção de jogo de tabuleiro. Na questão que eles tinham que dar sugestões de atividades, apareceram em todas as turmas sugestões de atividades mais práticas para a disciplina de História como: atividades em lugares abertos, produção de desenhos, teatro, ir no museu, maquete, utilização de objetos para as explicações, exposições.

Se os estudantes, estão dizendo que aprendem mais fazendo atividades práticas, como podemos mudar as nossas aulas? Por que ainda chegamos em sala de aula e priorizamos o ensinar através da teoria, focados no desenvolvimento da leitura e da escrita? Sabemos que isso faz parte dos nossos projetos educacionais, que inclusive no processo de consolidação da forma escolar vigente como uma das formas de socialização das pessoas. O desenvolvimento da escrita foi uma das formas de controlar o que e como seria ensinado nas instituições educacionais, uma forma de controlar alunos e professores, como bem apontam os autores Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 29) “[...] era necessário fixar regras escritas que cada mestre deveria respeitar ao pé da letra, isto é, sem interpretação que pudesse introduzir modificações”.

Entretanto, se queremos desenvolver processos de ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes é necessário pensar em propostas metodológicas que contemplem as necessidades de aprendizagem destes. Como já foi apontado algumas vezes neste trabalho, o ensino de História tem que fazer sentido para os educandos.

3.3 O entusiasmo e a afetividade na construção da aprendizagem na disciplina de História

Refletindo sobre seu processo de formação para se tornar uma professora, Bell Hooks (2017, p. 20), diz que suas práticas pedagógicas “[...] nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras”. Ressalta, então, que na aplicação de uma pedagogia engajada, objetivando a “educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2017, p. 22), se passa por conhecer os seus estudantes e pela construção do interesse e do prazer em sala de aula, em oposição ao tédio. Desta maneira, salienta a importância de os estudantes terem “entusiasmo pelas ideias e vontade de aprender” (HOOKS, 2017, p. 23), para que haja desenvolvimento real da aprendizagem, em qualquer etapa do ensino, desde a educação básica até o Ensino Superior. Acrescenta ainda, que a construção desse entusiasmo, não se basta apenas pelo interesse das ideias ali debatidas em sala de aula e não é construída somente pelo professor:

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao *status*. Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo (HOOKS, 2017, p. 18).

Quando observamos as atividades desenvolvidas com os alunos que geraram reflexões sobre o andamento das aulas de História, foi comum, eles buscarem formas que consideram mais empolgantes para aprender como no “Acordo Coletivo” de 2017: no Quadro 5 “Debater temas relevantes e atuais (poderão ser propostos tanto pela professora como pelos estudantes)”; no Quadro 6 “Realizar trabalhos em grupo, brincadeiras, maquetes, cartazes”; no Quadro 8

“Utilizar filmes, o laboratório de informática, tribunal, teatro, debates e dinâmicas nas aulas”. Na atividade de 2020, nas sugestões de atividades apareceram propostas que demonstram diversas possibilidades das aulas de História serem mais prazerosas para os alunos, como conseguimos perceber nas respostas apresentadas nos Quadros 9, 10 e 11 como: viagem de campo, aulas ao ar livre, desenhos, apresentações teatrais, visita a museus, filmes, brincadeiras, maquetes, mas não deixaram de citar que também gostam de fazer atividades do livro e leitura. Podemos pensar como síntese dessas propostas, que os estudantes desejam que haja diversidade metodológica nas aulas de História para que eles mantenham o interesse e o entusiasmo pela disciplina.

Afirmando a importância de compartilharmos o processo de construção metodológica das aulas com os nossos estudantes, fazer parte desse processo gera aprendizado e também como podemos perceber no desenvolvimento das atividades, cria uma aproximação dos estudantes pela disciplina, o que é essencial, para construir qualquer processo pedagógico, que visa uma construção crítica do conhecimento. O que aprendemos com a nossa prática cotidiana em sala de aula é que não há desenvolvimento de conteúdo crítico “por si mesmo”, se não há interesse em pensá-lo. É necessário manter uma “comunidade de aprendizado” como diz a autora, e que esta comunidade não é possível ser construída apenas com a vontade do professor.

Conseguimos perceber também que os estudantes têm uma ideia do que é a escola e de como as atividades podem ser desenvolvidas. Como parte da forma escolar predominante, essas atividades possibilitaram refletir com os estudantes sobre a escola e a sua organização, como bem apontou a autora, é necessário questionar a noção tradicional de organização da sala de aula, de que o professor é o único responsável pelo processo de ensino. Vejo que esse processo se deu de forma mais concreta na atividade do “Acordo Coletivo” realizado em 2017.

Inspirada pelos trabalhos de Paulo Freire, Hooks diz:

[...] Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu o apoio de que precisava para desafiar o sistema da “educação bancária”, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. A educação como prática libertadora era continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos. A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar (HOOKS, 2017, p. 26).

Pensando sobre a questão do entusiasmo, proposto por Hooks, podemos nos aproximar da questão de como a afetividade pode contribuir também para o processo de aprendizagem. Farei isso a partir do artigo “Afetividade nas práticas pedagógicas”, de Sérgio Antônio da Silva Leite (2012), que teve como objetivo debater a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas, através das concepções de desenvolvimento humano dos teóricos da Psicologia contemporânea Vygotsky e Wallon, resultado de pesquisas realizadas pelo Grupo Afeto vinculado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores (ALLE/AULA) da Faculdade de Educação da Unicamp,

Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (LEITE, 2012, p. 356).

Por muito tempo, se defendeu a separação entre emoção e razão, hierarquizando-as, e colocando a razão como o conhecimento científico e a emoção como o conhecimento não científico, influenciando então as práticas pedagógicas, nas quais o desenvolvimento escolar devia se pautar na razão. Teorias construídas a partir do século XVIII no âmbito da filosofia, sociologia e psicologia organizaram a concepção de que a construção do ser humano se dá através da sua relação sócio-histórico e cultural e possibilitaram compreender que a razão e a emoção são questões indissociáveis na constituição do ser humano (LEITE, 2012, p. 357). Como já indicado no capítulo anterior, a partir das pesquisas realizadas por Tutiaux-Guillon (2011) no âmbito da didática da História, a História escolar não sabe lidar com as emoções e os valores.

Leite aponta, então, que as decisões metodológicas que o professor adota terá desdobramentos na relação afetiva dos estudantes com o objeto/conteúdo, seja de forma positiva ou negativa. Desse modo, ele apresenta cinco decisões que são tomadas pelo docente na organização das suas aulas, que implica nessa relação:

São elas: a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino (LEITE, 2012, p. 363).

Sobre a primeira decisão, “a escolha dos objetivos de ensino”, o autor afirma que os objetivos devem ser pensados de acordo com a realidade dos sujeitos, para que tenha relevância para o aluno, caso contrário, os objetivos podem colaborar para o afastamento dos estudantes

do objeto/conteúdo. A segunda, “decisão sobre o início do processo de ensino”, assegura que há uma aproximação com o conteúdo quando é iniciado a partir da experiência e saberes dos estudantes:

Os dados das pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto, disponíveis sobre este tema, sugerem que iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre os conteúdos envolvidos aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno. Como vimos, tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas envolvidas (LEITE, 2012, p.363).

A terceira decisão, “organização dos conteúdos de ensino”, alerta para que seja feita de acordo com a organização epistemológica da disciplina e coerente com os objetivos. A quarta, “escolha dos procedimentos e atividades de ensino”, considero que implica diretamente com as atividades de avaliação e autoavaliação que foram realizadas nos anos de 2018 e 2020, nas quais busquei levantar com os estudantes as atividades que eles mais gostavam de fazer ou que achavam que aprendiam mais. Elas foram importantes no âmbito de que isso criou um maior envolvimento dos estudantes na realização das atividades. Leite considera o desenvolvimento de procedimentos e atividades o momento que se desenvolve a relação de afeto

Finalmente, deve-se destacar que nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas. Daí a relevância dessas decisões: afinal, elas se referem às formas concretas como as relações face a face são vividas e percebidas em sala de aula (LEITE, 2012, p. 363).

Por fim, a última decisão, “escolha dos procedimentos de avaliação”, evidencia que a avaliação tradicional tem sido um dos grandes responsáveis pelo chamado fracasso escolar, pois acaba por gerar um afastamento afetivo do estudante com os conteúdos,

[...] A avaliação tornar-se desastrosa quando seus resultados são utilizados contra o aluno e, obviamente, quando tal relação é identificada pelo aluno. Esta é a lógica do processo de avaliação tradicional, que tem como objetivo, basicamente, o ranqueamento dos alunos, identificando *os melhores e os piores*. Como todo seu fundamento está centrado na concepção de homem derivada da ideologia liberal, base do sistema capitalista, pressupõe se que as diferenças nas capacidades humanas são inatas, distribuídas gaussianamente entre os homens (LEITE, 2012, p. 365, grifo do autor).

Nos materiais que analisamos a questão da avaliação não apareceu como uma questão central, mas alguns elementos são interessantes de serem citados. Em alguns momentos, os

estudantes fizeram propostas para que as avaliações fossem realizadas em dupla como podemos ver no “Acordo Coletivo” da turma 7º ano B “Realizar uma das provas do bimestre em duplas” (Quadro 4), na turma 8º ano B “Uma das provas do bimestre poderá ser realizada em dupla” (Quadro 6). Entendo essas propostas como uma tentativa de criar uma relação mais prazerosa com essa atividade ou de amenizar a “pressão” atribuída pela avaliação. Outras vezes, consideraram que gostaram de realizar as avaliações da disciplina, como está apresentado nos Quadros 9 e 11, como resposta à pergunta “Qual atividade mais gostou de fazer na disciplina de História?”. Não tive a oportunidade, de retornar a esses estudantes e perguntar porque gostavam de fazer provas, mas é possível levantar a hipótese de que se sentiam tranquilos por realizar as avaliações da disciplina, pois, o meu foco era abordar o que realmente desenvolvemos em sala de aula ao longo do bimestre – se havia trabalhado com grafismos indígenas, com um filme, música, ou se haveria questões sobre esses recursos relacionando aos conteúdos da disciplina.

Por fim, ressalto que as experiências analisadas neste capítulo, apresentadas através da exposição das atividades desenvolvidas nos anos 2017, 2018 e 2020, são apenas um pontapé inicial, para pensar como os estudantes aprendem História e qual a relação existente entre o seu processo de aprendizagem e o conhecimento escolar. São possibilidades de pensar a importância de aproximá-los da disciplina e do envolvimento, pois, percebemos que sem essa aproximação ou “entusiasmo”, os objetivos da construção de afetividade pelas aulas e pelos temas históricos, bem como a construção de um pensamento crítico dificilmente serão atingidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da pesquisa, das leituras e reflexões que teçi para este trabalho, compreendemos que ainda é predominante o ensino tradicional na educação escolar, no sentido do predomínio de um ensino baseado na transmissão de informações aos alunos, impedindo que o processo aconteça de forma ativa. Esse processo faz parte do projeto educacional vigente, que é controlado pela classe dominante. A educação, de forma ampla, e a disciplina de História, em particular, são construídas a partir das disputas e das relações de poder (LIBÂNEO, 2013). Candau (2012) chama esse ensino tradicional de ensino frontal, no qual o professor se coloca como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, apontamos que a autora percebeu mudanças nas práticas pedagógicas, como a proposta de “sala de aula ampliada” que estimula o uso de outros espaços físicos para além da sala de aula, como também o uso das TICs.

Ainda é predominante o ensino tradicional nas escolas, aquele em que o aluno é colocado como mero receptor de conhecimento. Este pensamento acaba por reforçar o chamado por Paulo Freire de “educação bancária”, um ensino autoritário, no qual o aluno é excluído do processo, fortalecendo a concepção de que a sua única capacidade é receber, para que sua cabeça não seja mais “vazia” de conhecimento. Entendemos, então, que é necessário buscar superar essa visão.

Assim, aprendendo com Paulo Freire que, para pensar a participação dos estudantes dentro do ambiente escolar, é de suma importância que o educador se volte a conhecer, ouvir e dialogar com os seus educandos. Freire destaca a necessidade de compreender que o educador não sabe tudo, mas também está aprendendo. Para o autor, se o educador não dialogar com o educando, ele está correndo riscos de ser autoritário, e isso não contribui para uma educação emancipadora, já que o desenvolvimento da aprendizagem se dá a partir da realidade do educando e não do educador. Afirma:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (FREIRE, 2005, p. 27).

Apontamos como dois retrocessos para a educação brasileira os projetos ligados ao movimento “Escola Sem Partido” e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. O primeiro visa diretamente o controle do que é e como é ensinado dentro de sala de aula pelos professores, atingindo diretamente a liberdade de ensino, e o segundo afeta de forma

predominante a organização dos estudantes dentro da escola, pois interfere na disciplina, que se baseia na cultura militar.

Como já indicado, compreendo que a educação se constrói a partir de disputas de poder e território, mas, o conhecimento escolar se faz também a partir das práticas sociais realizadas dentro de sala de aula. A História escolar no Brasil passou por diversas transformações ao longo do tempo, desde o seu surgimento oficial em 1837, no Colégio Pedro II, desempenhando um papel religioso até uma formação cívica (FONSECA, 2006). A partir da redemocratização, ocorreram reformas do currículo para a disciplina de História em âmbito estadual, e em estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Nesse período, iniciou-se um importante processo de mudança na perspectiva do papel da História escolar, apontando como indispensável o ensino de História crítico, que considerasse os sujeitos e a importância de construção do conhecimento (FONSECA, 2008), criando, assim, o desafio de conceber novas práticas pedagógicas.

Foi importante a concepção de forma escolar de Vincent, Lahire e Thin (2001) baseada na ideia de socialização da sociedade, que estabelece uma forma específica de como e o que se deve aprender, de maneira a afetar a forma de viver das pessoas. Como analisei no Capítulo 3, a forma escolar vigente é centrada em adquirir conhecimento através da escrita, e foi possível identificar que os estudantes percebem a escrita como algo central no processo da aprendizagem escolar. Contribuiu também para levantar questões importantes para pensar o ensino de História e as expectativas e avaliações dos estudantes.

Ressalto que as propostas das atividades apresentadas neste trabalho não são modelos prontos para serem aplicados, mas foram expostos com intuito de mostrar a importância de envolver os estudantes no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Um processo de ensino crítico não passa apenas pela teoria. Apesar de a forma escolar estar colocada socialmente, não é natural e precisa ser questionada, pois como foi possível demonstrar, por muitas vezes, não reflete as expectativas e necessidades dos estudantes. Foi possível observar as mudanças e como as atividades realizadas foram se diversificando. E essa necessidade de aulas com atividades diversas, não era minha, mas sim, dos estudantes.

Conhecer de forma mais profunda o papel desempenhado pela escola e como se dá o processo de ensino e aprendizagem contribuiu para afirmar a importância de pesquisar cada vez mais sobre o processo, a sua organização, conhecer as limitações e também as possibilidades de transformação, além, de possibilitar realizar uma análise sobre as atividades apresentadas no Capítulo 3. Desta forma, analisando as experiências adquiridas com as atividades realizadas em 2017, 2018 e 2020, é possível chegar a reflexões interessantes e que podem contribuir para

pensarmos o ensino e o desenvolvimento da disciplina de História. A primeira foi que essas atividades demonstraram ser um importante instrumento para os estudantes refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem, como um suporte para o planejamento das minhas aulas neste período.

O “Acordo Coletivo” nos mostrou que há algumas questões específicas relacionadas ao comportamento e expectativas dos estudantes do 6º ano, que dizem respeito, mais de perto, à relação de dependência que eles estabelecem com o professor, para a resolução de problemas de âmbito pessoal e interpessoal, demonstrando que era necessário, então, para um bom andamento da disciplina no ano de 2017, que “cada aluno cuidasse da própria vida” e que o professor punisse os alunos indisciplinados.

O outro elemento que surgiu na turma 6º ano B, mas que consideramos como uma questão abrangente para todas as turmas de Ensino Fundamental, foi a necessidade de exemplos concretos durante as explicações. Foi possível constatar que esse fato está relacionado à necessidade de estabelecer uma comparação do conhecimento histórico com elementos do cotidiano do estudante para, assim, melhor compreender o conteúdo. Apontei como possibilidade a realização da relação passado/presente, para proporcionar a aproximação e a compreensão do conteúdo pelos estudantes, cumprindo um importante papel da História escolar, apontado por Monteiro (2007) que é o de possibilitar a compreensão do mundo.

A forma escolar, presente na concepção de escola dos estudantes, tornou-se evidente através da perspectiva apresentada pelos estudantes em relação à organização do ambiente, das atividades obrigatórias como as provas e testes, da frequência e da disciplina, como constatar que os estudantes acham quase que “natural” a aprendizagem através da escrita. Entretanto, levantou-se a necessidade de questionarmos a centralidade da escrita no processo de aprendizagem e promover a desnaturalização do espaço escolar e da socialização estabelecida pela forma escolar vigente. Princípio este evidenciado pelos estudantes, a partir das questões apontadas, como, por exemplo, a necessidade de escrever menos, desenvolver mais atividades orais e práticas. Em contraposição à forma escolar que retirou do processo de aprendizagem as atividades práticas, o aprender através do “saber-fazer”, foi demonstrada pelos estudantes, nas três experiências, como uma das melhores formas de aprender História.

Ao ler a pesquisa realizada por Ana Maria Monteiro, apresentada no livro “Professores de História: entre saberes e práticas”, que teve como objetivo “compreender os modos como professores de História mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam” (MONTEIRO, 2007, p. 113), a autora levanta algumas questões. Uma dessas em especial me chamou atenção, pois contribuiu para pensar as atividades que foram realizadas

com os meus alunos: “Que saberes mobilizamos ao ensinar?”. Pensando sobre esta questão, percebi que não foi apenas um processo de organização didática da disciplina, foi uma forma de mobilizar os estudantes para darem importância para a História, como também realizarem um exercício, que possibilitasse a crítica e a transformação social, de pensarem a escola de forma crítica e desenvolverem a autonomia, ao pensarem no seu próprio processo de aprendizagem. Como Monteiro colocou, acredito ser necessário que a História tenha o papel de desenvolver a “crítica e a transformação do *status quo*”.

Monteiro apresenta que a História tem uma função social evidente:

No que diz respeito à História, cabe lembrar que este é um conhecimento com uma função social muito clara. Ele é criado para ser comunicado com objetivos que variam desde a cristalização ou legitimação de poderes constituídos e memórias até a crítica e à transformação do *status quo*, à formação cultural mais ampla (MONTEIRO, 2007, p. 114).

Sabemos que, dentro do contexto escolar, estamos submetidos a um projeto político de educação, como já abordado nesta Dissertação, mas que busquei de alguma forma, romper, subverter, resistir, almejando construir aulas de História críticas à realidade e que façam sentido aos estudantes, de modo que contribuam em alguma medida para um processo de emancipação social.

Monteiro (2007) também apresenta a experiência de duas professoras que desenvolveram um projeto para turmas da 6ª série (atual 7º ano), no qual se propuseram a trabalhar com a história temática, através do desenvolvimento de pesquisa. O que chamou a atenção neste trabalho foi que as professoras relataram à Monteiro que a ideia de desenvolver o projeto foi motivado a partir das avaliações realizadas pelas professoras no fim de ano com os seus alunos, questionando o que foi bom ou ruim na disciplina, o que poderia melhorar, e os alunos diziam muito sobre a necessidade de que as aulas de História fossem mais dinâmicas. Para desenvolver o trabalho fizeram compromissos com os estudantes, que foram aplicados ao longo do ano. As professoras que trabalhavam em parceria faziam uma avaliação desses compromissos praticamente todo final de aula, tornando parte da rotina das aulas de História, como relata a autora. Segundo a autora:

[...] esse trabalho foi acompanhado por mim nas aulas observadas e era efetivamente realizado ao final, de forma rotineira, mas com interesse. Era fácil perceber que eles sentiam satisfação em se avaliar e comparar os resultados com os das aulas anteriores (MONTEIRO, 2007, p. 123).

No final do bimestre, as docentes transformavam essas avaliações diárias em nota, além de dar um retorno para a turma sobre as suas avaliações.

Reconheço que essa avaliação constante dos acordos foi algo que faltou nestas atividades que realizei com os estudantes. Mesmo se não fosse toda aula, poderia ter ocorrido ao final de cada semana, mês ou até mesmo ao final de cada bimestre. Essa avaliação foi realizada algumas vezes, quando eu sentia que a turma não estava cumprindo os acordos, ou quando a turma percebia que eu, enquanto professora, não estava efetivamente colocando em prática as atividades propostas por eles. Percebo hoje que faltou intencionalidade com esse trabalho ao longo do ano e acabei perdendo parte dos seus objetivos pelas demandas escolares, de prazo final de bimestre, conteúdo, trabalhos, atividades e avaliações, algo a se tomar cuidado. Para além disso, na pesquisa, vale ressaltar que o trabalho desenvolvido por Silva Júnior (2020) e a proposta da disciplina eletiva de Lopes (2019) apresentados no Capítulo 2, se tornam bastante relevantes na perspectiva da participação ativa dos estudantes nas aulas de História, pois conseguiram aliar o desenvolvimento do conhecimento histórico ao protagonismo dos estudantes, tornando complementar as três experiências analisadas nesta pesquisa, que se concentraram em conhecer e dialogar com os estudantes sobre a organização metodológica da disciplina.

Monteiro (2007) também relata que percebeu uma relação de afetividade com os alunos, algo que já vimos em outros trabalhos, como evidenciamos no trabalho de Silva Júnior (2020) e Leite (2012). Acrescento ainda que pela minha experiência, percebi que este tipo de trabalho gera uma grande afetividade entre estudantes e professores envolvidos, mas para além disso, uma relação de afetividade dos estudantes com a disciplina. Isso ficou bastante perceptível quando notei o aumento do envolvimento dos estudantes com as atividades, explicações propostas a eles e grande parte da turma se empenhava em realizar, com efetiva participação.

Monteiro ainda faz a análise da observação das aulas de outro professor, que utiliza como principal metodologia as aulas expositivas, apresentando o recurso da “racionalidade analógica”, ou seja, comparando questões históricas em exemplos práticos do presente. Segundo a autora, esse recurso pode ser utilizado na tentativa de “aproximar o estranho do familiar” (MONTEIRO, 2007, p. 154) e gerar uma visão crítica. Além da analogia, o método utiliza questões que são de interesses dos estudantes, para chamar atenção e gerar empatia, recursos que considera serem típicos do conhecimento escolar. Como ela descreve:

Neste caso, não há analogias nem comparações. É um caso pitoresco que ele utiliza para ilustrar as diferenças culturais e econômicas entre o sul e o norte da Itália. A riqueza do exemplo é que ele se refere ao futebol, Copa do Mundo e a Maradona, temas apaixonantes para os adolescentes brasileiros, o que, além de resgatar a atenção dos alunos, os envolveu e interessou sobre o tema. Com isso, contribuiu para fazê-los compreenderem melhor fatos e processos

históricos de sociedades diferentes da sua. A empatia foi estabelecida e, com isso, a compreensão da história daqueles imigrantes se tornou mais fácil. (MONTEIRO, 2007, p. 156).

Pergunto-me: seria papel do professor gerar empatia ou afetividade pela disciplina de História? Se sim, qual é a importância da afetividade ou empatia para a aprendizagem da História? Os estudantes aprenderiam mais? São perguntas que parecem simples e óbvias, com respostas quase prontas. Concluo que a afetividade gera um maior interesse dos estudantes pela disciplina, que, assim, estudam, investigam, prestam mais atenção nas aulas, se envolvem na realização das suas atividades, e, por suposto, aprendem mais, mantém o “entusiasmo” como Bell Hooks (2017) aponta como elemento crucial para o desenvolvimento das aulas e construção de um aprendizado significativo. Mas, então, por que muitas vezes, nós professores, construímos uma relação com os estudantes, como se eles fossem obrigados a gostar das nossas aulas e da disciplina de História, simplesmente por ela fazer parte da grade curricular obrigatória das escolas? Sua importância se justifica apenas por fazer parte do currículo?

Portanto, foi possível constatar que a História escolar se passa pelo âmbito metodológico para ser pensada e construída. Pensar a sua organização ao longo do ano letivo, a interação com os estudantes faz parte do processo da disciplina escolar com objetivo de uma construção crítica do conhecimento histórico. Por isso, afirmo que essas atividades apresentadas (experiências), mesmo que não dando centralidade ao desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, em como desenvolvê-los, tornaram-se essenciais para o aprendizado dos estudantes.

Entendo que o papel do professor é contribuir para o compartilhamento e ampliação do “universo” de conhecimento dos estudantes, mas também de dar espaço para participação ativa. Partir da sua realidade, não necessariamente quer dizer ficar preso ao “mundo” já conhecido por eles, mas é possibilitar a ampliação do seu conhecimento a partir dos seus interesses, experiências, necessidades e expectativas. Para tanto, evidenciou-se a necessidade da criação de espaços durante as nossas aulas para que os estudantes possam refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem como e por que querem e podem aprender História. A partir dessa ação, podemos tornar a formação histórica ligada à vida prática dos estudantes, pois, deve partir não apenas do professor pensar o processo de aprendizagem, mas dos próprios estudantes. Por fim, reitero a defesa de que não há um ensino de História que busque contribuir para a formação de estudantes críticos, autônomos, sem que eles participem de forma direta do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set./ago. 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, A. P. R. Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 209-233, dez. 2019. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.516>

FERNANDES, Aurelio Silva. *As concepções de ensino de História e a consciência histórica*. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola Sem Partido – Produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. In: *ETD- Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 19, n. esp., p. 184-205, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647835>

LAUTIER, Nicole. *Enseigner l'Histoire au Lycée*. Paris: Armand Colin, 1997.

LAUTIER, Nicole. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr., 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Doi: 10.9788/TP2012.2-06. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria. As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história. *Fronteiras*, Dourados, MS, v.11, n. 20, p. 43-57, jul./dez. 2009.

LOPES, Loami Albuquerque Gama. *O protagonismo juvenil como suporte para a cidadania: uma proposta de disciplina eletiva em História para a escola plena em Mato Grosso*. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2019.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

MONIOT, Henri. La didactique, qu'est-ce que c'est? *Historiens & Géographes*, [S. l], 2006.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: Entre Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SILVA JR., João Batista da Silva. *O ensino de História e as novas tecnologias: questões de métodos e o ensino-aprendizagem de história em protagonismo discente*. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Ananindeua, PA, 2020.

SILVA JR., Renato Jales. *Cidade, Cultura e Movimentos Sociais: A Mobilização dos Moradores do Bairro Bom Jesus em Uberlândia (1982 – 1990)*. Monografia (Graduação em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

SILVA JR., Renato Jales. “Moramos numa ilha chamada Bom Jesus”: Algumas histórias vividas na cidade de Uberlândia. *MONÇÕES Revista do Curso de História da UFMS/CPCX*. Coxim, MS, v. 3, n. 3, abr./set. 2015.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>

SOUZA, Aparecida Darc de. Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n.º. 16, p. 29-49, dez. 2019. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.494>

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 217-234, jun. 2013. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.78>

Fontes eletrônicas

ALUNA negra sem coque é impedida de entrar em escola militar. *Nexo*, [S. l.], 22 abr. 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/extra/2022/04/22/Aluna-negra-sem-coque-é-impedida-de-entrar-em-escola-militar>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BORBA, Débora. Escola de Uberlândia adotará modelo cívico – militar. *Jornal Brasil de Fato*, Uberlândia, 23 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/03/23/escola-de-uberlandia-adotara-modelo-civico-militar>. Acesso em: 06 set. 2021.

COMUNIDADE escolar se mobiliza contra a militarização das escolas em Uberlândia. *Esquerda Diário*, [s. l.], 07 abril 2021. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Comunidade-escolar-se-mobiliza-contra-a-militarizacao-das-escolas-em-Uberlandia>. Acesso em: 06 set. 2021.

LOPES, Edilene. Escolas cívico-militares vão ser implantadas em mais cinco cidades mineiras neste ano. *Rádio Itatiaia*, Belo Horizonte, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/noticia/escolas-civico-militares-vaio-ser-implantadas-em-mais-cinco-cidades-mineiras-neste-ano>. Acesso em: 06 set. 2021.

MURAL de escola militarizada mostra PMs como racistas e gera polêmica. *Correio Braziliense*, Brasília, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/11/4966177-mural-de-escola-militarizada-mostra-pms-como-racistas-e-gera-polemica.html>. Acesso em: 23 jun. 2022.

OLIVEIRA, Juliana; MURATORI, Matheus. Minas Gerais aceita programa do MEC e terá duas escolas cívico-militares. *Jornal Estado de Minas*, [S. l.], 27 set. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2019/09/27/interna_gerais,1088631/mg-aceita-programa-do-mec-e-tera-duas-escolas-civico-militares.shtml. Acesso em: 23 jun. 2022.

O QUE É o programa nacional das escolas cívico-militares? *Ministério da Educação*. Brasília, [S. d.]. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em: 25 jun. 2022.

RESULTADO do PROEB estão disponíveis na internet. *Educação Minas Gerais*, [S. l.], 16 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6336-resultados-do-proeb-estarao-disponiveis-na-internet>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SILVA, Cristiane. Minas Gerais terá três escolas cívico-militares em 2020: saiba onde. *Jornal Estado de Minas*, [S. l.], 21 nov. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2019/11/21/internas_educacao,1102711/minas-gerais-tera-tres-escolas-civico-militares-em-2020-saiba-onde.shtml#:~:text=Elas%20serão%20geridas%20por%20cerca,na%20Região%20Central%20de%20Minas. Acesso em: 06 set. 2021.

TONANTZIN, Dandara. A militarização das escolas públicas não é o caminho. *Jornal Brasil de Fato*, Uberlândia, 24 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/03/24/artigo-a-militarizacao-das-escolas-publicas-nao-e-o-caminho>. Acesso em: 06 set. 2021.

Obras de referência

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALICE PAES. *Projeto Político Pedagógico 2017-2018*. Uberlândia, 20 jun. 2017. (mimeo).