

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MICHELLE VIVIANE GODINHO CORRÊA

História: ensino, raça e cultura

São Paulo
2017

MICHELLE VIVIANE GODINHO CORRÊA

História: ensino, raça e cultura

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Abud

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.42 Corrêa, Michelle Viviane Godinho
C824h História: ensino, raça e cultura / Michelle Viviane Godinho
Corrêa; orientação Kátia Maria Abud. São Paulo: s.n., 2017.
260 p.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas
escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino e aprendizagem 2. Didática 3. Fenomenologia 4.
História 5. Relações Étnicas e Raciais I. Abud, Kátia Maria, orient.

AGRADECIMENTOS

A minha família, pois sem ela meus estudos não teriam chegado tão longe. Minha família é a melhor parte de mim. São fortes, persistentes, amorosos e solidários. Sempre os amarei, aconteça o que acontecer.

Ao meu marido por ter me dado o estímulo necessário e por ter me alegrado em momentos que eu achei que não fosse conseguir administrar tantas responsabilidades ao mesmo tempo. Obrigada por acreditar em mim, às vezes mais do que eu mesma.

A minha orientadora, Kátia Maria Abud, que me acolheu tão bem na USP e que, ao longo desses quatro anos, contribuiu decisivamente para minha formação como pesquisadora e docente.

Agradeço também aos funcionários e professores da USP cuja eficiência, organização e respeito pelos alunos ficarão marcados como modelo para minha prática profissional.

Por fim, agradeço aos amigos, aos companheiros de trabalho e aos alunos e ex-alunos que acompanharam esse período de minha vida e me deram forças para concluí-lo com satisfação.

RESUMO

CORRÊA, Michelle Viviane Godinho Corrêa. História: ensino, raça e cultura. 2017. 260 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esse trabalho tem como objetivo produzir contribuições para a pesquisa e para a didática do Ensino de História a partir da compreensão do processo de ensino e aprendizagem de História no contexto da sala de aula. A partir do enfoque fenomenológico, baseado no método intuitivo bergsoniano, essa pesquisa contou com observação de duas salas de aula de História em diferentes escolas, registro em diário de campo, aplicação de questionário a professores e alunos e gravação de áudio das aulas. O trabalho de campo foi realizado entre março e julho de 2015, contou com a observação de três professores e duas turmas, uma do 7º ano do Ensino Fundamental II e outra da 3ª série do Ensino Médio. Após o período de observação, os dados coletados foram sistematizados, dando origem à estrutura do fenômeno do ensino de História em sala de aula. Essa estrutura gira em torno da categoria central Sala de Aula, possuindo duas subcategorias, Ensino e Cultura e Sociedade. De ambas as bases saem diversos segmentos, subsegmentos e ramificações, formando uma teia complexa de fenômenos. Após a definição das categorias de análise encontradas em campo, foram sistematizadas diferentes contribuições dentro da área da didática da História. Esses dados foram confrontados com os fatos observados, ampliando a compreensão do fenômeno e abrindo outras perspectivas de pesquisa. Esse contraste entre ideal e real também demonstra o quanto teoria e prática estão, por vezes, desconectadas, seja pela incompletude do processo realizado pelos professores em sala de aula, como pelo plano ideal – ou da experiência pessoal de autores diversos – sobre o qual são construídas essas recomendações metodológicas. Ainda que exista um descompasso entre teoria e prática, os professores observados conseguiram desenvolver a aprendizagem histórica em suas aulas, considerando-se a disparidade existente entre o envolvimento de cada aluno nas aulas. Para além das questões metodológicas, a memória destaca-se como fenômeno indispensável ao ensino de História e é frequentemente mobilizada por meio da sondagem de conhecimentos prévios. No que diz respeito a forma como a cultura se faz presente na sala de aula de História, observou-se a evocação de dados do cotidiano e representações sociais que se manifestaram, em muitos casos, por meio de episódios de preconceito e discriminação, sobretudo raciais. Diante dos resultados encontrados, observa-se a possibilidade de estruturação do ensino de História enquanto uma cadeia de fenômenos e levanta-se como hipóteses que suas variáveis podem sofrer intervenções de forma isolada ou não e que o aprimoramento metodológico dos professores poderia contribuir para a ampliação da aprendizagem histórica, além de levar a superação de uma série de representações sociais que tem se reproduzido ao longo tempo e encontrado meios de adaptação e sobrevivência mesmo diante dos progressos sociais vividos nas últimas décadas.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Didática; Fenomenologia; História; Relações Étnicas e Raciais.

ABSTRACT

CORRÊA, Michelle Viviane Godinho Corrêa. **History**: teaching, race and culture. 2017. 260 f. Tesis (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This work aims to produce contributions to the research and didactic of History Teaching from the understanding of the teaching and learning process of History in the context of the classroom. Based on the phenomenological approach, on the Bergson's intuitive method, this research counted on observations of two classrooms of History in different schools, notes in field diary, application of questionnaire to teachers and students and audio recording of the classes. Fieldwork was carried out between March and July 2015, with the observation of three teachers and two classes, one of the 2nd year of Middle School II and another of the 4th grade of High School. After the observation period, the collected data was systematized, giving rise to the structure of the phenomenon of History teaching in the classroom. This structure revolves around the central category Classroom, having two subcategories, Teaching and Culture and Society. Both categories were broken down in several segments, sub-segments and ramifications, forming a complex web of phenomena. After defining the categories of analysis found in the field, different contributions were systematized within the area of History Teaching. These data were confronted with the facts observed, broadening the understanding of the phenomenon and opening up other research perspectives. This contrast between ideal and reality also demonstrates how much theory and practice are sometimes disconnected, either by the incompleteness of the process carried out by teachers in the classroom, or by the ideal plan - or the personal experience of different authors - about each methodological recommendations. Although there is a mismatch between theory and practice, the observed teachers were able to develop the historical learning in their classes, considering the disparity between the involvement of each student in the classes. Besides methodological issues, memory stands out as a phenomenon indispensable to the teaching of History and is often mobilized through the pre-knowledge survey. Regarding the way culture is present in the History classroom, it was observed the evocation of daily data and social representations that have manifested themselves, in many cases, through episodes of prejudice and discrimination, especially racial ones. Given the results found, it's possible to structure the History teaching as a chain of phenomena and it's suggested as hypotheses that their variables may suffer interventions in isolation or not and that the methodological improvement of teachers could contribute to the expansion of historical learning as well as the overcoming of several social representations that have been reproduced over time and found ways of adaptation and survival even in the face of the social progress experienced in the last decades.

Key-words: Teaching and Learning; Didactic; Phenomenology; History; Ethnic and Racial Relations.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Ensino-aprendizagem X Cultura	22
Imagem 2 – União entre a perspectiva científica e filosófica para a compreensão do real em Bergson	25
Imagem 3 – Caminhos da intuição nos procedimentos metodológicos	27
Imagem 4 – Localização dos estudantes em Belo Horizonte nas proximidades da Escola 1	38
Imagem 5 – Perspectiva panorâmica da estrutura no plano real dos acontecimentos.	54
Imagem 6 – Estrutura do fenômeno do ensino de História nas turmas observadas ...	55
Imagem 7 – Matriz disciplinar da História	56
Imagem 8 – Diagrama analítico de elementos que integram o fenômeno da evocação de lembranças em sala de aula	58
Imagem 9 – Estrutura do segmento memória	61
Imagem 10 – Estrutura do segmento Estratégias de Ensino.....	63
Imagem 11 – Estrutura do segmento espaço escolar	67
Imagem 12 – Estrutura do segmento situações espontâneas	68
Imagem 13 – Estrutura do segmento atenção	71
Imagem 14 – Estrutura da subcategoria Cultura e Sociedade	73
Imagem 15 – Estrutura do segmento gênero e sexualidade	74
Imagem 16 – Estrutura do segmento questões étnico-raciais	80
Imagem 17 – Estrutura do segmento Indisciplina	85
Imagem 18 – Estrutura do segmento marginalidade e violência	87
Imagem 19 – Estrutura do segmento tecnologia	90
Imagem 20 – Os mestiços segundo classificação descrita por Nina Rodrigues	120
Imagem 21 – Sondagem de conhecimentos prévios	167
Imagem 22 – Quadro da aula da professora Carla no dia 19/03/2015	168
Imagem 23 – Mapa “Os caminhos do ser humano para a América	170
Imagem 24 – Perguntas hipotéticas nas aulas de História	172
Imagem 25 – Interação professor-aluno a partir do mapa dos povos indígenas no Brasil atual	175
Imagem 26 – Iluminuras de Theodore de Bry	177
Imagem 27 – interação durante o estudo das Iluminuras de Theodore de Bry	179
Imagem 28 – comparação entre passado e presente na aula de História	182

Imagem 29 – Evocação de lembranças em cascata	186
Imagem 30 – Processo de apropriação da experiência histórica	191
Imagem 31 – Formação histórica.....	193
Imagem 32 – Esquema dinâmico da representação do negro	203
Imagem 33 – Conceituação de Raça a partir da ação estatal	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bairros em que residem os estudantes da Escola 1	37
Tabela 2 – Quantos irmãos você tem?	41
Tabela 3 – Conte-nos algo importante que tenha vivido na escola	44
Tabela 4 – Conte-nos algo que você considera importante sobre sua família	45
Tabela 5 – Conte-os o que você sabe sobre História do Brasil	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos estudantes da Escola 1	37
Gráfico 2 – Qual é sua disciplina favorita atualmente?	39
Gráfico 3 – Você mora com quantas pessoas?	40
Gráfico 4 – Qual é a profissão de sua mãe?	42
Gráfico 5 – Qual é a profissão de seu pai?	42

SUMÁRIO

1	ESCLARECIMENTOS INICIAIS	12
2	“ESTRANHAMENTO!”: ENFOQUE FENOMENOLÓGICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1	O ENFOQUE FENOMENOLÓGICO EM BERGSON.....	19
2.2	TRABALHO DE CAMPO E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	28
2.2.1	Encontrar um campo para se observar	29
2.2.2	Ferramentas metodológicas e a coleta de dados.....	30
3	“GENTE, A PROFESSORA QUER FALAR!”: SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
3.1	A ESCOLA 1 SUA TURMA DO 7º ANO	36
3.2	A ESCOLA 2 SUA TURMA DA 3ª SÉRIE	47
3.3	OS PROFESSORES PARTICIPANTES	48
4	“ATÉ QUE ENFIM, PROFESSORA”: AMOSTRAGEM E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	53
4.1	ENSINO, RAÇA E CULTURA.....	91
4.1.1	Ensino: “Agora vou parar de falar um pouco na cabeça de vocês. Vamos copiar um pouco.”	92
4.1.2	Raça: “O racismo não surge daí? Ao dizer que uma raça era superior que a outra?”	116
4.1.3	Cultura: “De que é feito o povo brasileiro?”	134
5	“PODE COPIAR, QUEM APRENDEU FUI EU”: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	148
5.1	A SALA DE AULA: CONSTELAÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	148
5.1.1	Cultura e sociedade na sala de aula: “É melhor morar na floresta do que aqui, que a qualquer hora PUM!”	151
5.1.2	Ensino de História: “Eu sei, professor. Já entendi!”	161
5.1.2.1	Pré-História na aula da professora Carla.....	166
5.1.2.2	Os povos indígenas do Brasil na aula do professor Rui	173
5.1.2.3	A Primeira Guerra Mundial na aula do professor Alisson	180
5.1.2.4	Aspectos de ensino centrais nas aulas observadas	183

5.1.3 Precisamos falar sobre o racismo: “Ele é safado e é preto!”	197
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICE A – Questionários	228
APÊNDICE B – Planilha de sistematização de dados da pesquisa.....	233
APÊNDICE C – Estrutura do fenômeno da sala de aula de História	259

1 ESCLARECIMENTOS INICIAIS

A pesquisa é, em muitos pontos, parecida com a produção artística. É preciso conhecimentos, técnicas, mas também voluntarismo e esforço de criação. E, se o tempo é criação constante, é também morte. É movimento incessante, mas também proporciona ao observador uma percepção variável de seu transcorrer; tudo o que acontece no tempo é a soma do que é, do que entende-se de si mesmo e do que entende-se que é o que lhe é exterior. Por mais vezes que se use para abordar um objeto de pesquisa, a pesquisa é um pouco – ou muito – do próprio pesquisador.

Como nosso esforço constante é provar que a pesquisa é mais sobre a realidade objetiva que se observa do que sobre si mesmo, é importante declarar já a princípio que esse estudo tem como objeto de estudo o fenômeno de ensino-aprendizagem de História¹ em sala de aula. Parte-se da hipótese de que seja possível identificar dados da estrutura do fenômeno que, guardadas as diferenças existentes entre escolas, pode ser construída a partir de dados pertinentes a prática do ensino de História em diálogo com os aspectos da cultura local que estão presentes na sala de aula por meio dos sujeitos. Para atingir esse propósito, foi utilizado como aporte metodológico o enfoque fenomenológico a partir do método intuitivo bergsoniano. Também foram utilizados diversos recursos já amplamente divulgados em pesquisas na área da Educação, tais como o diário de campo e a aplicação de questionários.

A escolha metodológica dessa pesquisa não é uma das mais usuais no meio da Educação, Bergson não é um dos autores mais populares nas pesquisas brasileiras dessa área. Por isso, seria pertinente abordar como se deu o encontro entre sua fenomenologia e a trajetória da pesquisadora.

Durante a graduação, realizei uma pesquisa de iniciação científica que deu origem a minha monografia de conclusão de curso. Foi precisamente nessa época, em 2006, que conheci parte da obra do filósofo, pois buscava um referencial que expressasse a forma como eu apreendia a realidade e fora Henri Bergson² a escolha

¹ Uso o termo com “H” maiúsculo nesse estudo enquanto disciplina curricular e área de estudos acadêmicos. Ao longo da tese, será usada a expressão “ensino de História” para dar fluidez à leitura, mas entende-se que não há ensino sem aprendizagem.

² Henri Bergson (1859-1941) foi um importante filósofo e diplomata francês da passagem do século XIX para o XX. Atuou como professor em diversos cursos e escreveu grandes obras, sendo as que mais citaremos nesse trabalho *Matéria e Memória* (1896) e *Evolução Criadora* (1907), que obteve o Prêmio Nobel de Literatura em 1927. Bergson é um dos mais importantes filósofos modernos, tendo criado uma metafísica própria cujas ideias principais versam sobre a evolução, o pensamento, a consciência, a duração real, a memória, a intuição e o *élan* vital.

que fiz dentre as opções que minha orientadora, Carla Ferretti, havia me apresentado. Desde então este tem sido o referencial teórico de meus estudos, ainda que a forma de demonstrar os resultados tenha sido desenvolvida por mim. Como grande parte das ferramentas metodológicas atuais utilizadas na área da Educação coincidem com as utilizadas pela fenomenologia, será notada uma série de semelhanças com métodos mais populares ao longo do texto³. Nesse sentido, busca-se discorrer sobre essas ferramentas e métodos em alguns momentos de forma breve, tendo em vista que dialogam com a metodologia dessa pesquisa e deram contribuições ao trabalho de campo.

O que se propõe com o uso de Bergson é a exposição de uma síntese da estrutura do fenômeno do ensino de História na sala de aula a partir dos contextos observados e analisados.⁴ Essa estrutura, além de ser visualizada em forma de um diagrama (APÊNDICE C), produziu uma descrição densa, portanto, breve e conclusiva.

A utilização do enfoque fenomenológico se faz notar na observação de campo, na forma de descrever os fatos observados e na busca por indícios múltiplos a fim de captar o máximo possível da realidade observada, sistematizando-a a partir da estrutura do fenômeno. A forma de exposição desse estudo é a aplicação da fenomenologia. As estruturas nele esboçadas, a forma como é realizada a descrição e interpretação do fenômeno são a aplicação do enfoque fenomenológico. Por isso, o método é apresentado a priori, para que conduza a leitura do trabalho, pois não há citações referentes à metodologia durante a análise, pois desviariam o foco dos fenômenos observados para um aspecto que deve ser compreendido anteriormente a sua análise.

Espera-se que o leitor, a partir dos dados citados ao longo do texto e sistematizados na planilha contida no Apêndice C, também encontre outras conexões possíveis a partir da base teórica construída ao longo do texto diante dos episódios registrados em sala de aula, pois as possibilidades podem ser maiores do que as que foram exploradas nessa pesquisa, inclusive pela perspectiva de autores que não foram incluídos na fundamentação teórica desse trabalho.

A propósito, esse estudo não teve o intuito de esgotar todos os autores possíveis no diálogo que foi realizado entre os achados dessa pesquisa e a produção

³ Ao tratar dos procedimentos metodológicos, esses encontros ficarão mais evidentes.

⁴ A forma a qual se refere está presente no livro “Matéria e Memória”, de Henri Bergson.

do conhecimento sobre o ensino de História, mas buscou dar evidência a uma diversidade de vozes que tem contribuído para essa área de estudo nas últimas décadas. Estudos fenomenológicos estão sempre abertos às diversas contribuições e abordagens de áreas distintas. Também não advogam uma visão única sobre a realidade e, por isso, utilizam autores⁵ de linhas convergentes e divergentes.

Impor uma verdade sobre o fenômeno observado não é o que se busca nesse estudo, mas demonstrar uma outra forma de vê-lo partindo-se da consciência da pesquisadora. Esse tipo de pesquisa também não necessita advogar uma corrente ou outra de pensamento, sua qualidade não depende disso, depende do mergulho que é feito sobre determinado objeto e até quando foi possível chegar nesse esforço de compreensão da realidade. Por isso, se vale de visões diversificadas para descrever a realidade e assume os desafios implicados nesse mergulho, que nem sempre atinge “águas” profundas.

Nem mesmo a fenomenologia é colocada nesse estudo como única forma de compreender o fenômeno observado. Ela é uma escolha, entre tantas que poderiam ter sido feitas e que gerariam contribuições para o tema em questão, a sala de aula de História. Tal escolha é adequada aos objetivos da pesquisa, que buscam compreender e descrever os sentidos existentes no objeto de estudo e em que sentido há sentido na cadeia de fenômenos observada durante o trabalho de campo. E como foram múltiplos os sentidos e significados encontrados, poderiam compor uma teia tão grande quanto uma constelação de estrelas. Foi preciso simplificá-la, torná-la acessível como ponto de partida para reflexões mais complexas que dela poderão emergir a partir desse estudo e de outros estudos futuros.

Após realizar o trabalho de campo, que aconteceu no primeiro semestre letivo de 2015 em duas escolas públicas de Belo Horizonte, os dados coletados foram sistematizados e analisados pelo enfoque fenomenológico, dando origem a tese que aqui é apresentada: há uma estrutura para o ensino de História nos contextos observados e essa estrutura tem como planos fundamentais o *ensino-aprendizagem* e a *cultura*. Dentro do emaranhado de fenômenos que se interpenetram, um deles salta aos olhos por sua recorrência e plasticidade ao se adaptar a discussões e

⁵ Serão utilizados com maior frequência Darcy Ribeiro, Henri Bergson, Lilia Shwarcz, Circe Bittencourt e coletâneas temáticas como a “Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas” e “Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas”.

momentos diversos da aula de História: a questão da *raça*⁶. Por isso esse trabalho recebeu tal título. Procura-se, portanto, expor a estrutura do fenômeno e discorrer de forma mais aprofundada sobre esses três pontos cruciais observados em sala de aula: *ensino, raça e cultura*.

A hipótese que impulsionou esse estudo foi justamente a base dos achados obtidos nessa pesquisa: há uma estrutura que, guardadas as variações do contexto, se repete nas salas de aula de História. Ao pensar essa hipótese, também se pensou em um alcance mínimo, o município, devido as especificidades culturais que variam mesmo dentro de Minas Gerais. Essa hipótese nasceu da experiência da pesquisadora que, seja em sala de aula ou em trocas com seus pares, pôde observar a recorrência de fenômenos que pareciam estar vinculados a uma cadeia de outros fenômenos, o que lhe pareceu estrutural e passível de ser descrito e interpretado.

Se é possível descrever essa cadeia de fenômenos, ela poderia contribuir para a compreensão e para o melhor planejamento dos processos de ensino-aprendizagem envolvidos na sala de aula de História. Por meio dela seria possível antecipar-se à determinadas manifestações de preconceito e discriminação, como o racismo, a homofobia, o machismo? Seria possível antecipar ações educativas tendo em vista a previsibilidade de tais ocorrências? Seria possível planejar aulas mais significativas para determinado público, uma vez que permitiria considerar a possibilidade de reações culturalmente localizadas? Tais estruturas, identificadas por cada professor em suas salas de aula, poderiam ajudá-lo a programar suas aulas tendo em vista os interesses mais recorrentes entre os alunos, as carências de recursos, as defasagens e tantos outros aspectos que separam o planejamento ideal do planejamento aplicável em cada contexto? Muitas perguntas como essas emergiram ao pensar se seria possível identificar uma estrutura e quantos ganhos poderiam ser obtidos a partir dela. As respostas para algumas dessas perguntas foram identificadas e serão expostas ao longo desse trabalho e nas considerações finais.

Esse estudo está dividido em partes que procuram traçar o seguinte percurso: apresentação do tema e síntese da estrutura do estudo, nessa breve introdução; apresentação da metodologia da pesquisa e das ferramentas metodológicas; estudo dos dados obtidos a partir da aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa; apresentação dos dados coletados e das categorias de análise construídas a partir do

⁶ Para uma visão preliminar, Ver APÊNCIDE C.

trabalho de campo – em diálogo com teóricos de diferentes áreas; apresentação de algumas aulas a partir de seu transcorrer como foi percebido pela pesquisadora, como exemplos do fenômeno do ensino de História na sala de aula; e considerações finais que se portam como notas finais de esclarecimento sobre a realização da pesquisa e seus resultados.

Para a leitura desse estudo, é necessário que o leitor vá formando mentalmente camadas compostas pelos capítulos, pois eles se interpenetram. Os primeiros capítulos constituem as bases sobre as quais se erguem a descrição do fenômeno nos capítulos seguintes. Essas bases metodológicas e teóricas são fundamentais para compreender as conclusões às quais a pesquisadora chegou, pois, a descrição se permite ser conclusiva por já ter criado antes uma base densa de sentidos e significados. Outras organizações seriam possíveis, mas essa pareceu a mais coerente com a forma como o próprio fenômeno foi estruturado.⁷

Dessa forma, o texto é cíclico e não linear. Ele retoma ideias anteriores e volta a avançar continuamente, como funciona nossa própria memória, pois tais ideias que precisam ser retomadas refletem carências do texto em diversos pontos e, por isso, são evocados. Isso ocorrerá entre seções de um mesmo capítulo e também entre capítulos distintos. Eles dividem substâncias porque buscam discorrer sobre dados de uma mesma realidade espaço-temporal. Por isso, se portam de forma cíclica resgatando a todo tempo aquilo que é preciso para a continuidade do raciocínio traçado.

A partir do capítulo 4, referente às categorias de análise, é necessário o auxílio da planilha, para que se familiarize com os dados recolhidos em campo e se possa conhecer informações do contexto de sua ocorrência, tais como os recursos que foram utilizados pelo professor para lecionar determinado conteúdo curricular em uma data específica. As informações contextuais não se repetem ao longo do texto e, por isso, o acompanhamento da planilha é necessário.

Apesar das categorias de análise serem apresentadas na primeira parte do capítulo 4, abrem-se seções para abordar de forma mais profunda os conceitos centrais *ensino*, *raça* e *cultura*. Essas seções buscam conferir historicidade aos conceitos centrais da tese, ou seja, localiza-los no tempo e no espaço, a partir de seus diferentes usos e formulações ao longo do tempo, fator este que é indispensável à

⁷ Ver: Imagem 3 – Perspectiva panorâmica da estrutura no plano real dos acontecimentos a partir do campo observados.

compreensão de sua emergência em sala de aula. Nesse sentido, os dados da pesquisa serviram de limitadores, sendo esta síntese conceitual referente ao que foi percebido na observação de campo.

A planilha de sistematização dos dados da pesquisa (APÊNDICE C) é, portanto, um recurso indispensável à leitura desse estudo. Esse instrumento será retomado também durante a análise dos dados, no capítulo 5, e sempre que for necessário recuperar o contexto dos episódios. Neste capítulo, o fenômeno observado se mostra em sua forma original, com seus sentidos e significados cuja base construída nos capítulos anteriores confere leveza ao texto, que se passa como uma descrição fluida dos acontecimentos vivenciados em sala de aula e postos em perspectiva analítica em face aos conhecimentos científicos que foram capazes de lançar luzes ou nutrir problematizações pertinentes aos fatos ocorridos nos contextos observados.

O diagrama referente à estrutura do fenômeno do ensino de História reflete a planilha de sistematização dos dados da pesquisa e foi criado para a melhor compreensão sobre a cadeia de fenômenos envolvida no ensino de História na sala de aula. Também deverá ser utilizado para acompanhar a leitura dos capítulos 4 e 5 e, para isso, encontra-se em formato ampliado junto aos demais apêndices e fragmentada ao longo do texto.

Por fim, esses capítulos alcançam a intuição final do fenômeno. Constata-se que tal estrutura revela que a sala de aula de História comporta-se como um “microuniverso” em que diferentes sistemas se inter cruzam reproduzindo aspectos da cultura e da sociedade na qual a escola está inserida. A sala de aula de História é, portanto, um dos espaços que contribui para a reprodução da cultura dominante a partir de suas formas de socialização e de construção do conhecimento.

Diante desta constatação, o trabalho do professor é mais complexo que ensinar História, seu desafio é a formação histórica dentro das possibilidades disponíveis no espaço da sala de aula e de outros espaços da escola que se colocam como espaços de aprendizagem a partir da interação professor-aluno. Dessa forma, este estudo espera contribuir para a compreensão dos limites e possibilidades do trabalho docente na disciplina de História, permitindo reflexões que fomentem o enfrentamento de questões que afligem o cotidiano da sala de aula.

2 “ESTRANHAMENTO!": ENFOQUE FENOMENOLÓGICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que é apresentada nessa tese de doutorado contou com a contribuição de diferentes reflexões metodológicas. Entretanto, a base sobre a qual se apoia o trabalho de campo e o modelo interpretativo se encontram na fenomenologia, sobretudo a bergsoniana. Tal escolha pode e deve causar certa estranheza, pois, para recolocar elementos já conhecidos e representados pelo leitor em uma nova ordem, é necessário certo distanciamento das formas de apresentação mais utilizadas para provocar a percepção do leitor, leva-lo por outro caminho ao encontro do que ele já conheceu, mas agora verá por outra perspectiva.

Dessa forma, o que se oferece é um esforço de interpretação de um fenômeno, o ensino de História em sala de aula, e da cadeia de fenômenos com os quais se relaciona nos contextos observados. Para chegar o mais próximo possível de sua realidade para a observadora⁸, foram utilizados diversos procedimentos metodológicos a partir do enfoque fenomenológico.

Esse estudo compreende o fenômeno como [...] “uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, sujeito e o objeto, a existência e a significação” (REZENDE, 1990, p.35). Reforça-se a relação inseparável entre o observado e sua observadora no intuito de esclarecer que

[...] “a estrutura fenomenal é uma *multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial*. [...] A multiplicidade fenomenal é da existência e da significação, do homem e do mundo, ou mais sinteticamente, do ser-no-mundo” (REZENDE, 1990, p.35) (grifo do autor).

Por isso, não há uma tentativa de separar corpo e objeto, essa dicotomia não cabe no enfoque fenomenológico. Nem há uma profunda problematização sobre tal dicotomia porque a descrição se faz naturalmente nesse encontro entre a percepção da observadora e a realidade observada, sendo em sua completude um trabalho que parte do olhar de um observador declarado a priori.

⁸ Tendo em vista que estamos imersos em uma cultura e possuímos quadros sociais análogos, essa percepção certamente encontrará pontos de encontro mais ou menos distantes em outros observadores.

Tratar tais aspectos do trabalho já de antemão é uma saída encontrada para a pouca divulgação do pensamento bergsoniano nos dias atuais e também diante da limitada aplicação da fenomenologia na área da Educação no Brasil. Compreendendo a forma como essa pesquisa foi desenvolvida, tratar a metodologia de antemão tornará a leitura dos dados e sua análise mais leves. Como afirmado anteriormente, esse estudo necessita ser compreendido a partir da sobreposição dos conhecimentos que serão apresentados ao longo dos capítulos e a base deles é a fenomenologia bergsoniana.

Por isso, essa leitura é o “chão” sobre o qual se ergue a pesquisa. São as lentes pelas quais o trabalho deve ser lido, compreendido e avaliado. Nela será apresentado não apenas o enfoque fenomenológico em Bergson, como também conceitos de suas obras que são referenciais para a observação de campo, para a categorização dos dados e para a construção da estrutura do ensino de História em sala de aula.

Também foram colocados em diálogo outros autores que contribuem para a compreensão da fenomenologia aplicada em pesquisas da área de Educação e que norteiam os usos de procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo.

2.1 O ENFOQUE FENOMENOLÓGICO EM BERGSON

A determinação do enfoque fenomenológico coloca um importante limite a esse estudo. Não se trata aqui de criar uma filosofia, se trata de utilizá-la para compreender um fenômeno do qual emergem questões. Para isso, será utilizada uma forma de observar e estruturar o conhecimento embasada em estudos de Bergson, ressaltando que tal forma também já sofreu mudanças incorporando demandas da atual pesquisa científica com a qual a pesquisadora lida há alguns anos. Portanto, há o encontro de diversos pontos de vista, ligados por algumas ideias centrais que bebem profundamente em Bergson: a compreensão de *duração*, de *memória* e do *método intuitivo*.

As considerações desse estudo refletem a realidade para a observadora, são dados de sua consciência que operaram unindo diversos pontos da experiência formando uma compreensão própria de um determinado fenômeno, tendo como base o método intuitivo bergsoniano e a influência de diversos outros métodos atuais, como, por exemplo, a etnografia da sala de aula.

Como bem descreve Rezende, acerca da escolha metodológica dessa pesquisa:

O método da fenomenologia é *discursivo* e não apenas definitivo de essências. Na verdade, a intuição das essências, visada pela fenomenologia não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita. Assim, desde o início, a fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa, a estrutura do próprio fenômeno, cuja experiência não se reduz a nenhuma das formas de intencionalidade, mas as integra todas. A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer (REZENDE, 1990, p.17).

Em seu surgimento, tomando Husserl como ponto de partida, a fenomenologia caracterizou-se por sua preocupação em descrever a realidade da forma mais pura possível. Tal realidade é percebida a partir de fenômenos que se oferecem à observação, de sua interrogação. Essa observação procura livrar-se ao máximo dos preconceitos que impregnam nossa visão de mundo e busca o absoluto das coisas, sua essência. (GILES, 1975).

O aspecto descritivo da pesquisa fenomenológica é, nesse estudo, a principal forma de tratar o fenômeno do ensino de História na sala de aula. Primeiramente ao descrever o que fora visto nas salas de aula observadas. Em segundo lugar por sistematizar essas observações em episódios e categorias que procuram ser também descritivas da cadeia de fenômenos envolvida nesse objeto de estudo. Em terceiro lugar, porque, ao analisar as aulas observadas, também a faz de forma descritiva. É a partir desse esforço descritivo que essa pesquisa nos coloca diante da complexidade da estrutura desse fenômeno, estrutura essa que também procura descrever de forma sistematizada a realidade observada. Por isso, o esforço de descrição presente nesse estudo já é a aplicação da própria fenomenologia.

Essa descrição conta com a percepção da pesquisadora em todo o processo: da coleta ao tratamento dos dados. Tal percepção “[...]serve para conhecer a realidade externa, ou seja, é relacionada intencionalmente ao objeto enquanto percebido” (BELLO, 2004, p. 49). Sua consciência do que é visto, ouvido e sentido está indelevelmente presente nos resultados dessa pesquisa. Sua memória operou na escrita dos dados em sala de aula e em sua revisitação destes durante a produção das análises. Sua atenção à vida tornou possível a captura e seleção de momentos

que pareciam fornecer materiais de interesse aos objetivos desse estudo, mesmo sem saber exatamente como ele se concretizaria durante a escrita.

A consciência para Bergson⁹ tem como traços fundamentais a *memória* e a *atenção à vida*. Por *memória*, se entende a atualização do passado no presente (“reter no que já não é”) (COELHO, 2009, p. 157). É o processo que permite que o passado emerja no presente. De acordo com Bergson (2006, P. 176), “toda percepção é já memória”, uma vez que a percepção opera a partir de elementos rememorados. A percepção para Bergson seria um processo corporal que, impregnado de lembranças, faria a interação entre o ambiente e nosso sistema nervoso. Sendo impregnada por lembranças, essas percepções são portadoras de representações do real, guinadas as escolhas por formas de comportamento que deram certo anteriormente (BOSI, 2003). Já a *atenção à vida* seria a percepção atual ligada a pretensões futuras (“antecipar o que ainda não é”) (COELHO, 2009, p. 157). Todas elas, *memória*, *percepção* e *atenção à vida*, estão interligadas nessa pesquisa da construção da hipótese às considerações finais.

Dessa forma, o que será tratado nessa tese está carregado de representações acerca dos fenômenos descritos e, por isso mesmo, está colocado de forma explícita que essa intuição do fenômeno diz respeito a dados da experiência consciente de quem o observa, tendo como pano de fundo sua própria história. Tomada por outro ponto de vista, essa pesquisa poderia dizer sobre como uma professora com determinada trajetória profissional e acadêmica compreende e representa a sala de aula. Fato é que, dividindo quadro sociais análogos há muitos que terão acesso a este estudo, espera-se que professores e pesquisadores da educação e, quem sabe, alguns alunos – compartilhem desses quadros sociais e os reconheçam como parte do que entendem como realidade.

Acerca das estruturas sobre as quais se erguem essa tese e sua relação com o referencial teórico fenomenológico, uma questão emerge dessas determinações e foi tratada por Patrice Maniglier (2009): Bergson seria um estruturalista? Afinal, no presente estudo ele é utilizado para elaborar estruturas acerca de um determinado

⁹ Superando os debates sobre a consciência ser vista como causa e efeito da vida em Bergson, tomamos aqui como vital o entendimento de que é possível falar em consciência, pois há a presença do órgão especializado e da faculdade de escolher respondendo ao estímulo do meio de forma mais ou menos imprevisíveis. Para se introduzir nessa discussão ver: COELHO, Jonas Gonçalves. Consciência e Matéria em Bergson. In: Henri Bergson: crítica do negativo e pensamento em duração. Pinto, Débora Cristina Morato; MARQUES, Silene Torres (org.). São Paulo: Alameda, 2009, 155-174).

fenômeno. Maniglier defende que o método intuitivo de Bergson é próximo ao estruturalismo de Strauss e que este último pode ser entendido a partir de conceitos propriamente bergsonianos como *virtualidade*, *origem*, *multiplicidade* e *impulso*.¹⁰

Para compreender o uso de estruturas nesse estudo, é preciso ter em mente que:

O estruturalismo não é outra coisa senão um método para qualificar algo que está se passando, para descrever eventos enquanto estão ocorrendo e não como já tendo ocorrido. Exatamente como esse método opera é algo aberto a discussão. Veremos que há diferentes modos de construí-lo (MANIGLIER, 2009, p. 77).

Maniglier se lança nesse empreendimento para mostrar que a oposição foucaultiana entre conceito e vida na filosofia francesa do século XX não se aplica a casos como o de Bergson, que se encaixaria em ambos. Tendo como base que vida e conceito se complementam, o fenômeno observado nesse estudo – a sala de aula de História – foi compreendida entre dois polos que não podem ser dissociados no plano real, mas que constituem esferas distintas para efeito inicial de estudo: Ensino-Aprendizagem (conceitual) e Cultura (vida). Considerando esse dado como baseado em Bergson, para o presente caso, buscar-se-á a descrição dos aspectos relacionados a ambos os polos a partir de uma conexão complementar entre eles que, no contexto da sala de aula, disputam espaço de diversas formas. Se pudesse esboçar esse entendimento, seria próximo ao diagrama abaixo.

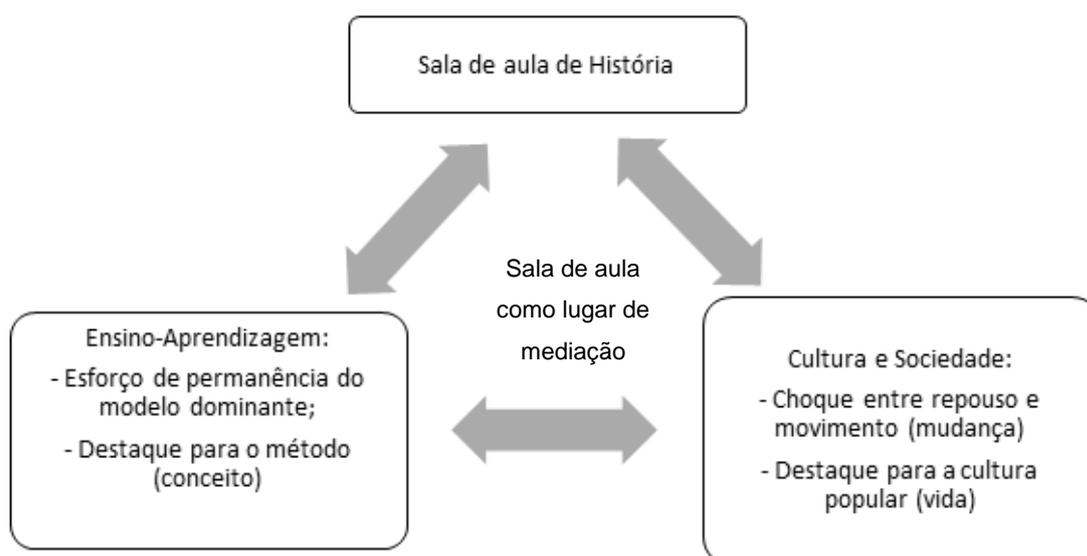


Imagem 1 – Ensino-aprendizagem X Cultura

¹⁰ Conceitos citados para fins de exemplificação. Não serão abordados nesse estudo.

A sala de aula, como lugar de mediação entre teoria e prática, demonstra que o campo conceitual em que se localiza o ensino-aprendizagem, baseado em métodos e conteúdos prescritos e ideologicamente permeado pelo modelo dominante em nossa sociedade, choca-se com a realidade, a cultura, que interfere e muda o curso dos planejamentos, empurra o conceito para mudanças por meio de questionamentos, recusas, apatia e chama constantemente por dados do cotidiano que se vinculam a tais conceitos de modo a exemplificá-los ou simplesmente servindo-se deles para a evocação de lembranças pouco análogas aos olhos do observador. Esses campos se cruzam, se interpenetram, se complementam formando a realidade observada no trabalho de campo dessa pesquisa.

Esse encontro entre conceito e vida se realizam em Bergson, e deve ser entendido a luz de um conceito básico de sua obra, a *duração*, que supera a separação espaço/tempo ou o tempo espacializado. “Quanto mais aprofundarmos a natureza do tempo, melhor compreendemos que duração quer dizer invenção, criação de formas [...]” (BERGSON, 2010, p. 25). Por isso, busca-se analisar os dados da forma como foram coletados, tendo como referência a duração. Essa compreensão também é presente na estrutura do fenômeno que em breve será apresentada¹¹. O fenômeno é tomado em sua completude, como emaranhado de tempos e espaços que se condensam na intuição do fenômeno, intuição essa formada a partir dos dados da memória do observador.¹²

Para Bergson, portanto, duração e memória se relacionam e tal relação se estabelece da seguinte forma:

[...] a nossa duração não é um instante que substitui outro instante: se assim fosse, não haveria outra coisa senão o presente, não haveria prolongamento do passado no atual, não haveria evolução, nem duração concreta. A duração é o progresso contínuo do passado que rói o futuro e que incha avançando. Visto que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente. [...] Na realidade, o passado conserva-se por si próprio, automaticamente. Acompanha-nos, sem dúvida, por inteiro, a cada instante: aquilo que sentimos, pensamos e quisemos desde a nossa primeira infância ali está, inclinado sobre o presente que se lhe vai juntar, fazendo pressão sobre a porta da consciência, que pretenderia deixá-lo lá fora. [...] O nosso

¹¹ Mas já foi citada anteriormente e encontra-se presente no APÊNDICE C.

¹² A forma de sistematização da planilha, em tempo e espaço, obedece a uma carência da inteligência humana, que divide o tempo em instantes para melhor compreendê-lo. Essa forma de organização dos dados reflete uma necessidade daquele que não esteve presente nos momentos observados e necessita de certo rigor metodológico na exposição dos dados coletados, o que é totalmente razoável e necessário a avaliação de um estudo acadêmico. Por isso, foi cumprido e serve de base indispensável a verificação das análises realizadas a partir de uma percepção que enxergou a duração, e não instantes.

passado manifesta-se-nos, pois integralmente pelo seu impulso e sob a forma de tendência, embora somente parte dele se torne representação (BERGSON, 2010, p.18-20).

A compreensão da duração, nesses termos, se conserva na estrutura do fenômeno, formulada para a retratação do emaranhado de fenômenos contido nas aulas de História observadas. Apesar de poder parecer estática, à primeira vista, essa estrutura demonstra diversos movimentos que se inter cruzaram nas salas de aula observadas. Ao desenhar tal estrutura, é certo que um modelo estará sendo apresentado, mas não como a única compreensão possível sobre o fenômeno. Também não é tomado como encerrado, uma vez que o campo dessa pesquisa ainda existe – os professores, os alunos, as aulas de História nesses contextos específicos – e muda sem cessar, ainda que de maneira quase imperceptível.

De acordo com Burke (2012, p. 51), o “modelo” pode ser visto preliminarmente como “uma construção intelectual que simplifica a realidade com objetivo de entendê-la.” Ou, mais especificamente, “[...] é uma construção intelectual simplificadora da realidade para salientar o recorrente, o geral e o típico, apresentando formas de conjuntos de características ou atributos.” (BURKE, 2012, p. 51). Dessa forma, a abordagem fenomenológica aqui apropriada, produziu um modelo – a estrutura do fenômeno do ensino de História na sala de aula – a fim de facilitar o estudo da realidade observada. E, por estarmos imersos em uma mesma sociedade, esse estudo encontra amparo em relatos de outros pesquisadores. Nessa perspectiva, tais modelos podem facilitar a leitura, ainda que parcialmente, de outros ambientes de ensino de História no Brasil e, quem sabe, em outras sociedades, sobretudo nas de trajetória histórica semelhante.

Como afirmado anteriormente, a estrutura que ampara essa tese foi construída a partir de um trabalho de campo pautado pela perspectiva fenomenológica com base no método bergsoniano. Bergson chama seu método de intuitivo. Seria propriamente a intuição da duração que, por seu turno, só se constitui como método a partir de uma intuição que lhe é interior. A intuição é utilizada antes mesmo de se constituir como método em Bergson (MASCARENHAS, 2009). De acordo com Bergson:

Chamamos aqui de intuição a *simpatia* pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com aquilo que ele tem de único e, por conseguinte, de inexprimível. Pelo contrário, a análise é a operação que reconduz o objeto a elementos já conhecidos, isto é, a elementos comuns a

esse objeto e a outros. Analisar consiste portanto em exprimir uma coisa em função daquilo que não é ela. Toda a análise é assim uma tradução, um desenvolvimento em símbolos, uma representação tomada de pontos de vista sucessivos a partir dos quais anotamos a cada vez um novo contato entre o objeto novo, que estudamos, e outros, que acreditamos já conhecer (BERGSON, 2006b, p. 187, *itálico do autor*).

Nesse estudo, a elaboração da estrutura do processo de ensino de História em sala de aula parte, portanto, da intuição inicial do fenômeno, enquanto sua análise procura relacionar tal fenômeno a diversos estudos que lhe são exteriores, tais como pesquisas que versaram sobre aspectos semelhantes sobre o ensino de História, sobre dados da cultura que possibilitam leituras da sala de aula, assim como aqueles que trataram do racismo no ambiente escolar. Essa síntese entre intuição inicial e análise a partir de discussões científicas levou a intuição final do fenômeno, exposta em forma de discussões entre os dados da pesquisa e os dados de outros estudos das ciências humanas, operando mudanças na estrutura inicial e gerando a estrutura final que se pode verificar nesse estudo no supracitado APÊNDICE C.

Para Bergson, o uso da intuição só pode ser feito pela própria intuição da duração. Nesse processo de ampliação da compreensão do real, está presente o diálogo entre intuição da duração e ciência, utilizando o que é apreendido pela nossa inteligência, que opera sobre o imóvel, e pelo nosso espírito, que compreende o real em sua continuidade.

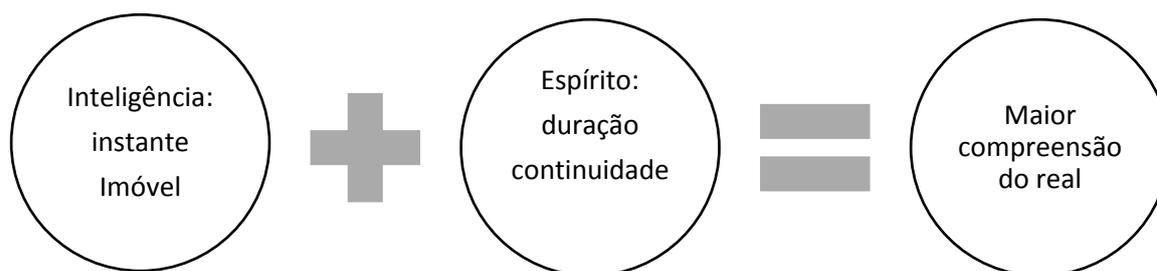


Imagem 2 - União entre a perspectiva científica e filosófica para a compreensão do real em Bergson

Fonte: diagrama baseado nas considerações de MASCARENHAS, 2009, p.208-210.

De acordo com Aristeu Mascarenhas (2009, p. 209):

A inteligência está essencialmente submetida às contingências da ação, ela é mesmo um instrumento de ação. E, com efeito, a própria ciência é obra da inteligência e sua tendência adaptativa e pragmática. Por outro lado, no que respeita a vida em seu movimento criador, é pela *intuição* que se pode obter

uma experiência mais profunda. Pois é como se a intuição tivesse em si a capacidade de “renunciar” a toda potência *ativa* e se voltar para *certo sentido íntimo* ou *simpático* de relação com seu objeto, podendo constituir uma relação *desinteressada* com o mundo (itálico do autor).

Ao seguir essa linha de análise, esse trabalho passara por dois momentos: 1) analisar a intuição do fenômeno como ele está para a consciência da pesquisadora; 2) analisar o fenômeno a partir das literaturas relacionadas. Ao fim, a união entre esses entendimentos promoverá uma compreensão mais ampla sobre o fenômeno, que neste caso é o ensino de História em sala de aula.

Experimentar o movimento que se observa produz uma mudança qualitativa na experiência do observador. Ambos estão em constante mudança. A compreensão do que se observa é a intuição do fenômeno. Dessa forma, a intuição pode ser vista como imediata – uma vez que o observador a tem em si como intuição inicial, sendo essa a impressão de que há uma forma que se repete, ainda que com variações – apesar de não ser imediata, uma vez que sua síntese surge ao fim da observação e análise do fenômeno, como no caso deste estudo.

A intuição final do fenômeno se daria pela exposição de como o observador compreende o fenômeno pela sua experiência na duração. As estruturas expostas nesse trabalho, portanto, procuram fazer uma transposição dos dados da consciência da pesquisadora a respeito do que viveu como observadora das aulas de História nas escolas pesquisadas e se constituem como intuição final do fenômeno ao fundir-se com diversas literaturas e estudos que foram relacionados às observações de campo. Esse raciocínio poderia ser simplificado da Imagem 3 (a seguir).

Ao seguir a forma como Bergson conduz seus estudos, o resultado dessa pesquisa não é o simples relato da intuição inicial do fenômeno, mas uma construção científica do objeto que parte da intuição da pesquisadora em observação de campo, se confronta com a produção científica e, por meio desse encontro, constrói a compreensão do objeto levando-se em conta o contexto da intuição inicial¹³ (MANIGLIER, 2009).

No prefácio do livro “Concepção Fenomenológica da Educação”, de Antônio Muniz de Rezende, Augusto Novaski sistematiza as características fenomenológicas

¹³ Uma obra que expressa o uso desse método por Bergson através de uma leitura leve e vibrante é *Evolução Criadora* (1907).

da pesquisa em educação presentes no livro. Dentre elas, há três pontos caros ao presente estudo:

O fazer fenomenologia traz já em seu bojo um teor pedagógico. O método fenomenológico não é, [...] algo que de fora viesse impor ao fenômeno um caminho previamente traçado que a reflexão deveria trilhar: o método educa per si (NOVASKI, 1990, p. 9).

Há características bem nítidas na Fenomenologia da educação, de tal modo que diremos que é esta abordagem e não outra, sempre atenta às contribuições vindas de outras abordagens. Respeitando-as, portanto (NOVASKI, 1990, p. 9).

Se houvesse só um sentido, se o fenômeno fosse unívoco, não se plantearia a necessidade de interpretação. Sua polissemia, entretanto, impõe uma hermenêutica que irá acompanhar a estruturação dos diversos sentidos no interior do fenômeno educação. [...] Nesse sentido, [...] interpretar o fenômeno é como analisar um texto, não desfazendo-o para a identificação de sua tessitura formal, mas tentando compreender a semântica que aponta para outros sentidos indiretos, secundários e figurados, que só podem ser percebidos no sentido direto, primário e literal, isto é, no fenômeno educacional tal qual aparece (NOVASKI, 1990, p. 11).

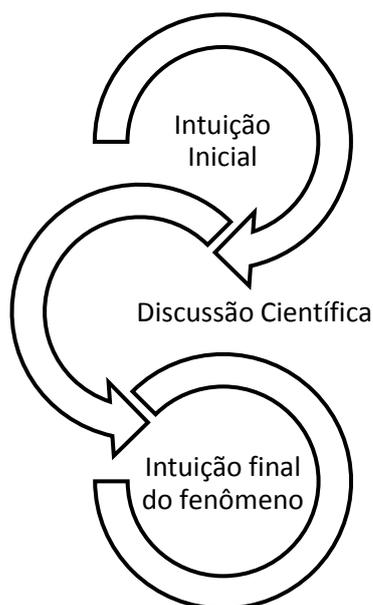


Imagem 3 – Caminhos da intuição nos procedimentos metodológicos

Fonte: diagrama baseado nas considerações em Maniglier (2009, p. 80-81).

Portanto, estas serão também características dessa tese: não se parte de nenhum modelo prévio de sala de aula relacionada a qualquer disciplina, o método foi revelando-o ao longo da imersão em campo; as contribuições de outros estudos foram vitais para a intuição final do fenômeno e serão abordados independentemente da existência de divergências de pensamentos entre alguns autores em pontos não

relevantes a esse estudo; e, por último, será proposta uma interpretação que não pretende se colocar como unívoca, mas que abarque uma diversidade de sentidos que possam ser comportado nessa tese em relação aos diversos fenômenos presentes na estrutura do ensino de História na sala de aula.

2.2 TRABALHO DE CAMPO E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Assim como a fenomenologia, a etnografia se constitui como uma tentativa de descrição dos significados de diversas ações para os sujeitos que as realizam. Como resultado, essa observação produz uma descrição densa do fenômeno em questão, nesse caso as aulas de História nas escolas observadas.

De acordo com Cardoso (2008), o lugar da pesquisa de campo didático-histórica é a sala de aula ou demais lugares que expressem a cultura ou a consciência histórica. Para isso, busca-se aparatos da antropologia e da etnografia sem, contudo, estar fazendo de fato antropologia ou etnografia. O discurso desse tipo de pesquisa, como aqui se vê, não é um discurso antropológico. A começar pela condição de estranhamento que não há em se tratando de pesquisadores que observam uma realidade da qual fazem parte como professores ou já fizeram como alunos. Entretanto, o estranhamento não é fundamental para a pesquisa didático-histórica e mesmo a descrição do que é familiar pode levar a reflexão profissional e uma melhor compreensão de sua própria prática.

A familiaridade do pesquisador com a cultura histórica não é um problema, mas a condição *sine qua non* da pesquisa didático-histórica. É somente o confronto das experiências e vivências do pesquisador com as do contexto de campo que possibilita a auto-reflexão sobre a cultura histórica¹⁴ (CARDOSO, 2008, p. 164).

No que tange o encontro entre a metodologia da presente pesquisa e a etnografia da sala de aula, ressalta-se que a última é uma tentativa de descrição de determinada cultura a partir de seus sistemas simbólicos, realizada de forma densa. O etnógrafo, por sua vez, se coloca diante de diversas formas de interpretação dos dados da realidade em um contexto específico no qual estão presentes diferentes

¹⁴ Entendendo “cultura histórica” pelo já consagrado entendimento de Bernard Guenée pela perspectiva de Le Goff: “[...] a relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado” (LE GOFF, 1996, p. 47-48).

representações. Seu papel é o de aproximar-se de tais leituras e compreendê-las tal como o grupo (ANDRÉ, 1995). Esse esforço foi realizado nesse estudo a partir da observação das aulas de História de duas escolas públicas de Belo Horizonte, onde foi possível compreender sentidos comuns e díspares em uma rede de significados e sentidos que revelam não apenas como se desenvolve o ensino de História, mas também uma série de representações sociais e dados da cultura que povoam o imaginário dos alunos.

De acordo com Monteiro (1998, p. 9), um dos desafios que se colocam à pesquisa qualitativa em educação é a [...] “compreensão do fenômeno educacional enquanto cultural”. Por isso, a descrição do evento procura comportar os dados da cultura que atravessam os sujeitos da pesquisa e invadem o ambiente da sala de aula conferindo-lhe sentidos próprios, atuais – ainda que pelo fato de trazerem ao presente lembranças, hábitos, modos de ser e fazer na escola de ontem e de hoje – compreendendo, conforme afirma Monteiro (1998, p. 10), que [...] “é preciso admitir a possibilidade de referir-se a uma cultura da sala de aula, articulando-se no interior dela, como representação das estruturas culturais mais amplas.” Tal demonstração foi realizada nesse estudo a partir da elaboração da estrutura da sala de aula de História a partir dos dados coletados e do cruzamento de pesquisas acerca de diferentes realidades cujas semelhanças revelem mais do que um contexto particular e menos que uma lei universal: uma sala de aula como tantas outras que existem nos dias atuais em nosso país.

2.2.1 Encontrar um campo para se observar

A trajetória metodológica do trabalho de campo dessa pesquisa se iniciou, se assim é permitido considerar, pela escolha da escola ou das escolas. Burgess (2001, p. 41) ressalta que essa fase geralmente é menosprezada nos relatórios de pesquisa, dando a impressão de que esse acesso é fácil. Enquanto, os pesquisadores encontram diversos obstáculos até o efetivo trabalho de campo. Para essa pesquisa, encontrar as escolas também não foi tarefa fácil.

Após meses de espera e muitos imprevistos por parte da professora de História da primeira escola escolhida, não foi possível desenvolver a observação de campo e uma nova escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte foi convidada a

participar (Escola 1¹⁵). Após conversa com a direção, que acolheu prontamente a proposta, o desafio seria convencer a docente em questão, uma vez que essa se mostrava resistente a pesquisas em suas turmas. Tendo em vista esse obstáculo, na ocasião de um encontro entre pesquisadores amigos, houve a indicação de uma terceira escola, que, além de amparar a pesquisa prontamente, teve como interlocutor entre a pesquisadora e a escola o próprio docente cujas aulas foram observadas. O fator facilitador foi o de ser este um dos professores PIBID coordenados por um dos pesquisadores amigos mencionados anteriormente. Esta passou a ser denominada Escola 2 e pertence à rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Nesse meio tempo entre a assinatura do termo pela Escola 2, a professora da Escola 1 aceitou o desenvolvimento da pesquisa em sua turma de 7^o ano, tendo início, assim, ao trabalho de campo dessa pesquisa em março de 2015, se estendendo até o fim do primeiro semestre letivo.

2.2.2 Ferramentas metodológicas e a coleta de dados

A escolha dos aparatos metodológicos é uma fase crucial para a pesquisa. Essa escolha é feita de diversas formas desde a opção por seguir tendências atuais até a opção por escolher aquela que melhor atende a sua forma de compreender os fenômenos observados. A essa segunda perspectiva se filia esse trabalho, tendo em vista que

A escolha de uma teoria para realizar uma pesquisa não é uma tarefa concebida casualmente, à toa. As teorias com as quais trabalhamos estão unidas à nossa maneira de apreciar o mundo, a vida, o ser humano. Se estamos sujeitos a respeitar esse marco ideológico, cabe-nos, em seguida determinar, com absoluta precisão, quais são os conceitos que definem essa teoria (TRIVIÑOS, 2001, p. 55).

Sob essa lente, o enfoque fenomenológico, requer-se ferramentas de auxílio, tais como a observação de campo e a aplicação de questionário. Mas antes de abordar tais ferramentas, é preciso estabelecer algumas delimitações. Primeiramente, esta é uma pesquisa qualitativa que se embasa também em dados quantitativos não de caráter probabilístico, mas exploratório, visando fornecer maior riqueza de

¹⁵ Escola 1 e Escola 2 são nomes fictícios e, assim como as instituições pesquisadas, os participantes da pesquisa também serão identificados ao longo do texto através de nomes fictícios.

informações sobre os sujeitos da pesquisa e, no que tange os dados do diário de campo, compreender aspectos mais recorrentes no contexto observado.

Nesse caso, a amostragem que aqui se apresenta se enquadra no que é reconhecido como *amostragem não probabilística*, que vem a ser uma amostragem não passível de aplicação de fórmulas estatísticas para cálculo, por exemplo, de margem de erro (MARCONI; LAKATOS, 1999).

A análise dos dados visa a compreensão qualitativa do fenômeno observado, mas essa não seria tão rica sem a colaboração de uma extensa sistematização de informações que geraram dados quantitativos fundamentais para uma compreensão mais ampla seja dos sujeitos da pesquisa como do processo de ensino-aprendizagem observado.

Ainda sobre o diálogo entre dados quantitativos e qualitativos, Goldenberg (2007), também acredita que esse diálogo pode promover um conjunto de diferentes pontos de vista que permitem uma compreensão mais ampla e complexa do problema investigado. Segundo a autora:

A premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nessa perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares (GOLDENBERG, 2007, p. 63).

O que se realizou nessa pesquisa pode ser identificado¹⁶ também como um *estudo de caso de enfoque fenomenológico*. Um estudo de caso na medida em que buscou analisar profundamente uma unidade, a sala de aula, admitindo-se nesse estudo a possibilidade de generalização. Fenomenológico porque buscou, a partir da compreensão do fenômeno do ensino de História na sala de aula, a importância dos aspectos culturais envolvidos em diversas esferas: a escola, a sociedade e a família. (TRIVIÑOS, 2001).

O estudo de caso, para Stake (1998, p.11), pode ser definido como [...] “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” Implica a investigação de algo específico, complexo e em funcionamento com o objetivo primordial de

¹⁶ Assim é colocado para ressaltar que, apesar da consciência do cruzamento de diferentes métodos e ferramentas metodológicas no presente estudo, sua metodologia foi conduzida pelo referencial da fenomenologia e não por outros que, através do texto, procuramos dar ciência de aproximações que de fato existem.

compreender o caso em questão e não de seus sujeitos estritamente. Implica uma inclinação a aprender como o fenômeno observado funciona, ainda que tenhamos que nos despir de convicções aprendidas em outros momentos de nossos percursos, assim como uma atenção especial em relação à [...] “unicidade y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar a limitar lo que aprendemos.” (STAKE, 1998, p. 17).

Nesse sentido, o questionário novamente se coloca como um instrumento que nos permitiu atingir contextos da vida dos participantes que a pura observação de campo não seria capaz de compreender, pois o tempo do qual se despunha era limitado, condição comum em pesquisas que optam por análises desse tipo. Além disso, esse estudo buscou, a partir de realidades particulares, algo que perpassa o todo no ensino de História e, se não for possível dizer em nível nacional, ao menos, em nível local, o que já seria amplo o suficiente.

A pesquisa qualitativa possibilita uma dupla análise dos dados do questionário que, nesse caso, teve tanto a intenção de traçar um perfil quantitativo da turma sobre diversos aspectos, como também procurou, a partir de questões abertas, conhecer um pouco sobre sua relação com a escola e com a família. Os questionários aplicados possibilitaram análises quantitativas e qualitativas sobre os sujeitos da pesquisa.

A criação dos questionários buscou contemplar informações mais amplas sobre os contextos de vida escolar/profissional e privada dos participantes. Entretanto, diversas informações se fizeram dispensáveis à análise do fenômeno, pois esperava-se que os participantes, sobretudo os professores, revelassem mais de seu contexto de vida particular durante as aulas, o que não ocorreu, inviabilizando a utilização de diversas informações na escrita da pesquisa. Ainda assim, tais dados foram importantes para que a pesquisadora compreendesse melhor os sujeitos observados e, certamente, permitiu uma melhor compreensão de diversas situações protagonizadas por esses sujeitos.

Nesse sentido, os questionários forneceram confirmações sobre interpretações propostas pela pesquisadora, além de colaborar na compreensão de um contexto mais amplo que se mostrou vital para as interações entre professor e aluno: o universo do lar, a relação com a família e grupos de amizade, além da influência de aspectos diversos das culturas nas quais estão imersos.

Quanto a estrutura dos questionários aplicados, cabe esclarecer que seguiram uma rígida padronização, sendo feitos dois tipos: um aplicado aos alunos e outro aos

professores. Foram extensos e contaram com duas páginas, uma de questões fechadas ou com resposta direcionada e limitada e outra de questões abertas podendo o entrevistado escrever livremente sobre o tema proposto, seguindo as determinações de Goldenberg (2007) (APÊNDICE A). Em relação às questões abertas, possibilitaram uma análise de conteúdo do tipo classificatório a partir da identificação da recorrência de associações específicas, não sendo necessário recorrer a teorias psicanalíticas, mantendo o foco especificamente ao conteúdo estrito (BARDIN, 2009).

Quanto à consideração do aspecto quantitativo para levantar hipóteses de viés qualitativo sobre o perfil da turma, por mais que leve a discordâncias, é uma possibilidade reconhecida por Bardin, ao salientar que [...] “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação.” (BARDIN, 2009, p. 142). Essa análise pode recorrer à índices percebidos de forma similar em discursos semelhantes, como foi realizado nessa pesquisa sobre a questão do racismo, por exemplo. Por fim, o método se constitui como o caminho escolhido pelo pesquisador para atingir algum objetivo e:

Em se tratando de construção do conhecimento, é bom lembrar que a opção por um método qualitativo não invalida a utilização de alguns dados quantitativos, uma vez que, dependendo do objeto de estudo, é importante que se reforce a análise dos dados em termos comparativos, seja por meio de números que representem com clareza a realidade estudada (Oliveira, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 53).

A disposição das questões respeitou o preceito de que o questionário deve ser iniciado com questões mais gerais, chegando progressivamente às específicas, colocando o que de fato é mais relevante à pesquisa, alternando dados pessoais e impessoais. A linguagem utilizada foi objetiva, clara e precisa, não havendo dúvidas sobre o que se perguntava. Entretanto, não foi possível deixar que os alunos do 7º ano preenchessem o questionário longe da pesquisadora, uma vez que não possuíam organização suficiente para realizar o feito em casa e retornar com os formulários para a escola. Tal prática foi realizada com os alunos da Escola 2, em virtude de sua faixa etária – entre 16-19 anos. No entanto, resultou cabalmente em uma das principais desvantagens desse procedimento: a baixa adesão (MARCONI; LAKATOS, 1999).

A utilização de tal recurso, entretanto, não se fez sem suas problemáticas habituais. Como ressalta Goldenderg (2007), a aplicação de questionários sofre tanto

com a questão da veracidade das respostas, pois o pesquisador lida com aquilo que o sujeito deseja revelar, como em relação à interferência causada pelo pesquisador, pois sua personalidade e atitudes também interferem no tipo de informação que ele conseguirá obter de seu informante. Nesse ponto, o capítulo referente à análise de dados dos formulários deixa claro essa interferência, tendo grande adesão ao questionário a turma com a qual a pesquisadora passou mais tempo e conseguiu desenvolver uma relação de afeto, em detrimento da turma da Escola 2, com a qual a pesquisadora não conseguiu obter envolvimento e também obteve baixo índice de adesão ao questionário – problema já considerado previamente pelo pesquisador que deseja utilizar esse recurso. Tendo em vista essa variação, o questionário não se constitui como a principal fonte de dados analíticos dessa pesquisa, mas sim a observação e o diário de campo.

Durante as observações das aulas de História na Escola 1 e na Escola 2, foram realizadas anotações em diário de campo e interações com os sujeitos da pesquisa. Esse aspecto pode ser considerado uma *observação participante*, pois esta envolve interação entre pesquisador e pesquisados enquanto as informações de campo são recolhidas, sem, contudo, intervir no fenômeno observado (Taylor, S. J. & Borgdan, R, 1996 *apud* TRIVIÑOS, 2001). Ao estabelecer tais interações, o pesquisador conquista a aceitação do grupo e descobre em seus informantes elementos básicos que poderão ser importantes para a pesquisa. Além disso, consegue conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e avaliar o grau de confiabilidade das informações fornecidas (TRIVIÑOS, 2001). Nesse caso, a interação com alguns alunos foi importante para o entrosamento com a turma e para a obtenção de informações fundamentais sobre as anotações realizadas, como nomes de colegas – nos primeiros dias da pesquisa – e a compreensão da intencionalidade de algumas falas que não eram suficientemente claras – como na situação em que um aluno dá esclarecimentos sobre o uso do termo “miojo” à pesquisadora. Ele utilizava o termo ao abordar uma colega de sala que possui cabelos crespos.

O diário de campo é, portanto, a principal ferramenta para se atingir o objetivo dessa pesquisa. Como se poderá constatar no capítulo “Categorias de Análise”, é dele que provém a estrutura sobre a qual se funda a descrição do fenômeno.

A observação de campo contou também com gravação de áudio a partir da aceitação dos professores envolvidos e, em alguns episódios que foram extensamente analisados, foi necessária a transcrição¹⁷.

A análise das anotações, após o fim do trabalho de campo, gerou uma pluralidade não prevista de fatores integrados ao fenômeno, pluralidade tal que seria inviável nesse estudo analisar, sobre o risco de fugir dos propósitos iniciais e não realizar de forma satisfatória nem uma tarefa nem outra. Assim, a análise se prende a alguns fatores específicos, considerando a pluralidade dos demais como integrantes da realidade descrita.

Alguns dados não são estruturantes para a descrição, mas, presentes no áudio das aulas, mostram a importância, por exemplo, do domínio de códigos da cultura estadunidense, como o “*eu sei falar inglês*”, que surgiu em diversos momentos das aulas, mesmo de fato, não dominando a língua. Por esse recurso auxiliar, aulas podem ser ouvidas novamente a fim de perceber tais sutilezas e não o fenômeno em si, que foi satisfatoriamente descrito com o uso do diário de campo. Logo, tais sutilezas ampliam nosso campo de visão em direção à cultura, mas não produz modificações na estrutura do fenômeno observado nessa pesquisa e, por hora, não serão amplamente utilizados.

Feito o mapa estrutural do fenômeno e a exposição dos elementos encontrados – aqui denominados *categorias*, *segmentos*, *subsegmentos* e *ramificações* –, coube realizar a discussão com outras experiências, conduta fundamental nesse tipo de produção acadêmica. Tais intercruzamentos revelam pontos de encontro e desencontro entre as pesquisas produzidas em contextos semelhantes e revelam a complexidade da realidade observada, fator esse que se coloca, como vimos acima, desde o esforço inicial desse tipo de pesquisa e só fortalece sua importância na empresa contínua dos seres humanos em entender cada vez mais os elementos que constituem sua existência no mundo. Mas, antes de chegar às categorias de análise, cabe apresentar os sujeitos por trás dela.

¹⁷ A fim de deixar mais clara essa questão, a perspectiva fenomenológica aqui utilizada tem como primordial a percepção do fenômeno que, a partir da intuição, constitui uma teia de significados e sentidos que nos levam a uma estrutura. Sendo esse o principal objetivo da pesquisa, a transcrição de todas as aulas – lembrando que nem todas puderam ser gravadas – não seria a forma mais adequada para se atingir esse objetivo. Para outros objetivos e metodologias, certamente.

3 “GENTE, A PROFESSORA QUER FALAR!”: SUJEITOS DA PESQUISA

O termo “sujeitos da pesquisa” se refere aos participantes da observação de campo em sala de aula: professores e alunos. Para proporcionar ao leitor uma compreensão panorâmica de quem são esses sujeitos, os questionários que preencheram foram sistematizados e analisados no presente capítulo.

Essa tarefa será realizada separadamente devido a grande adesão dos estudantes da Escola 1 e a baixa adesão dos estudantes da Escola 2.

Após explorarmos os formulários dos estudantes, iremos analisar os formulários dos professores. Esses dados poderão retomados na análise dos dados da observação de campo na medida em que se fizerem necessários para a compreensão dos fenômenos observados. Podem também, aos olhos do leitor, revelar mais conexões do que as que serão descritas nos capítulos a seguir.

3.1 A ESCOLA 1 SUA TURMA DO 7º ANO

A Escola 1 se situa no Bairro Santa Tereza, na Região Leste de Belo Horizonte. Conhecido como zona boêmia da capital mineira, o bairro de Santa Tereza possui uma história que reflete a imigração italiana em fins do século XIX. Projetada para ser a nova capital do estado de Minas Gerais, Belo Horizonte contou com grande volume de trabalhadores italianos em sua construção. Sua chegada se dava pelo bairro Santa Tereza, onde se localizava o Centro de Imigração.¹⁸

Em relação à adesão dos alunos dessa escola ao questionário, dois dos 26 alunos matriculados na turma não preencheram o formulário no dia em que foi aplicado. Portanto, essa análise contará com 24 alunos, ainda que em outros momentos desse estudo sejam utilizadas falas dos alunos que não entregaram o formulário.¹⁹

¹⁸ Apesar da Escola 1 situar-se em Santa Tereza, a maior parte dos alunos não reside no bairro, mas sim em bairros ao redor e alguns periféricos, como é possível ver na Imagem 4.

¹⁹ A professora contava com apenas duas aulas semanais e, tendo tomado uma para o preenchimento dos questionários, foi inviável aplica-lo posteriormente, sob risco de interferir no processo observado fazendo com que dois alunos realizassem uma tarefa distinta dos demais alunos nas aulas posteriores além de tomar um tempo caro ao andamento do cronograma planejado pela professora.

Os alunos dessa turma de sétimo ano possuíam entre 11 e 14 anos de idade²⁰ e declararam residir no município de Belo Horizonte, nos bairros discriminados a seguir. Como é possível observar no gráfico nº 1, a maior parte dos estudantes dessa turma possuem entre 11 e 12, idade adequada para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

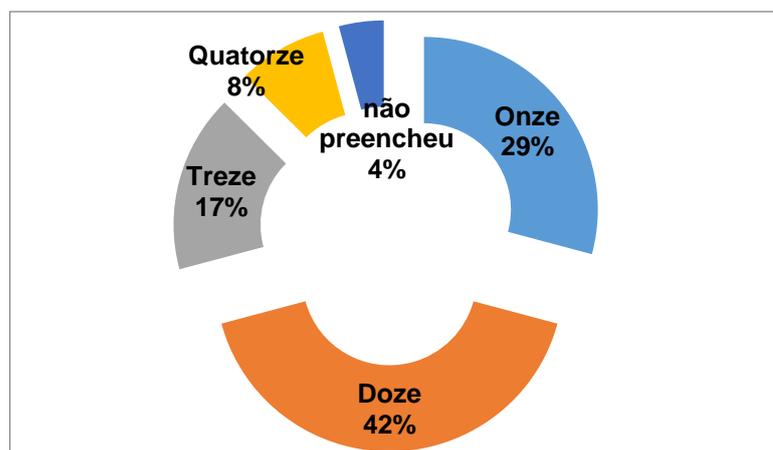


Gráfico 1 – Idade dos estudantes da Escola 1

Bairros onde moram os estudantes		
<i>Bairro</i>	<i>Município</i>	<i>Nº de alunos</i>
Boa Vista	Belo Horizonte	3
Casa Branca	Belo Horizonte	1
Esplanada	Belo Horizonte	1
Goiânia	Belo Horizonte	2
Granja de Freitas	Belo Horizonte	1
Horto	Belo Horizonte	2
Jardim Alvorada	Belo Horizonte	1
Nova Vista	Belo Horizonte	5
Paraíso	Belo Horizonte	1
Sagrada Família	Belo Horizonte	1
Santa Tereza	Belo Horizonte	2
São Gabriel	Belo Horizonte	1
São Geraldo	Belo Horizonte	1
Vitória	Belo Horizonte	1

Tabela 1 – Bairros em que residem os estudantes da Escola 1

²⁰ Referente a data de aplicação do questionário, em 16/04/2015 considerando os aniversariantes do mês.

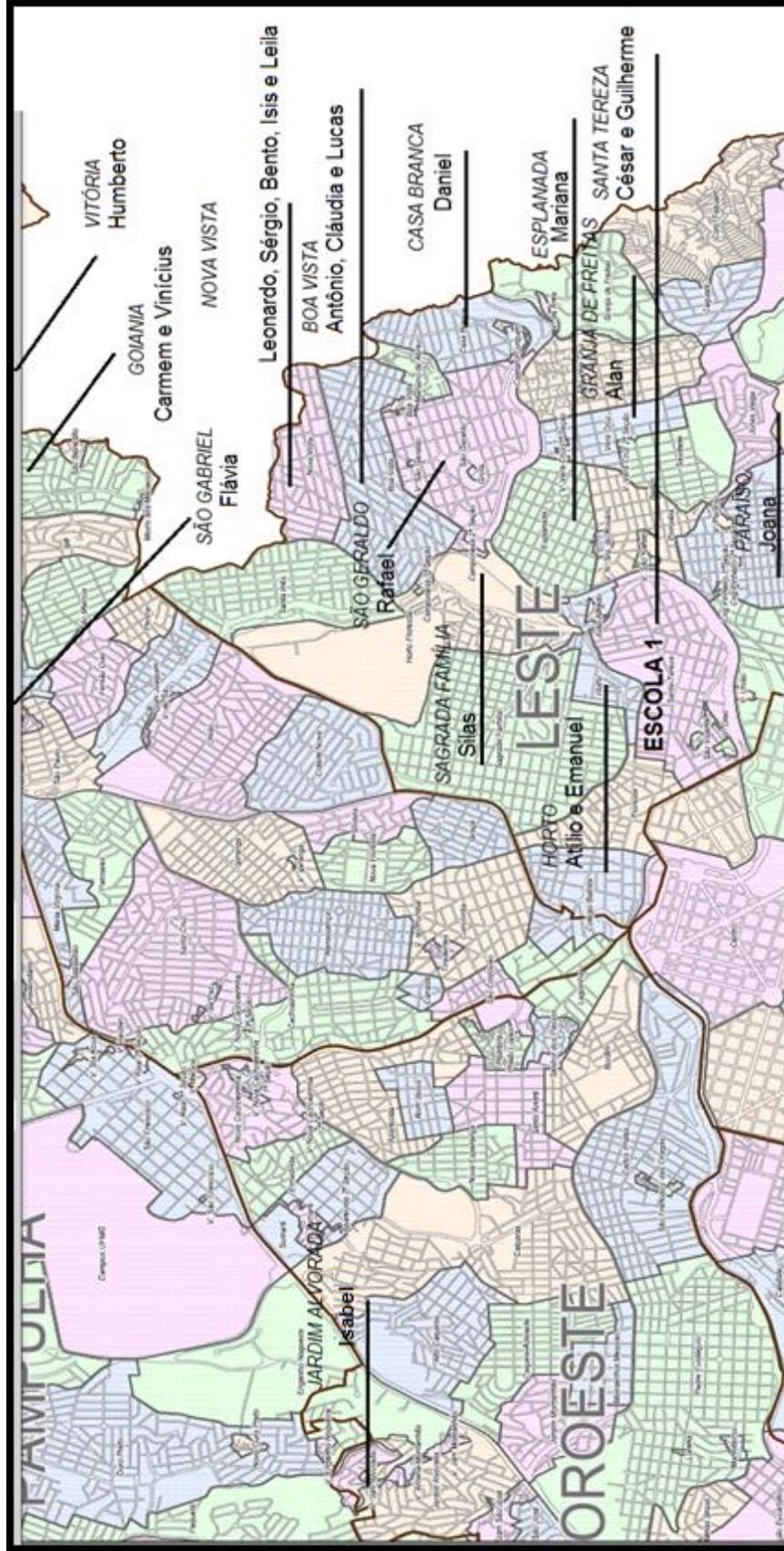


Imagem 4 – Localização dos estudantes em Belo Horizonte nas proximidades da Escola 1

Fonte: Dados da pesquisa sobre mapa disponível no site da PBH (2010).

Em relação à escola, a maioria dos alunos declarou gostar de frequentá-la às vezes (46%), enquanto outra expressiva parcela afirmou gostar sim de ir à escola (42%) e 12% declararam não gostar.

Já em relação ao gosto pelos estudos, as estatísticas sofrem variação, mostrando que nem sempre gostar de ir à escola significa gostar de estudar. Cerca de 33% dos estudantes afirmaram gostar de estudar, contra 54% que declararam gostar às vezes e 13% declararam não gostar de estudar.

Quando questionados sobre o gosto pela disciplina de História, 63% declararam gostar, enquanto 29% marcaram a opção "às vezes" e 8% a opção "não". Tanta aceitação não indica o favoritismo da disciplina diante da totalidade do currículo escolar. No que diz respeito às disciplinas favoritas, Artes e Matemática foram as mais cotadas, vindo em seguida Português e Educação Física, Ciências e História, Inglês e Geografia, conforme o gráfico abaixo.

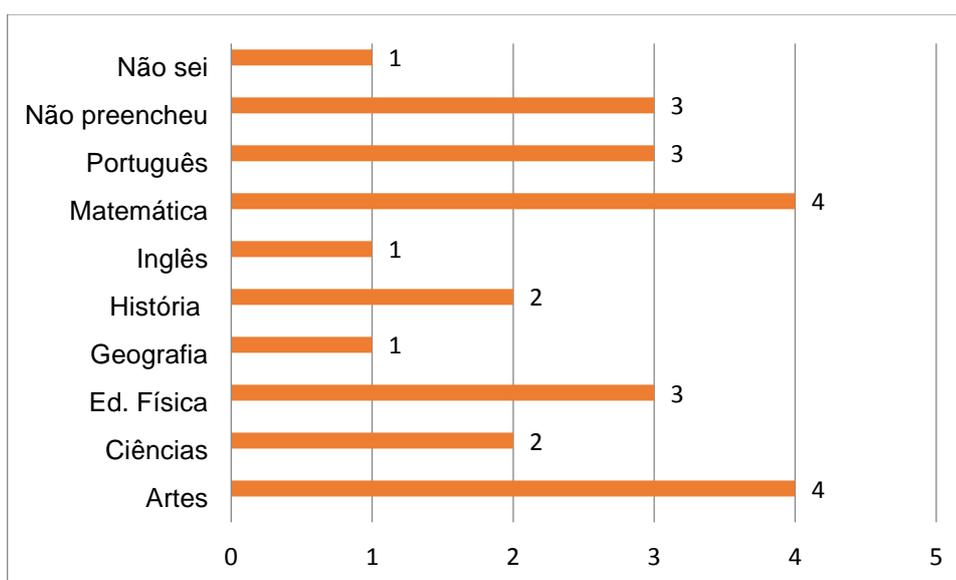


Gráfico 2 – Qual é sua disciplina favorita atualmente?

Quanto ao ingresso na vida escolar, 42% dos alunos declararam ter ocorrido aos quatro anos de idade, 21% aos cinco anos e 17% aos seis anos. As idades de dois e três anos correspondem, cada uma, a 4% da amostragem, contando com 8% de sujeitos que não preencheram o campo e 4% que não sabiam sua idade de ingresso na escola.

Em relação aos dados da vida familiar, os estudantes foram questionados acerca de diversos aspectos. Primeiramente, foram questionados sobre o número de pessoas com as quais habitam. O gráfico abaixo sintetiza as respostas encontradas.

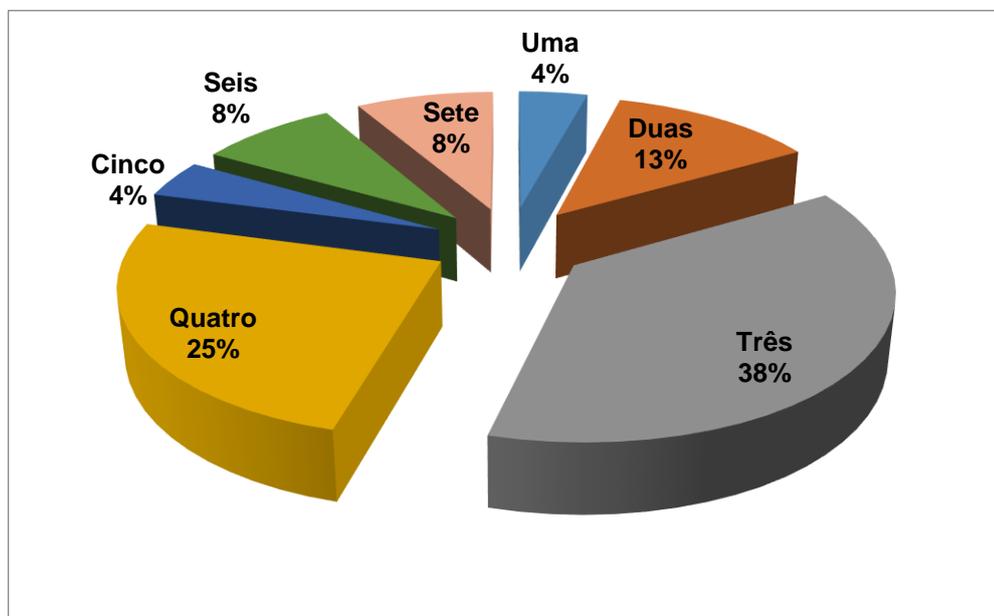


Gráfico 3 – Você mora com quantas pessoas?

Esses dados possuem certa aproximação com os dados divulgados pelo Censo 2010 (IBGE, 2010), apesar de também se distanciarem em alguns pontos. De acordo com os dados referentes ao número de moradores por residência, expostos na tabela intitulada “Tabela 4 - Famílias únicas e conviventes principais residentes em domicílios particulares, por número de componentes e pessoas em famílias únicas e conviventes principais residentes em domicílios particulares, segundo as mesorregiões, as microrregiões e os municípios - Minas Gerais - 2010”, famílias da Região Metropolitana de Belo Horizonte, com 4 componentes corresponderam a 33,4% e famílias com 5 componentes corresponderam a 25,5% da amostragem. Tomando-se como base os dados referentes a Belo Horizonte, famílias com 4 componentes corresponderam a 24,5% enquanto famílias com 5 componentes corresponderam a 10,8%. Considerando que a maior parte dos alunos estão em bairros periféricos, a realidade observada em suas famílias aproxima-se da realidade constatada no Censo de 2010 referente à região metropolitana de Belo Horizonte.

Em relação ao número de irmãos, a tabela abaixo ilustra a turma da Escola 1:

Quantos irmãos você tem?						
<i>Filho único</i>	<i>Um</i>	<i>Dois</i>	<i>Três</i>	<i>Quatro</i>	<i>Cinco</i>	<i>Mais de cinco</i>
3	6	4	3	5	1	2
12%	25%	17%	13%	21%	4%	8%

Tabela 2 – Quantos irmãos você tem?

Como se pode observar na tabela acima, há uma diversidade em relação ao número de irmãos. Entretanto, alguns dados podem ser relacionados com o gráfico acima, tais como o número de pessoas com quem se mora (três: 38%) e número de irmãos (filho único: 12%, somado a um irmão: 25%; mais de 5 irmãos: 8%, moram com 7 pessoas: 8%, ou, se considerarmos irmãos que já saíram de casa, a estatística de seis morando com o aluno em questão: 8%), mesmo considerando a variação de pais casados e divorciados.

A turma analisada possui, entre os que responderam a essa pergunta no questionário, 50% de pais divorciados/separados e 50% de pais casados. Dentre os que responderam que os pais eram divorciados/separados, 100% moram com as mães.

A respeito da profissão do pai e da mãe, foram listadas uma variedade considerável de profissões, expostas nos gráficos a seguir.

As cores colocadas no questionário buscaram acolher algumas definições identificadas pelo IBGE (2013). Nesse contexto, o uso do termo “negro” e a exclusão do termo “preto”, teve como finalidade a busca por simpatia de sujeitos para a marcação de cor, ao invés de recorrer ao *pardo*, uma vez que o termo *preto* tem uma circulação mais pejorativa que melhorativa nessa faixa etária que compreende a adolescência²¹. Pelos resultados dos questionários, observa-se que essa tentativa foi falha, uma vez que a classificação parda dominou mais de 50% das autodeclarações de cor dos alunos. A opção pelo *afrodescendente* buscava saber se existiam alunos

²¹ Essa visão é confirmada pelos dados do referido censo. Ver: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008. N. 2. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>.

que compreendiam o significado político e cultural desse termo na atualidade, além de ser também contemplada pelo IBGE.

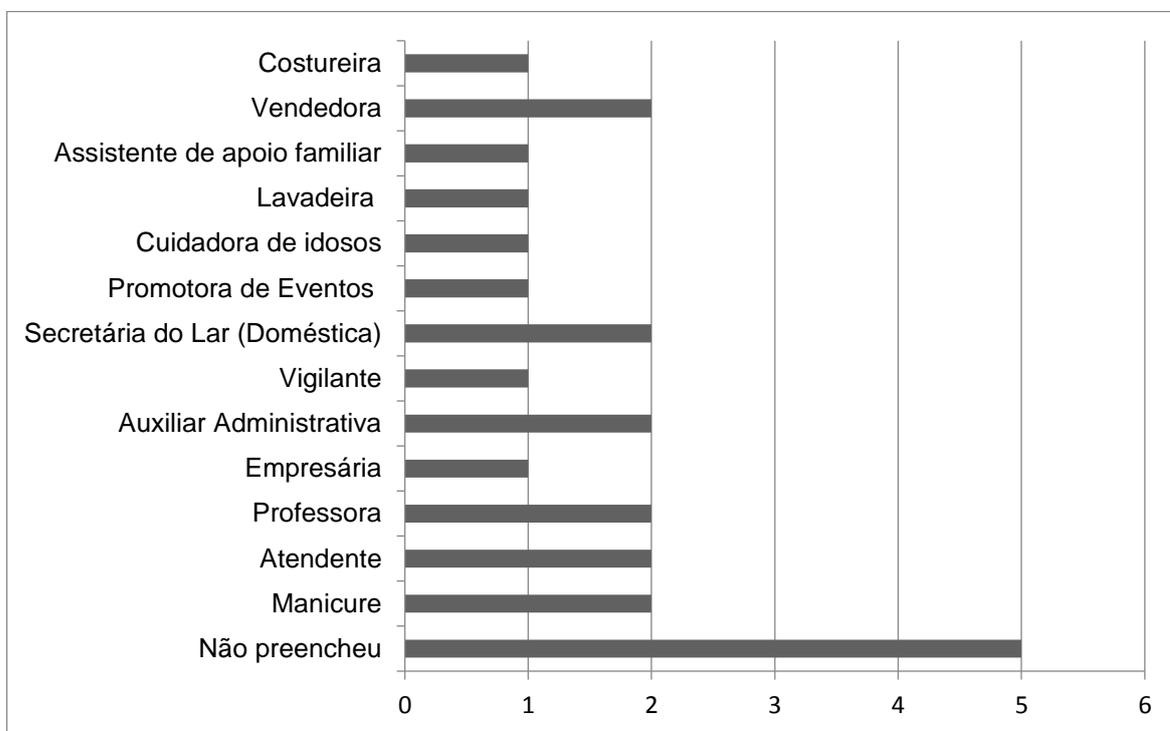


Gráfico 4 – Qual é a profissão de sua mãe?

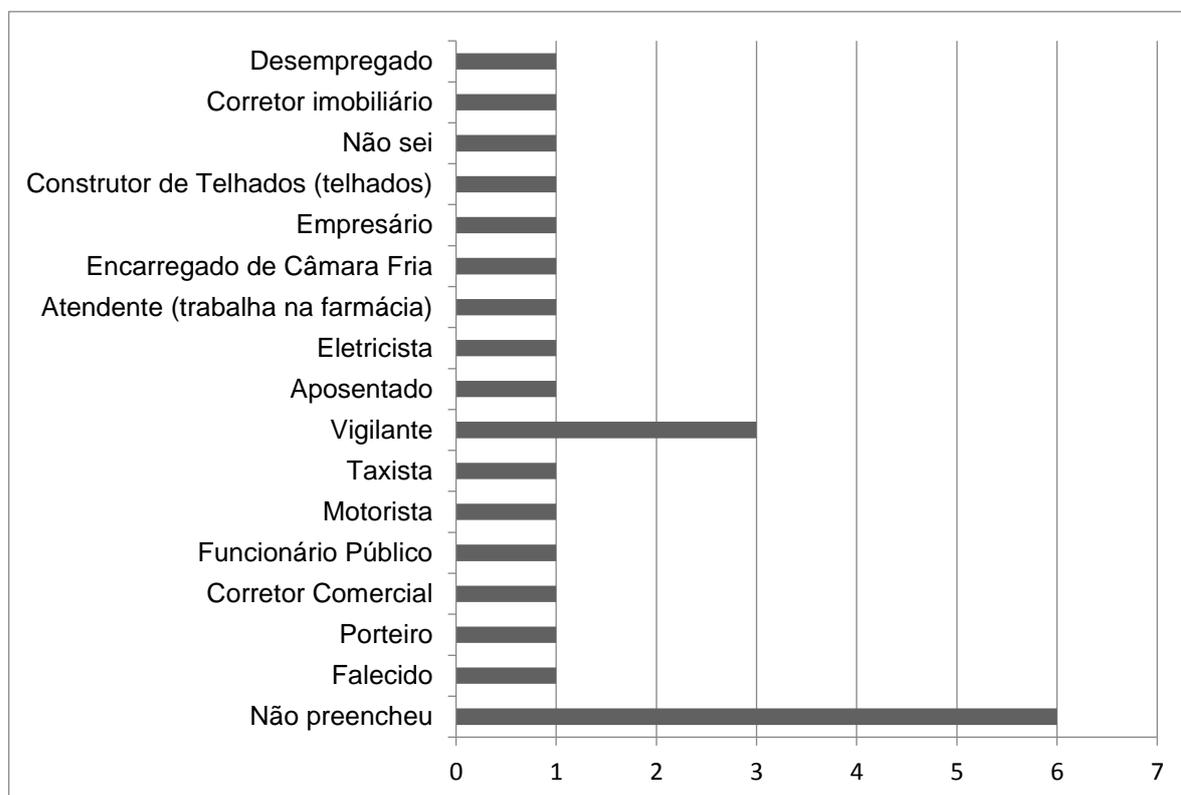


Gráfico 5 – Qual é a profissão de seu pai?

Quando questionados sobre a cor de pele de seus pais, 42% dos alunos assinalaram o campo “pardo”, enquanto 29% assinalaram no campo “negro” e 25% o campo “branco”. Apenas um estudante não preencheu esse campo (4%). As opções “afrodescendente”, “amarelo” e “indígena” não foram assinaladas.

Quanto à cor da mãe, os dados revelam as seguintes porcentagens: 4% amarela; 4% indígena; 12% negra; 38% branca; e 42% parda. A categoria “afrodescendente” também não foi marcada em nenhum formulário.

De forma semelhante, a autodeclaração de cor realizada pelos alunos segue a proporcionalidade da classificação de cor dos pais: 58% pardos; 25% brancos; 13% negros; e 4% indígenas. Como podemos observar por essa amostra, ainda há uma busca pelo lugar comum marcando-se a cor parda, o que demonstra consciência das raízes pluriétnicas, mas, ao mesmo tempo, tira do foco a predominância das características negroides existente entre os sujeitos dessa pesquisa.

Tais dados também podem tanto apontar para a incompreensão do que tais classificações significam, e por isso o termo “pardo” tenha sido tão utilizado, como também para um desconhecimento da herança africana na cultura brasileira. Afirmações mais categóricas requerem estudos mais aprofundados. Nesse momento apenas apontam uma necessidade de pesquisa, além do perfil da turma observada. Ainda assim, esses dados serão cruzados com momentos da observação de campo e reforçarão a ideia da necessidade de se refletir sobre essa questão.

Em relação a parte essencialmente discursiva do formulário, foi pedido aos alunos que respondessem aos seguintes comandos: Conte-nos algo importante que tenha vivido na escola; Conte-nos algo que você considere importante sobre sua família; Conte-nos o que você sabe sobre História do Brasil. Para analisar essas respostas, elegemos alguns critérios: experiências positivas e experiências negativas²². Dentro de cada uma dessas categorias, identificamos a recorrências de algumas palavras-chave, como mostra a tabela abaixo.

²² A partir da visão do sujeito, o que explica porque ser mandado à diretoria foi classificado como positivo.

Conte-nos algo importante que tenha vivido na escola								
<i>Experiências Positivas</i>							<i>Experiências Negativas</i>	<i>Não preencheu</i>
Amizades	Aprender	Ed. Física	Ir para a diretoria	Excursões	Passar de ano	Resposta vaga, mas positiva	Acidente escolar	
8	8	2	1	3	2	3	1	3
Nº de citações nos formulários								

Tabela 3 – Conte-nos algo importante que tenha vivido na escola

A tabela acima revela de forma expressiva a importância das amizades e do aprendizado no ambiente escolar. Também revela a visão positiva de um aluno acerca de ir para a diretoria, o que acaba levando ao questionamento sobre essa medida para alguns alunos, que acabam vendo como um prêmio. As excursões foram também recorrentes, revelando lembranças positivas que os alunos possuem sobre esses momentos de atividade extraclasse.²³

Quando convidados a escreverem sobre algo importante referente às suas famílias, os estudantes apresentaram respostas das quais foi possível extrair as palavras-chave expressas na tabela a seguir.

Nessa tabela é expressiva a recorrência das palavras ligadas à união e ao amor nas famílias. Os estudantes demonstram, em sua maioria, conviverem em um clima de companheirismo no qual a figura da mãe foi evocada em alguns momentos como uma figura sábia e que ensina a amar o outro. Esses dados refletem outros dados tratados anteriormente referente aos filhos de pais divorciados/separados que moram com as mães. Nas duas respostas onde tais classificações foram identificadas, temos alunas nessa situação familiar. Outro dado que se relaciona a esses é a recorrência das palavras “alegria/felicidade”, pois 3 dos 4 alunos que a citaram são filhos de pais casados. As palavras-chave “amor/gosto/carinho” também levantam inquietações,

²³Tais excursões, entretanto, aconteciam com frequência no horário das aulas, o que fez com que, no período observado, muitas aulas de História não fossem dadas.

pois aparecem em 4 respostas distintas, uma vez em cada, com alunos que possuem pais casados e, em outras duas respostas, por três vezes, de alunos com pais divorciados/separados. Já a palavra união não se vincula a essa situação conjugal, sendo encontrada 3 vezes em 3 alunos com pais casados e na mesma medida entre filhos de pais divorciados/separados. Algo semelhante ocorreu com o termo “amizade”, que apareceu três vezes, duas em alunos com pais divorciados/separados e uma vez em um aluno com pais casados.

Conte-nos algo que você considere importante sobre sua família		
<i>Categorias</i>	<i>Palavras-chave</i>	<i>Nº de citações</i>
<i>Experiências boas*</i>	Boa/ bondosa/ótima	4
	União	6
	Amor/ gosto/ carinho	7
	Alegria/ felicidade	4
	Respeito	1
	Amizade	3
	Mãe	3
	Irmãos	1
	Pais	1
	Fidelidade	1
	Trabalhadora/Vitoriosa	3
<i>Experiências Ruins</i>	Cobram nos estudos	1
<i>Não preencheu</i>		5
<i>TOTAL</i>		<i>40</i>

Tabela 4 – Conte-nos algo que você considera importante sobre sua família

Diversos fatores podem ser relacionados à essas palavras em uma pesquisa mais ampla sobre a vida dos estudantes. Para esse estudo, tais apontamentos elucidam os dados recolhidos em campo e são importantes para a compreensão das relações estabelecidas por alunos e professores entre os conteúdos lecionados e suas vidas pessoais.

Passando à última pergunta do formulário dos estudantes da Escola 1, apresentamos a tabela abaixo.

Conte-os o que você sabe sobre História do Brasil		
<i>Categorias</i>	<i>Palavras-chave</i>	<i>Nº de citações</i>
<i>Experiências boas*</i>	Quarto maior país	2
	Pré-História	1
	Especiarias/ Grandes navegações	4
	7X1 contra Alemanha	1
	Indígena	1
<i>Experiências Ruins</i>	Escravidão	1
	Descobrimento/ Chegada de Cabral	1
<i>Neutralidade</i>	Descobrimento/ Chegada de Cabral	7
	Indígenas	1
<i>Não preencheu</i>	-	7
<i>Resposta vaga</i>	-	1
<i>Não se lembra de nada</i>	-	2

Tabela 5 - Conte-os o que você sabe sobre História do Brasil

Os conteúdos mais apontados pelos estudantes se relacionam aos conteúdos que estudaram mais recentemente: Grandes Navegações e a Chegada dos Portugueses ao Brasil. Logo, não há surpresa nesses dados, mas sim no número de alunos que não se lembram somados aos que não preencheram e a um que, aparentemente, não compreendeu a pergunta e respondeu “boas e legais”, sendo classificada como resposta vaga. Esse índice revela dificuldades em se evocar lembranças relacionadas à História do Brasil. Por estarem estudando esse conteúdo, os alunos podem ter ou achado que deveriam responder algo estudado no passado, ou não identificaram relação entre o conteúdo de povos indígenas à História do Brasil.

Em síntese, tais dados se vinculam à realidade das aulas de História da Escola 1, nas quais os alunos demonstraram grande diversidade de noções de educação que são aprendidas no seio familiar – ou na ausência dele –, diversos tipos de sociabilidade, diferentes noções de limite – seja em relação à figura do professor ou à

de colegas de sala – e também as diversas representações que manifestaram durante as situações de ensino-aprendizagem.

3.2 A ESCOLA 2 SUA TURMA DA 3ª SÉRIE

A Escola 2 fica no bairro Centro, em localidade próxima a região centro-sul de Belo Horizonte, região nobre da cidade.

Apesar da amostra ser reduzida, ela reflete parcialmente a realidade da sala observada. Representa parcialmente pois nenhum aluno negro respondeu ao questionário e, em uma turma que variava entre 24 e 26 alunos, haviam três alunos negros, dois homens e uma mulher. O preenchimento por parte desses sujeitos seria enriquecedor para esse trabalho, entretanto a adesão ao questionário é voluntária e poucos aceitaram preenchê-lo. Dentro da amostra coletada, podemos compreender parcialmente essa turma de 3ª série do Ensino Médio.

Os estudantes que responderam ao questionário tinham 17 (3; 60%) e 19 anos (2; 40%). Iniciaram a vida escolar entre 4 (80%) e 5 (20%) anos de idade. Em relação ao bairro de origem dos estudantes, um mora no Bairro Buritis e outros dois entre os bairros Centro e Lourdes, bairros de população predominantemente de classe média alta e alta. Um estudante mora no bairro Esplanada, na Região Leste, predominantemente de classe média. Entre as três estudantes que responderam ao questionário, uma não declarou o bairro no qual reside.

Em relação aos estudos, 60% responderam gostar de ir à escola "às vezes". Quando questionado sobre o gosto pelos estudos, 60% responderam gostar de estudar. Sobre o gosto pela disciplina de História, 40% responderam afirmativamente, enquanto 60% responderam "às vezes". Tal situação reaparece na porcentagem de 20% em relação as disciplinas favoritas dos estudantes. Entretanto, quando questionados sobre a matéria de História de sua preferência, temas ligados ao século XX detêm a exclusividade: Guerras Mundiais (20%), Era Vargas (20%), Século XX (20%), Nazismo (20%) e Guerras (20%). Novamente, houve predominância de conteúdos estudados recentemente pelos alunos na hora de eleger aqueles que detêm sua preferência.

Em relação às famílias, os estudantes declararam morar com 1 (20%), 2 (20%) ou 3 (60%) pessoas. Dos cinco alunos, 3 são filhos de pais divorciados/separados e moram com suas mães, dado semelhante a amostra da Escola 1. Apesar de um

estudante não saber a profissão de seu pai, 40% afirmaram ser filhos de taxistas, 20% motoristas de van escolar e 20% filhos de comerciantes. Entre os postos ocupados pelas mães figuram secretária executiva (20%), gerente de loja (20%), comerciante (20%) e autônoma (20%).

Os dados obtidos pela autodeclaração de cor da pele e pela declaração da cor de seus pais revelaram que 80% são filhos de homens brancos e 60% de mães brancas, vindo a seguir 1 pai e 1 mãe de cor parda (20% cada) e 1 mãe indígena (20%). A mostra em questão reflete parcialmente a realidade da turma, mas uma parcela majoritária, tomando como critério a cor da pele e não colocando em análise possibilidades de ascendência africana. Não há dados para essa análise nessa pesquisa.

Em síntese, a turma se caracterizou por alunos de classe média, em sua maioria de fenótipo branco e com poder aquisitivo superior ao observado na Escola 1.

3.3 OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Carla

As observações de campo se iniciaram a partir das aulas da professora Carla, na Escola 1. Suas aulas foram observadas do dia 12 de março ao dia 14 de maio de 2015. A partir do dia 15 de maio suas aulas foram atribuídas ao professor Rui, pois havia aceitado o convite para assumir a coordenação pedagógica da escola.

Carla possuía 51 anos na data de preenchimento do formulário. Moradora do bairro Floresta, ao lado do bairro Santa Tereza, a professora vem de uma família de quatro irmãos e não se declara seguidora de nenhuma religião. Possui uma filha de 25 anos com quem declara ter "uma relação de afeto, amizade e companheirismo." (CARLA, 2015).

Sobre sua vida profissional, confessa às vezes não gostar de seu ambiente de trabalho, mas gosta de ser professora e procura se atualizar profissionalmente. Em relação ao livro didático utilizado para a turma em questão, considera alguns conteúdos de boa qualidade, como os referentes à História do Brasil. Sobre a escolha pela carreira de professora de História, Carla declarou que:

Minha escolha profissional se deu no ensino médio. Sempre fui encantada pela história e pelo seu ensino. Meu pai teve grande importância nessa escolha. Sua trajetória de luta política, como membro de um partido de esquerda (PCB), preocupado com as questões sociais, marcou profundamente minha adolescência e juventude. A opção pelo curso de história pode ser explicada por isso. Me formei na UFMG, em 1993. Optei pela licenciatura porque queria ministrar aulas. Logo que formei, passei em um concurso na Rede Municipal de Ensino de BH. Antes de me formar (ainda no 4º período) dei aulas no Colégio do Sindicato dos Bancários. Essa experiência foi fundamental para mim. Nos últimos 22 anos, tenho lecionado na Rede Municipal. Fiz outro concurso e tenho dois cargos como professora de História. (CARLA, 2015, p. 2).

A professora Carla se identificou como *parda* e revelou que em seus antepassados havia portugueses e uma bisavó que houvera sido escrava em uma fazenda na região norte de Minas Gerais. Há algo aqui cuja falta foi percebida nos dados de autodeclaração dos alunos: a influência de uma definição étnica que se cruzasse com referências culturais. A professora se declara parda, mas sua pele é branca e possui olhos claros. Nada em sua fisionomia a classifica como parda. A partir do histórico de envolvimento de sua família com ideologias de esquerda, parece mais claro o fato de que, por ter consciência de alguma ancestralidade africana próxima, não se possa declarar como branca, apesar de socialmente ser vista dessa forma. Aparece aqui uma compreensão mais refinada de identidade étnico-racial, pois ultrapassa a cor da pele e ganha o campo mais amplo da cultura.

Entre seus hábitos de entretenimento, os cinco mais importantes são ouvir/tocar música, ir ao teatro, ir ao cinema, ler livros e revistas especializadas e assistir telejornal.

Alisson

O segundo professor a aderir à essa pesquisa foi Alisson, da Escola 2. As observações de suas aulas se iniciaram em 17 de abril de 2015. Com 30 anos de idade, agnóstico, filho de um lar com três irmãos, Alisson é solteiro e mora sozinho em um apartamento no bairro Santa Efigênia. De família humilde que reside no interior do estado, Alisson demonstrava gosto pela disciplina de História desde a adolescência.

História foi a disciplina escolar pela qual me apaixonei desde a 8ª série e o desejo de me tornar professor veio no conjunto porque sempre gostei do ambiente escolar. Minha formação foi na UFMG, onde atualmente sou

mestrando em História e, logo após a conclusão da minha graduação eu consegui ingressar no ensino público estadual por via de concurso público. Nestes 3 anos de profissão, tenho tido poucos problemas, apenas o da indisciplina que não chega a ser tão intensa na minha escola, mas no todo tenho sido bastante feliz. (ALISSON, 2015, p. 2).

Em relação à Escola 2, Alisson considera seu ambiente de trabalho agradável e gosta de ser professor. Alisson acredita que a História possa levar os estudantes a compreenderem melhor a realidade em que vivem e prioriza o ensino de História do Brasil em detrimento da História Geral, apesar de não encontrar no livro didático a qualidade desejada em todos os conteúdos didáticos.

Alisson se declara branco e reconhece nas origens étnico-culturais de sua família traços típicos das misturas culturais e religiosas ocorrida ao longo da formação da sociedade brasileira: *“Meus familiares são aparentemente brancos, sendo que temos ascendentes indígenas e negros na árvore da família; a religião predominante é o candomblé, aliado com o catolicismo e o espiritismo.”* (ALISSON, 2015). Assim como Carla, Alisson procura expor a diversidade étnica de sua família e, ao afirmar que são “aparentemente brancos”, se utiliza de um sistema de códigos tipicamente brasileiro para a classificação de cor, reconhecendo gradações.

Em seus momentos de lazer, Alisson aprecia ouvir/tocar música, ir ao cinema, encontrar os amigos e acessar as redes sociais.

Rui

O professor Rui iniciou suas aulas na turma do sétimo ano da Escola 1 no dia 15 de maio de 2015, com a pesquisa já em andamento. Aderiu ao projeto e colaborou com tudo o que foi solicitado, inclusive o preenchimento do questionário do professor.

Rui tem 32 anos de idade e mora em um bairro vizinho ao bairro Santa Tereza, chamado Sagrada Família. Não pratica nenhuma religião, mas confessa ter fortes influências das religiões católica, espírita e umbanda. Se declara branco e, em suas origens familiares, menciona o caso de [...] *“uma tataravó índia que fora laçada para se casar.”* (RUI, 2015, p. 2).

O professor Rui é casado há quatro anos e não possui filhos. Veio de uma família interiorana, da cidade de Nova Era (MG), que passou por muitas dificuldades financeiras e fez grandes esforços para pagar uma escola particular para seus filhos (o professor não informou quantos irmãos possui). Sobre o ingresso no curso superior

e a continuidade dos estudos, Rui relatou um percurso cheio de obstáculos a se superar:

Escolhi fazer História por causa do gosto das leituras e pelo meu excelente desempenho na matéria durante os anos da escola básica. Tive na minha professora uma grande referência. Formei em História na UFV em 2005. Foi uma graduação tumultuada, o curso era novo e nós alunos encontrávamos muitas dificuldades relacionadas à falta de professores ou professores que não lecionavam a matéria que eram especialistas. Senti falta principalmente de disciplinas relacionadas à sala de aula e discussões mais profundas sobre o fazer pedagógico. No ano de 2007 ingressei na Pós-Graduação de História e Cultura Política, curso que gostei bastante de fazer e me motivou bastante a seguir na carreira docente. No ano de 2010 entrei no Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, após um primeiro ano exitoso desisti do mestrado no período da escrita. (RUI, 2015, p. 2).

Em relação ao trabalho docente, declarou gostar do ambiente e procurar se atualizar profissionalmente. Rui declarou gostar de ser professor "às vezes" e acredita que a História possa colaborar para uma melhor compreensão da realidade. Considera que o livro adotado para a turma do sétimo ano atende aos requisitos necessários, apesar de não aprovar sempre as abordagens aos conteúdos referentes à História do Brasil. Rui também declarou que nem sempre se dedica mais ao ensino de História do Brasil em relação à História Geral. Em seu questionário, deixou um relato acerca de sua trajetória docente cujas palavras não seriam possíveis traduzir e, portanto, serão colocadas na íntegra:

Hoje tenho 10 anos de profissão, como toda carreira posso dividi-la em momentos bons e ruins. Como pontos bons menciono o ambiente das escolas que eu trabalhei, o relacionamento com alunos e colegas de trabalho. Trabalhei na Escola Municipal Bolivar Tinoco Mineiro de 2006 até 2014 quando exonerei. Trabalhei no CEFET-MG entre 2009 e 2010 e estou na Escola 2 desde 2013. Como ponto negativo menciono o valor social da carreira. Foi muito frustrante participar do Movimento Grevista que visava a implementação do piso salarial do professor no Estado de MG. Neste momento tive uma clara percepção que a melhora da educação do país não passava de discurso e me decepcionei com a profissão. Decepção que contribuiu para a minha desistência do Mestrado e me fez trabalhar em outras atividades enquanto dava aulas na escola estadual. Felizmente este período passou e depois de muita terapia estou me sentindo animado em dar aulas. Tento não me deixar contaminar pelo descaso do governo e foco minha energia no relacionamento com os alunos e colegas, como forma de motivação. (RUI, 2015).

As palavras de Rui lançam luzes sobre os episódios registrados em suas aulas. Demonstrou ser um professor que consegue envolver os alunos em suas aulas, mas demonstra também sua descrença em melhorias a partir das formas de intervenção

na realidade, como diante dos casos de racismo em sala de aula, no qual sua intervenção ocorre como nos demais professores: a partir da repreensão sem, contudo, chegar na problematização da questão racial com a turma.

Nos momentos de lazer, Rui gosta de ler revistas populares, visitar os parentes, ler livros e revistas especializadas e praticar esportes.

Em suma, os professores participantes da pesquisa mostram-se não apenas habilitados para lecionar História, como também demonstram esforços contínuos de atualização. Entretanto, as análises a seguir revelarão que, apesar do conhecimento dos conteúdos específicos da disciplina, há carências metodológicas que impedem que processos propostos tenham o êxito esperado.

Mas antes de dar entrada a essas análises, é fundamental delimitar as categorias de análise identificadas a partir da observação de campo, pois será a partir delas que será realizada a descrição do fenômeno e sua apreciação.

4 “ATÉ QUE ENFIM, PROFESSORA”: AMOSTRAGEM E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Será que a sala de aula é um dos lugares onde habita o pensamento?

*Se for... quero procurar pelos sentidos, essas tecelões
que relacionam pessoas, objetos e símbolos.*

TAVEIRA, 2006, p. 51

A identificação de categorias de análise é fundamental para os objetivos dessa pesquisa. As categorias de análise procuram delimitar aspectos e conjugá-los a um complexo de categorias mais amplas que buscam fazer uma transposição artificial dos ambientes observados pela pesquisadora²⁴. Dessa forma, não serão absolutas nem completamente fechadas. O intuito desse empreendimento é sistematizar a realidade observada durante o trabalho de campo nas salas de aula acompanhadas para que, finalmente, se possa compreender as considerações tecidas acerca dos processos envolvidos no ensino de História e, de forma mais restrita, de que forma a questão racial emerge nesse contexto. Por fim, na prática docente, essa sistematização visa lançar luzes sobre as variáveis envolvidas no ato de lecionar.²⁵

Cabe também ressaltar que a construção das categorias após a coleta dos dados não é nada estranho a essa modalidade de pesquisa. Stake (1998, p. 20) defende esse procedimento como fundamental para a pesquisa qualitativa, pois não se confina os dados recolhidos à variáveis e instrumentos previamente estabelecidos.

A partir da sistematização dos dados, foi elaborada a planilha de *Sistematização dos dados da pesquisa* (APÊNDICE B), que deu origem a estrutura do fenômeno da sala de aula de História.²⁶ Como é possível observar nessa estrutura, os dados foram divididos entre categorias, subcategorias, segmentos, subsegmentos e suas ramificações, que serão agora definidas para melhor compreensão dos caminhos seguidos pela pesquisadora para chegar a suas considerações sobre o objeto de estudo analisado. São, ao todo, 241 episódios, sendo quatro dentre eles

²⁴ Essa amostragem, portanto, reflete também os aspectos que chamaram mais atenção à pesquisadora, sendo impossível a esta captar toda a realidade observada.

²⁵ Por ser uma análise imersa na realidade escolar, é certo que tais categorias podem parecer generalizantes e, se o forem, será para ganho e não para o prejuízo da pesquisa, uma vez que, levantada essa hipótese, estudos futuros poderão comprová-la ou refutá-la, sendo uma ou outra conclusão produtora de ganhos para a análise da sala de aula. A fim de mostrar os assuntos tratados em tais categorias, encontra-se ao fim desse trabalho a planilha de sistematização de dados e, em cada ampliação de segmentos, foram colocados balões explicativos (fatos específicos) que também expõem esses conteúdos típicos do ensino de História ou assuntos gerados a partir deles.

²⁶ Uma versão ampliada da estrutura está disponível no Apêndice C.

pertencentes as duas subcategorias, o que elevou o número dos episódios da tabela para 245. Ao serem citados, esses episódios serão identificados pela sua numeração na tabela de sistematização de dados, para que possa haver conferência dos dados e para que se possa obter informações que podem não ter sido incluídas no corpo do texto (APÊNDICE B).

A *sala de aula* é a primeira categoria e da qual emergem todas as demais. Essa categoria diz respeito ao ambiente no qual a pesquisa foi realizada: duas salas de aula de escolas públicas de Belo Horizonte. Os dados da estrutura do fenômeno se referem aos elementos catalogados a partir da observação de campo. Dessa categoria emergem duas subcategorias: *Ensino* e *Cultura e Sociedade*. A primeira envolve aspectos inerentes à prática do ensino e aspectos de destaque em sua realização. A segunda subcategoria aponta para aspectos sociais e culturais que são trazidos pelos alunos para a sala de aula, sendo dialogáveis ou não com os conteúdos trabalhados durante as aulas de História.

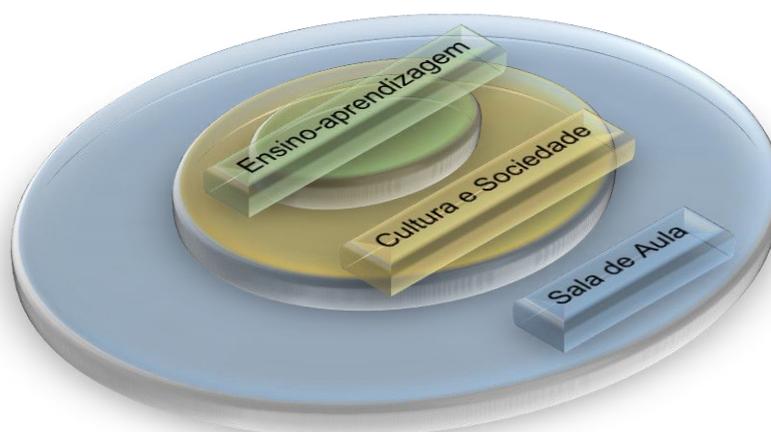


Imagem 5 – Perspectiva panorâmica da estrutura no plano real dos acontecimentos

A subcategoria *Ensino* compreende um conjunto de aspectos da realidade que compõem tal fenômeno em determinado tempo e espaço. Compreende-se por *ensino* o binômio ensino-aprendizagem que é entendido como o conjunto de práticas e métodos utilizados em sala de aula com o objetivo de facilitar o aprendizado de determinados conhecimentos. Tal objetivo pode ser ou não acompanhado de construção coletiva de conhecimentos entre professor e aluno. Nessa subcategoria temos os seguintes segmentos: *memória, estratégias de ensino, espaço escolar, tempo escolar, situações espontâneas e atenção*.

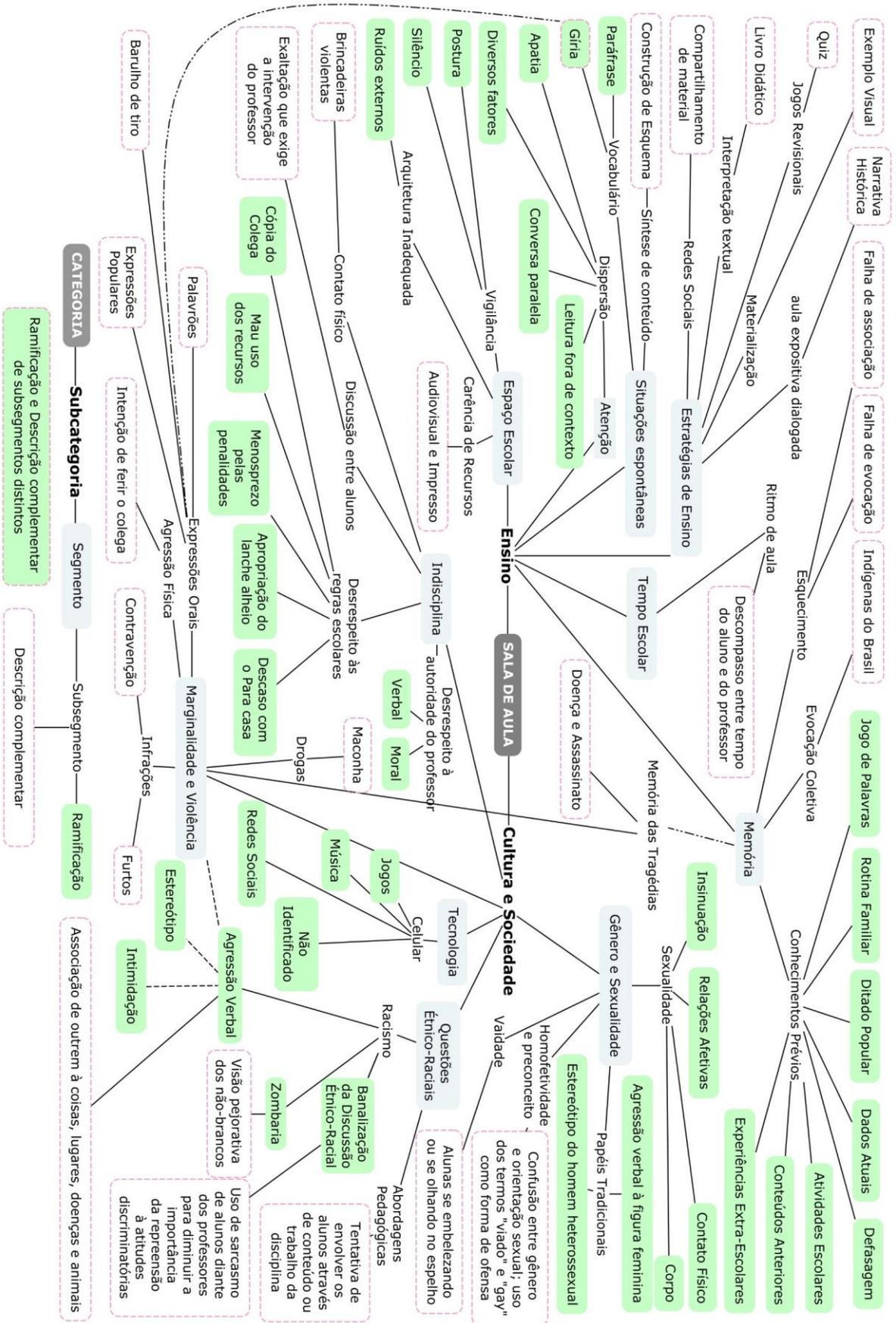


Imagem 6 – Estrutura do fenômeno do ensino de História nas turmas observadas

A aprendizagem pode ser entendida também como [...] “uma mudança relativamente duradoura de comportamento resultante da experiência.” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 183). O termo *aprendizagem*, subentendido na subcategoria *ensino*, é amplo e costuma ser definido pelas teorias que subdividem a aprendizagem de diversas formas (pares associados, estímulo-resposta, instrumental, latente, observacional, por descoberta etc.). Certamente dois tipos serão desenvolvidos durante a interpretação do fenômeno, pois remetem a *Estratégias de Ensino* realizadas pelos professores observados: a aprendizagem observacional e aprendizagem por descoberta, devido não só a recorrência de aulas expositivas como de aulas que visaram estimular a tentativa e erro e a descoberta a partir de inferências e deduções (STRATTON; HAYES, 1994, p. 15-18).

Entretanto, como esse trabalho tem como intuito a aprendizagem histórica, nos valerá muito mais de suporte o esquema de Rösen sobre os cinco fatores do pensamento histórico do que teorias específicas de psicologia, que serviram aqui de complementação e discussão sobre os aspectos levantados sobre o processo de ensino de História.

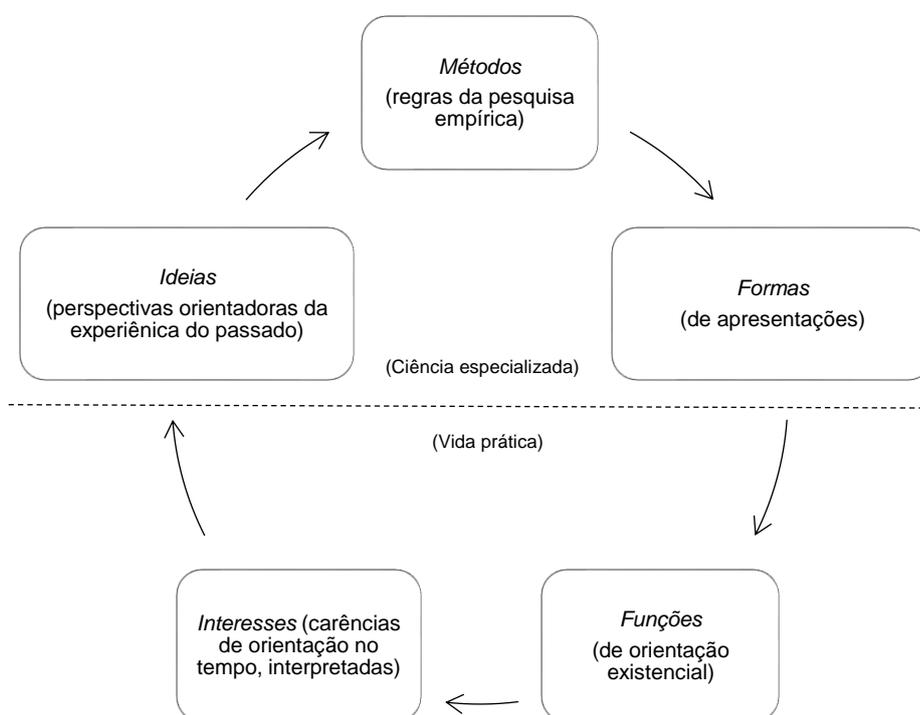


Imagem 7 – Matriz disciplinar da História
Fonte: RÜSEN, 2010, p. 35.

Enquanto uma proposta de matriz disciplinar para a ciência da história, tal concepção não apresenta apenas a possibilidade de [...] “esboçar um quadro sinóptico das determinações elementares do pensamento histórico que constituem a especificidade da história como ciência.” Ela possui também as vantagens esclarecer o contexto no qual se relacionam a história e a vida prática dos sujeitos e de reconhecer as contribuições da história para a promoção de mudanças (RÜSEN, 2010, p. 36). Há pontos de diálogo entre a amostra coletada e a matriz ilustrada abaixo, o que a torna um instrumento válido para nossas reflexões. De forma mais ampla, outros pesquisadores da área colaborarão para a compreensão desses dados.

Os aspectos sistematizados na matriz disciplinar da História a partir de Rüsen (2010) encontram pontos de intercessão com a estrutura do fenômeno do ensino de História dessa pesquisa, guardadas as devidas diferenças entre o contexto e a finalidade de construção de cada um desses instrumentos. O campo da ciência especializada pode ser visto nas perspectivas que orientam as aulas de cada professor, nos métodos orientadores de sua prática docente e nas formas de apresentação dos conhecimentos em sala de aula. No campo da vida prática, nos contextos observados, os dados do passado despertam e respondem a carências de interpretação e orientação no tempo, assim como atendem a funções de orientação do próprio sujeito diante do dado histórico e de si mesmo. Tal encontro coloca em perspectiva mentalidades, costumes, modos de ser no tempo do passado e do presente. É um trabalho constante da memória, que busca no passado respostas para a ação do presente que lhe é proposta em sala de aula a partir das colocações dos professores e dos colegas de sala.

Os episódios catalogados em *memória* expõem de forma central a importância desse fenômeno, seja pela evocação ou pela falha de evocação de lembranças, como pela capacidade de mobilizar lembranças a fim de responder a uma demanda do presente. Segundo Henri Bergson (2006), a memória é responsável pela reelaboração do passado no presente por meio da evocação de percepções análogas passadas a fim de sugerir uma ação útil à situação presente, que se realiza a partir dos elementos sensório-motores. Como define Pierre Nora:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1994, p. 9).

Compreender como ocorrem essas evocações em sala de aula, levou a pesquisadora a desenvolver, em seu estudo de mestrado, o diagrama analítico ilustrado abaixo, que remete a realização desse fenômeno em sala de aula. A partir da observação de uma turma ingressante em um curso de licenciatura da UFMG, buscou-se compreender o fenômeno da evocação de lembranças durante as aulas ministradas por diferentes docentes, relevando como a memória se manifestava em tal contexto de ensino-aprendizagem a partir das falas e manifestações dos alunos. Diante dos dados coletados e da formulação da intuição final, chegou-se ao fenômeno que se desenha no diagrama abaixo.

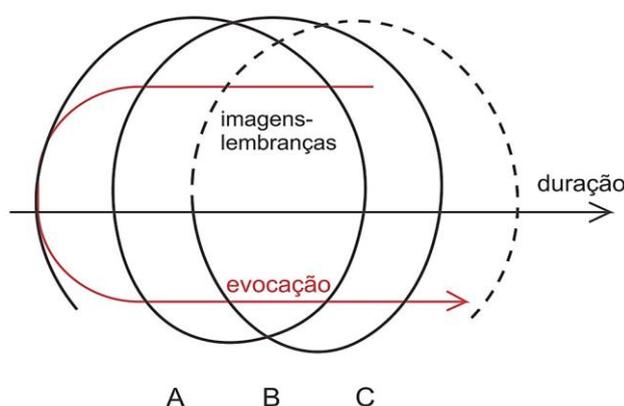


Imagem 8 – Diagrama analítico de elementos que integram o fenômeno da evocação de lembranças em sala de aula
Fonte: (CORRÊA, 2012, p. 85).

Segundo CORRÊA (2012, p. 89-90):

Em **A** se encontra o que entendemos como passado, em **B** o presente e em **C** as possibilidades de projeção destas lembranças evocadas. A imagem da mola procura reproduzir a continuidade da duração, ainda que identificando seus diferentes momentos – que existem para a nossa consciência – e a forma como as lembranças se justapõem a cada vez que são evocadas, à maneira dos círculos de Bergson (2006, p. 190), porém, utilizando a figura da mola que, para este trabalho, parece exemplificar melhor este movimento do passado que emerge no presente se atualizando e criando os primeiros esboços do que se vislumbra como futuro. Neste diagrama, ilustramos a evocação como este movimento que parte do presente, em **B**, em direção ao fundo de nossa memória, situada no que entendemos como passado. O ponto de ligação entre **A** e **B** representa nossa percepção, que nos permite acessar o mundo por meio do reconhecimento das imagens a partir dos sentidos. Essa percepção requer de nós o reconhecimento das imagens que anuncia, reconhecimento este que compõe este fenômeno complexo da memória e que permitirá a evocação de percepções análogas de nosso passado. Este apelo que parte do presente, se dirigindo ao passado em

busca de imagens que respondam àquela percepção presente escolhendo a mais útil para ser transformada em ação, isso é para nós a evocação de lembranças e, desta forma, o reconhecimento e a seleção das imagens, no caso desta pesquisa, fazem parte deste processo.

Tais contribuições relacionam-se a episódios de evocação de lembranças que estão presentes na coleta de dados do presente estudo e que ocorreram pela seleção de imagens referentes à família, ao cotidiano da casa, da comunidade em que vivem, da convivência dentro da escola e de diversos esquemas presentes no imaginário social que foram exteriorizados pelos alunos e agrupados, para efeito didático, no segmento *memória*.

A partir do segmento memória, foram identificados os seguintes subsegmentos: *esquecimento*, *evocação coletiva* e *associação com conhecimentos prévios*, como se observa na Imagem 9.

O subsegmento *esquecimento*, diz respeito a episódios que refletiram falhas de evocação ou falhas de associação de lembranças. Esses episódios ocorreram com alunos e professores. Um exemplo desse subsegmento é o episódio de nº 6, ocorrido na Escola 1, com o professor Rui, no dia 22 de maio de 2015, tendo como tema da aula “Povos Indígenas do Brasil” e como suporte o livro didático: *O professor explica que tal ritual de determinado povo indígena, que lhe falha a memória o nome, marca a passagem do menino para a fase adulta, quando será visto como homem*.

Outro episódio que deve ser citado é o episódio nº 2: “Professora erra o nome da Bula Inter Coetera e não se lembrava, ao certo, qual era o lado da Espanha e de Portugal no acordo.” Há clareza de que, lecionando há tantos anos, essa não seria uma informação nova para essa professora de História. Freud (1996, p.19), no início do século XX, se interessou por esse tipo de falha de evocação, assim como pela falha de evocação que sugere como resposta um nome errado, como aconteceu durante o jogo revisional, na Escola 2, em que os alunos, não se lembrando do nome de Antônio Conselheiro, disseram diversos nomes de líderes de revoltas populares brasileiras com convicção de que eram líderes de Canudos. “Nome de líder ninguém lembra”, afirmou uma aluna após diversas tentativas. Mas depois que o professor revelou a resposta correta, diversos alunos disseram que sabiam o nome, apesar de não terem se lembrado antes. Como afirmou Freud (1996, p. 19): “o processo que deveria levar à reprodução do nome perdido foi, por assim dizer, *deslocado*, e por isso conduziu a um substituto incorreto” (grifo do autor). Freud também afirmou que não

se trata de um erro arbitrário, mas que há caminhos previsíveis que levam à evocação de nomes divergentes do desejado, guardando semelhanças com ele, sejam fonéticas como de conteúdo, se relacionando, nos casos analisados por ele, a um tema recalcado por aquele que evoca a lembrança, dentre diversos outros motivos. Também ressalta que, como ocorreu no primeiro exemplo utilizado, nem sempre haverá uma evocação incorreta, podendo a memória não conseguir evocar lembrança alguma.

O subsegmento *evocação coletiva*, diz respeito a um fenômeno já abordado em estudo anterior pela pesquisadora (CORRÊA, 2012). No supracitado estudo de mestrado, foi possível observar episódios em que a evocação de lembranças de um aluno provocava a evocação de outras lembranças análogas em outros alunos e assim por diante, formando-se uma cadeia de lembranças em ebulição durante a aula.

Ao serem estimulados por determinada pergunta do professor, por uma intervenção de outro aluno ou mesmo por meio de um recurso didático utilizado durante a aula, alunos, da Escola 1 e 2, passaram a evocar lembranças diversas e as expuseram simultaneamente, praticamente toda a sala passou a falar junta a respeito das lembranças que evocaram. Um exemplo desse subsegmento é o episódio de nº 10, ocorrido na Escola 1, em 20 de março de 2015, quando a professora questionou os alunos sobre o que sabiam a respeito dos povos indígenas: “Muitos alunos falam sobre aspectos diversos da vida dos indígenas de que eles se lembram.” A esse fenômeno, a pesquisadora chamou de “evocação de lembranças em cascata”.²⁷

O subsegmento *associação com conhecimentos prévios* procura evidenciar situações em que conhecimentos anteriormente aprendidos ou representações sociais ligadas à tais conhecimentos são mobilizados para resolver questões ou emitir comentários, assim como contrariamente a falha dessa associação, que impede o sujeito de mobilizar tais conhecimentos que ora lhes são requeridos para a realização da tarefa proposta. Esse subsegmento produziu ramificações, sendo estas: *rotina familiar, defasagem, dados atuais, ditado popular, jogo de palavras, conteúdos anteriores, experiências extraescolares e atividades escolares*. O exemplo a seguir, episódio nº 13, ilustra a fala de uma aluna para outro aluno, no dia 19 de março de 2015, na Escola 1: “Lucas e Mariana discutem sobre urucum. Ela explica que só é colorau depois que se extraem as sementes e mói.”

²⁷ Esse episódio foi alvo de transcrição e está ilustrado na imagem 29.

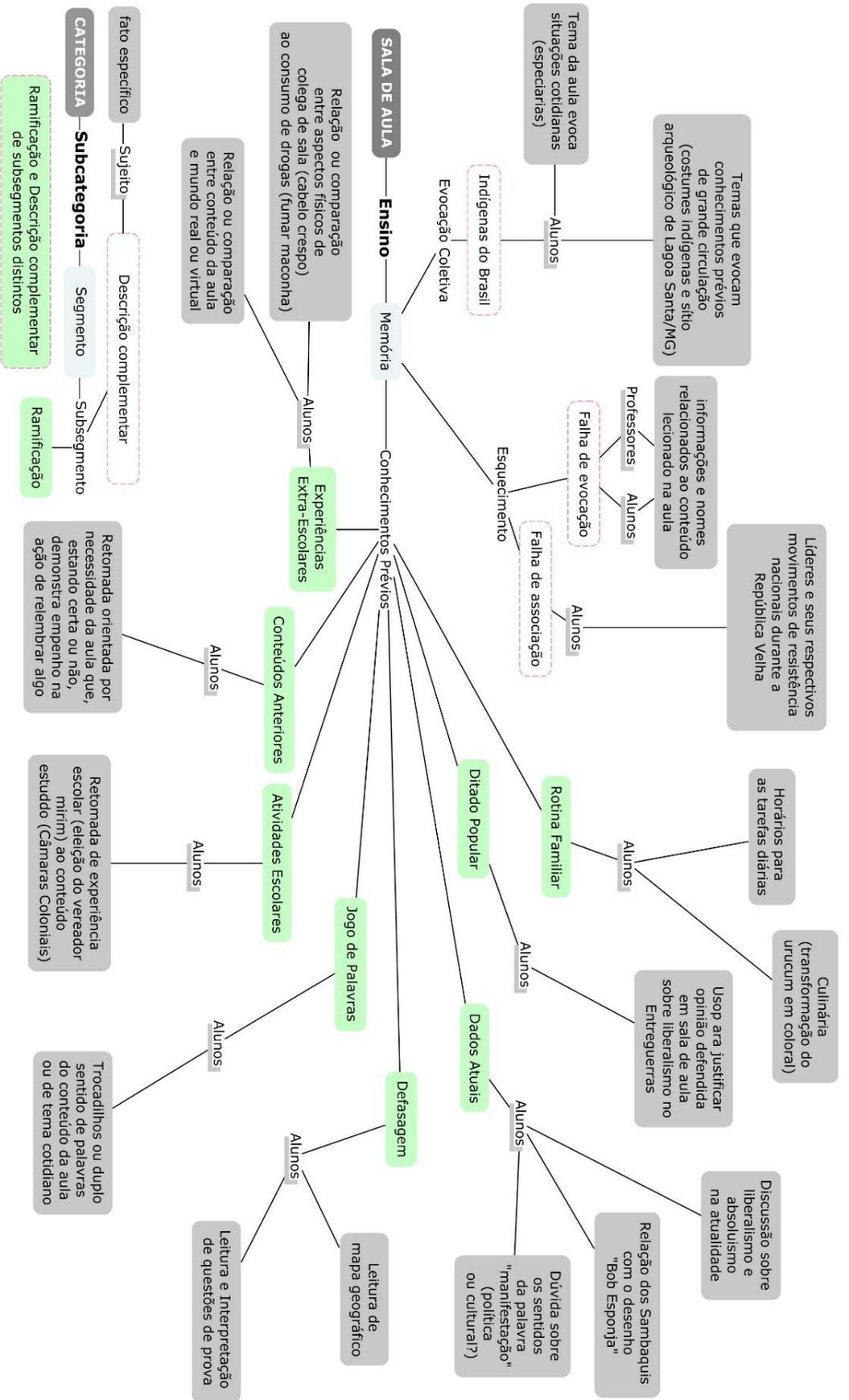


Imagem 9 – Estrutura do segmento memória

Outro segmento oriundo da subcategoria *Ensino* é o referente às *Estratégias de Ensino* que envolvem, por sua vez, a utilização de determinados métodos e recursos didáticos que promoveram o diálogo entre professor e alunos e entre alunos durante aulas de conteúdos específicos. Esse segmento se divide nos seguintes subsegmentos: *aula expositiva dialogada, materialização, redes sociais, jogos revisionais e interpretação textual*.

As estratégias de ensino têm como objetivo levar o aluno a interagir com determinados conhecimentos a partir de sua experiência individual, interpretando informações, relacionando-as a seus conhecimentos prévios e socializando-as em diferentes graus com seu coletivo.

A *aula expositiva dialogada* é a mais expressiva estratégia de ensino utilizada em ambas as salas observadas. A partir da contextualização histórica de determinado assunto, os professores lançam perguntas que visam conduzir o raciocínio histórico dos alunos a fim de que, pela razão e pela análise do contexto, eles possam inferir qual seria a ação mais razoável dos sujeitos históricos, podendo, assim, chegar a conclusões lógicas sem o apoio de outro recurso para além das informações trabalhadas pelo professor em sala de aula. Um exemplo dessas estratégias de ensino é a situação exposta abaixo, o episódio de nº 54, ocorrido na Escola 1, em 21 de maio de 2015:

Rui pergunta aos alunos sobre o que eles pensavam a respeito de como devem ter se sentindo portugueses e indígenas nesse encontro. Muitos alunos falaram palavras que remetiam ao medo e à desconfiança mútua, mas Gabriel respondeu: “Estranhamento!”. O professor aprova a resposta do aluno e explica o encontro de forma que os alunos são convidados a se colocarem naquela situação, a pensarem o momento como se o vivenciasse, na mentalidade de um português ou de um indígena. Após os alunos refletirem sobre a situação, conseguem deduzir dados da realidade sobre o tema e, por vezes, se ouve a exclamação: “Ah, entendi!”. (Dados da pesquisa, ep.²⁸ 55).

Não apenas as aulas expositivas dialogadas, mas a amostragem de todo o segmento de *Estratégias de Ensino* possui forte caráter narrativista. Ao abordar o paradigma narrativista, Rösen (2010, p. 150) contribui para nossa compreensão ao esclarecer que:

²⁸ Episódio.

A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípios, à lógica da narrativa.

Narrar não é apenas uma prática cultural universal, mas se constitui como um modo racional de argumentação a respeito de algo. Dessa forma, sua constituição de sentidos procura trazer o passado ao presente a fim de promover a compreensão do quadro cultural analisado e, do qual, se retirará orientação para a vida prática atual (RÜSEN, 2010, p. 154-155).

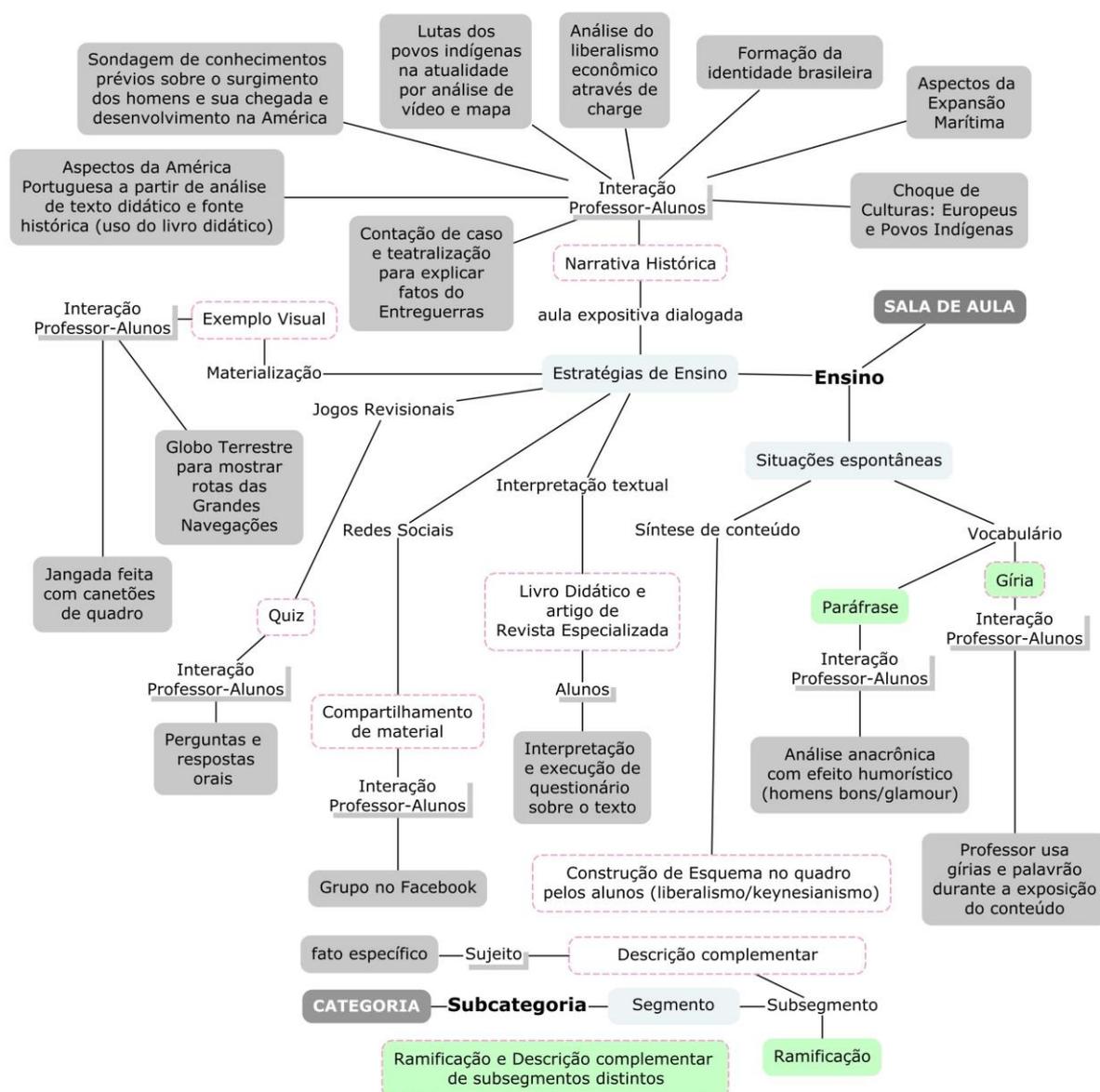


Imagem 10 – Estrutura do segmento Estratégias de Ensino

O fazer historiográfico, está, assim, imerso em construções narrativas e tira da narratividade sua particularidade. Como os episódios desse segmento permitem constatar, a narratividade revela que [...] “o pensamento histórico obedece a uma estratégia explicativa diferente dos modos de pensar, cuja lógica esteja centrada na conformidade a leis” [...] (RÜSEN, 1996, p. 77). Isso não retira do pensar historicamente seu aspecto de ciência pois, segundo Rüsen (2012), ele se realiza por meio de processos mentais de interpretação do mundo, no qual o tempo natural é transformado em tempo humano a partir de uma estrutura que compreende as operações mentais que sintetizam a experiência no tempo em narrativa histórica.

Esses processos mentais, quando estimulados em sala de aula, muitas vezes carecem de instrumentos que possibilitem aos alunos formarem representações que lhes sirvam de meio para a compreensão dos conhecimentos lecionados. Para materializar algumas representações evocadas, o professor buscará formas para fazer com que o aluno compreenda o que está em debate, como foi possível observar no trabalho de campo dessa pesquisa.

Nesse sentido, a *materialização* diz respeito à utilização de recursos materiais (como globo terrestre) ou à improvisação de recursos a partir de objetos que os professores dispunham no momento, como no episódio nº 56, em que a professora Carla, com seus pincéis de quadro, reproduziu a ideia de como seria uma jangada, para que Mariana pudesse se lembrar do que se tratava. Tais estratégias utilizadas pelos professores procuravam funcionar como meios pelos quais os alunos seriam capazes de relacionar as informações teóricas dada pelo professor a dados da realidade. Outros recursos e tecnologias têm sido utilizados com esse propósito no ensino de História, tais como produções cinematográficas, músicas, jogos virtuais e até mesmo as redes sociais, que têm se tornado canais de informação utilizados por professores para compartilhar conhecimentos com seus alunos e para promover espaços de debate dos conteúdos em estudo, como fazia o professor Alisson.

A utilização de recursos visuais e audiovisuais na educação básica tem sido uma ferramenta frequente e seu uso tem crescido nas últimas décadas, sobretudo a partir da chegada de aparelhos de reprodução de imagens nas escolas e salas de aula e a partir da informatização de parte das escolas do país. Após a expansão do uso dos celulares smartphones para além da população adulta nos últimos anos, crianças e adolescentes têm passado cada vez mais tempo em ambientes virtuais,

nos quais aprendem por meio de aplicativos interativos, tem acesso a milhares de recursos didáticos gráficos e audiovisuais e onde têm construído relações sociais com pessoas de diversas partes do mundo.

Como exemplo dessa realidade, as *redes sociais* apareceram no episódio nº 58, em que o professor Alison avisou aos alunos que havia disponibilizado o texto do Hobsbawm no Clio, grupo da disciplina no Facebook. Nesse caso, as redes sociais aparecem como estratégia de ensino porque são utilizadas como recurso didático e espaço de socialização de comentários e dúvidas sobre a disciplina de História.

O professor Alison é o mais jovem entre os professores observados e possui uma relação mais íntima com os alunos, seja na forma de abordá-los para corrigir atos inadequados como na forma como leciona História. Alison utilizava charges, quadrinhos, gostava de teatralizar as narrativas e estava presente nas redes sociais, pelas quais também mantinha contato com seus alunos. Além de utilizar o Facebook para buscar o entrosamento dos alunos com sua matéria, Alison também realizava jogos revisionais que motivavam grande parte da turma.

Esses *jogos revisionais* estão presentes em dois episódios dessa amostragem, ambos relacionados a Escola 2, em aulas do professor Alison. Essa estratégia é frequentemente utilizada pelo docente que, diante de sua reduzida carga horária com a turma, duas horas/aula semanais, encontra nessa estratégia uma forma de incentivar o estudo autônomo dos alunos²⁹. Os jogos foram realizados nos dias 24/04/2015 e 03/07/2015, sendo a sala dividida em dois grandes grupos. Em sua dinâmica, o professor fazia perguntas e o grupo poderia responder ou passar a vez para o grupo adversário. A cada resposta correta, o grupo ganha um ponto no placar e um chocolate de recompensa.

Na Escola 1 as estratégias de ensino se relacionam com mais frequência à interpretação de textual e à leitura e análise de imagens. Nessa pesquisa a *interpretação textual*, está vinculada estritamente ao professor Rui, que se dedicava a contribuir para o desenvolvimento de tal habilidade na turma do 7º ano. Diante da defasagem dos alunos, o professor procurava ler os textos – do livro didático e artigos de internet – e analisar as fontes coletivamente. Um exemplo dessa dinâmica é o episódio nº 62, descrito abaixo, realizado a partir do texto “Índio falou, tá falado”, da Revista de História (BESSA, 2013).

²⁹ Explicação colhida em conversa informal com o professor.

O professor começa a correção do questionário passado no quadro. Depois de Mariana ler sua resposta da questão 1, o professor pede para que ela explique com suas palavras o que leu. Outros alunos também falaram o que entenderam. O professor sistematiza as falas dos alunos e explica o que são “línguas em contato”. Pede exemplos aos alunos (Dados da pesquisa, ep. 63).

Essa e outras estratégias utilizadas procuraram atrair os alunos para o que os professores pretendiam lecionar, entretanto, havia aspectos do espaço escolar e até mesmo do entorno das escolas que interferiram no desenvolvimento das aulas e no processo de aprendizagem dos alunos. Outro aspecto observado foi o (não) funcionamento de recursos tecnológicos da própria escola. Episódios ligados à essas interferências foram agrupados no segmento *espaço escolar*.

Ao pensar a escola como espaço, Alves assim a define:

A escola é, assim, também *espaço*, pois em movimento, expressão das “táticas”, lugar praticado, pelo de “operações”, devidas a ações de sujeitos históricos (o professor que consegue ensinar a ler e a escrever; o aluno que aprende e se recusa a aprender bobagens; o diretor que consegue pintar a escola todos os anos; a cozinheira, que com os mesmos ingredientes de todas, faz uma merenda deliciosa). Esse espaço tenta se criar/fazer no *próprio já apropriado*, no lugar da ação estratégica do poder político que com uma regularidade, que poderíamos dizer assustadora, se atualiza para permanecer igual. Por isso mesmo, a escola-espaço vai se caracterizar: pelo *tempo presente* – pois o uso se faz agora; pela descontinuidade – já que são usadas só algumas coisas do lugar e só se cria algumas possibilidades aqui e ali de espaço; pelo fático – pois são eleitos os espaços que se fazem: como a minha sala; a sala do cafezinho; o pátio de recreio (Certeau, 1994, p. 177, apud ALVES, 1998, p. 130).

No segmento *espaço escolar*, a escola enquanto espaço foi tomada de maneira mais objetiva e breve, relacionada a aspectos ligados à infraestrutura e aos recursos didáticos dos colégios foram registrados por interferirem diretamente nas aulas observadas. Portanto, são seus subsegmentos: *carência de recursos*, *vigilância* e *arquitetura inadequada*. Um exemplo desse segmento é o episódio nº 64, que evidencia a carência de recursos audiovisuais no dia 27 de março de 2015, na sala de aula da Escola 1³⁰: “A projeção não é muito boa, pois o processador parece cortar algumas imagens, parece difícil para o notebook da professora processar o filme.”

³⁰ Cabe esclarecer que a Escola 1 possui uma sala que funciona como auditório. Porém, ela estava em uso por outra turma no horário dessa aula.

professor e, por vezes, solicitam que o professor reduza o seu ritmo para que consigam acompanhar o que está sendo lecionado.

O ato de lecionar envolve, como se pode observar, diferentes variáveis que possuem poder de intervenção no planejamento do professor. Além das questões ligadas aos recursos e ao espaço escolar, o professor também lida com situações que surgem no decorrer das aulas e que podem mudar a direção do planejamento realizado anteriormente.

O segmento *situações espontâneas* condensa episódios que tem em sua centralidade ações que fogem à aula tradicional a partir de atitudes inesperadas de alunos e professores durante a exposição de algum conteúdo didático. São seus subsegmentos: *vocabulário* e *síntese de conteúdo*.

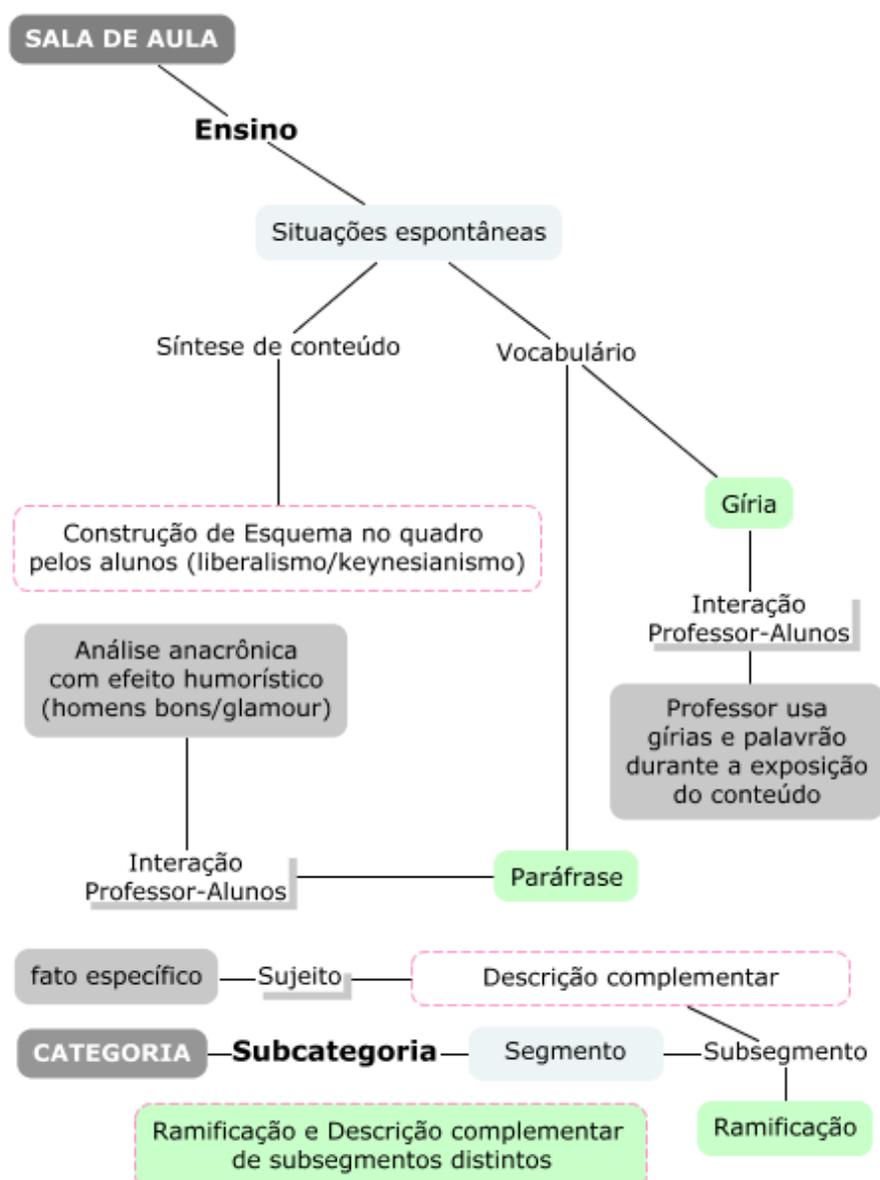


Imagem 12 – Estrutura do segmento situações espontâneas

Em *vocabulário*, há duas ramificações, *gírias* – que diz respeito ao uso de gírias ou palavrões que ilustram, no contexto, a linguagem informal corrente entre a população mais jovem, na qual o professor se inclui – e *paráfrase*, no qual o único episódio é o nº 75: “Professor explica o que eram os homens bons que ocupavam as Câmaras. Mariana comenta: ‘Não podia ter baixo nível de glamour!’”

Já em *síntese de conteúdo*, há também um único episódio a representar esse segmento, o nº 76. Esse episódio é marcante porque foi o único no qual uma aluna tomou a iniciativa de realizar uma síntese do conteúdo a partir de um esquema e o fez para que toda a sala visse, utilizando o quadro negro e o giz do professor.

Uma aluna sintetiza no quadro sua compreensão. Apaga a parte esquerda e escreve:

LIBERALISMO
 QUEBRA
 KEYNESIANISMO*
 SALVA

* Professor não disse essa variante. “Implantação de ideias de Keynes” – Mariana discute o termo que eles acham que criaram [keynesianismo]. (Dados da pesquisa, ep. 76).

Esse episódio revela também que a aluna estava atenta à aula e foi capaz de sintetizar os conhecimentos em discussão no esquema desenhado no quadro. Por *atenção*, entende-se, portanto, “[...] a abertura seletiva a uma pequena porção de fenômenos sensorial incidentes” (DAVIDOFF, 2001a, p. 143). Não há consenso sobre o que seja a atenção. Alguns pesquisadores defendem que ela seja apenas um aspecto da percepção, outros acreditam que ela seja uma capacidade cognitiva distinta. Seja como for, a atenção é caracterizada pela seleção de informações que processa. A capacidade de atenção depende do que está sendo requerido pela tarefa em execução. Caso a tarefa demande baixo controle consciente, o sujeito será capaz de executar mais de uma tarefa ao mesmo tempo (DAVIDOFF, 2001a).

Nesse estudo, o segmento *atenção* procura retratar essa capacidade no contexto da sala de aula. Esse segmento é um dos mais expressivos de toda a coleta de dados, reunindo aproximadamente 15% de toda a amostragem. De forma ampla, pode ser entendida como: “Uma direção conscientemente focalizada, de modo que o indivíduo se encontra plenamente preparado para responder a um tipo específico de sinal ou input sensorial.” (STRATTON, HAVES, 1994, p. 22). A expressividade de tal

fato está diretamente relacionada à percepção da pesquisadora sobre a importância atribuída à atenção no processo de ensino-aprendizagem. Os subsegmentos que se seguem continuam a revelar tal incomodo, também diretamente ligado à sua ocupação profissional: a docência.

O aspecto central desse segmento é a *dispersão*, que compõe um único subsegmento, desdobrando-se em quatro ramificações: *diversos fatores*, *leitura fora do contexto*, *conversa paralela* e *apatia*. A dispersão reflete desatenção, ou seja, é vista como presença da ausência, percebe-se que a atenção é um fenômeno inconstante quando ocorre e quando não ocorre, sendo fundamentalmente notado quando não ocorre. Nesse aspecto, a não manutenção do estado de atenção em relação à aula em andamento foi alvo exclusivo de observações no diário de campo, levando à tais subsegmentos, até mesmo porque é algo comprovável a partir da observação de campo, uma vez que a dispersão gera episódios de fácil constatação. Por outro lado, criar categorias sobre a manutenção constante da atenção exigiria uma análise para a qual não foram preparados mecanismos de coleta suficientemente precisos. Já as estratégias de desatenção e os automatismos são facilmente percebidos. De acordo com Davidoff: “As estratégias de desatenção e automatismo são provavelmente eficientes na maior parte do tempo, permitindo-nos direcionar nossas limitadas capacidades mentais a assuntos novos e complexos que requeiram total atenção, mas levam a alguns erros [...]” (2001a, p. 146). No caso desse estudo, observa-se que diversos alunos, procurando manter uma relação mínima com a aula de História, executavam outras tarefas que não compreendiam a dinâmica estabelecida pelo professor, como é ilustrado no subsegmento *leitura fora do contexto*, que remete a um único episódio, o nº 88, em que uma aluna lia um livro literário enquanto a aula do professor Alison acontecia sem que ela sequer olhasse esporadicamente para a frente da sala.

Quando se determina que um episódio de *dispersão* se caracteriza por *fatores diversos*, o que se busca expressar é o fato de que a turma se encontrava dispersa por distintos subterfúgios ou que um aluno, a partir de diversos sinais, mostrou estar disperso em relação à aula que transcorria, muitas vezes não sendo possível ao observador identificar que fator especificamente havia sido o motivo da dispersão do aluno. Um exemplo desse subsegmento é o episódio nº 81, ocorrido em 22 de maio de 2015, na Escola 1, com o professor Rui, em uma aula sobre “Povos indígenas do

Brasil”: “Guilherme resolveu participar, tentou 3 vezes sem sucesso. Na 4ª conseguiu. Enquanto o professor respondia, Guilherme já estava disperso.”

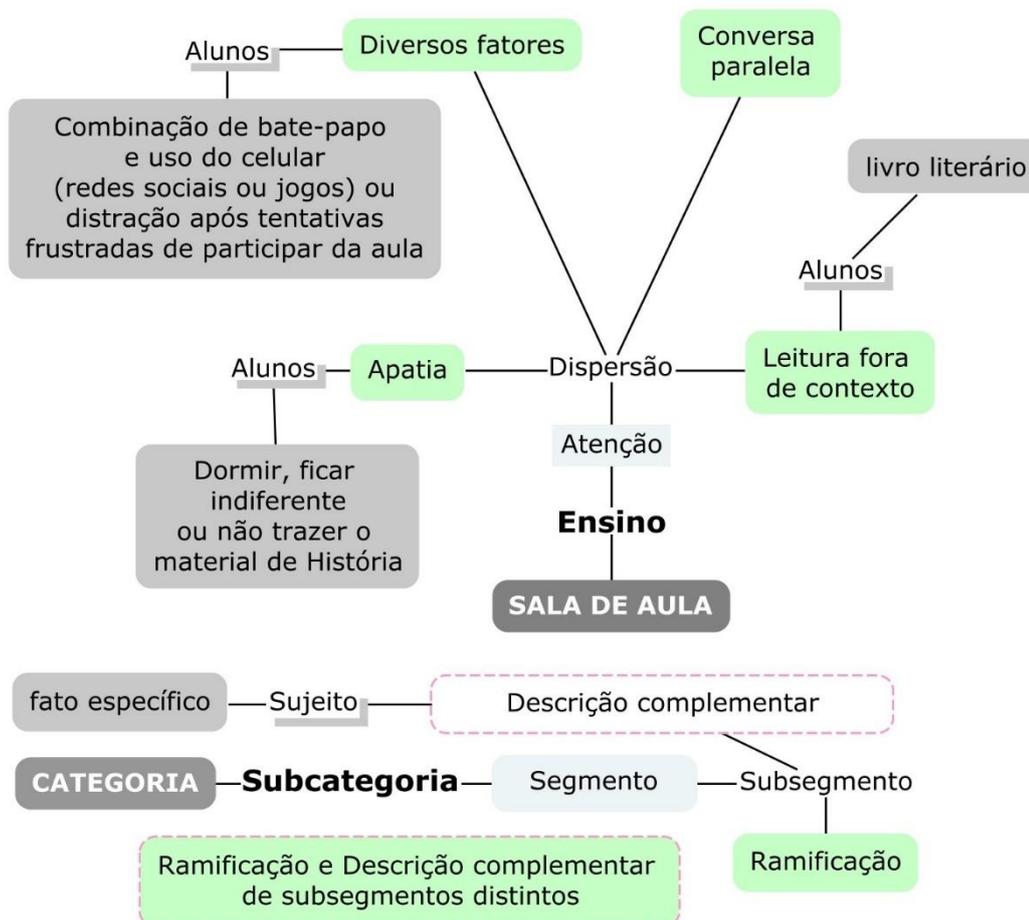


Imagem 13 – Estrutura do segmento atenção

Além da dispersão, a *conversa paralela* foi uma constante nas aulas observadas e, por isso, se constitui como um expressivo subsegmento dessa amostragem. Presente nas duas escolas, nas aulas dos três professores, foi um fator que não só dificultou as aulas, mas a observação de campo dessa pesquisa, uma vez que diversos episódios se tornaram impossíveis de detalhamento por não ser praticável identificar ao certo que sujeito falou o quê e sobre o que exatamente os alunos falavam. Até mesmo a transição a partir do áudio se tornou inexecutável. Exemplos desse subsegmento são os episódios nº 90, em que a professora Carla tenta fazer a chamada, mas encontra dificuldades devido a conversa constante dos alunos, e o nº 98, que relata que o professor Rui precisou pedir silêncio a todo tempo para dar sua aula. Mas, se por um lado a conversa paralela dos alunos pôde ser vista

como uma constante, sua apatia durante as aulas também foi observada de forma recorrente.

Apatia é o subsegmento que remete a indiferença dos alunos quanto a aula. Difere da conversa paralela, pois esta sofre pausas em que os alunos prestam atenção na aula e até chegam a participar. Nesse subsegmento, os alunos permaneceram indiferentes à aula por longos períodos, até mesmo aulas inteiras, como no caso nº 103, em que Rafael permanece a aula toda sem sequer abrir o caderno. Nessa aula, o aluno se manteve em estado pensativo, virando poucas vezes para os colegas para fazer uma brincadeira ou outra, retornando ao estado de apatia logo em seguida.³¹

A postura dos alunos em sala de aula reflete, em muitos aspectos, influência culturais dos grupos aos quais pertencem ou a dados pessoais de sua história de vida. Dessa forma, aspectos da cultura e da vida em sociedade estiveram a todo tempo ligados aos aspectos do ensino-aprendizagem de História e, por isso, a cultura e a sociedade possuem também lugar central nessa pesquisa.

A subcategoria *Cultura e Sociedade* engloba episódios que refletem a bagagem sociocultural que os alunos levam para a sala de aula e que, direta ou indiretamente, interferem no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, vinculam-se a essa subcategoria os segmentos *gênero e sexualidade*, *questões étnico-raciais*, *indisciplina*, *marginalidade e violência* e *tecnologia*, como é possível contemplar na estrutura a seguir.

A começar pelo segmento *gênero e sexualidade*, foi possível identificar os subsegmentos: *sexualidade*, *papeis tradicionais*, *homofetividade* e *preconceito e vaidade*. Esse segmento condensa episódios que revelaram traços marcantes da fase pela qual os estudantes estão passando no processo de conhecimento da própria sexualidade – e seu confronto com os padrões morais, de beleza e de comportamento – assim como dos subterfúgios para os limites impostos pelo jogo social entre os sexos.

³¹ O aluno relatou o motivo pela qual não consegue se envolver com a disciplina, mas é de foro íntimo e revelaria características que levariam a sua identificação.

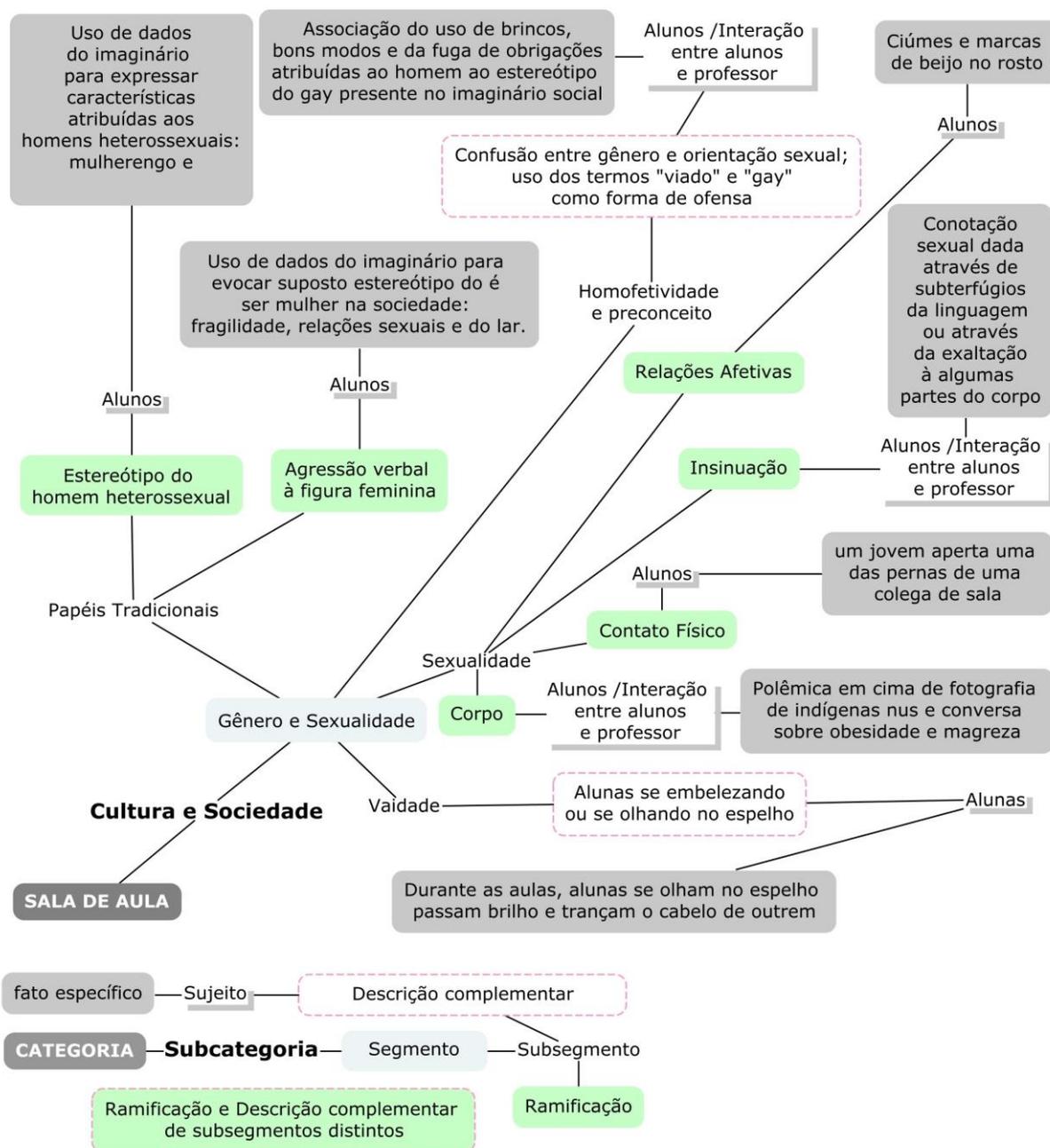


Imagem 15 – Estrutura do segmento gênero e sexualidade

Andrade e Souza (2012) definem o termo gênero de forma convergente à nossa amostra de dados, ao mesmo tempo em que lançam uma compreensão que também dialoga com os episódios registrados, a ideia de heterossexismo, presente em comentários de alunos e alunas sobre seus respectivos lugares sociais a partir da ideologia dominante.

O termo gênero ou cultura de gênero é tomado como um conjunto de práticas dos sujeitos que implica num modo de interpretar/significar o cotidiano e a si mesmo, tendo o gênero como eixo articulador (ANDRADE; SOUZA, 2012, p.76).

Por sua vez, o heterossexismo é a condição social em que o modelo de sexualidade dominante e considerado válido e “normal” é o heterossexual, a partir do qual todas as outras manifestações de sexualidade humana são definidas como desviantes e “anormais” (ANDRADE; SOUZA, 2012, p.77).

O subsegmento *sexualidade* se desmembra nas ramificações: *relações afetivas*, *insinuação*, *contato físico* e *corpo*. Em *relações afetivas*, se encontram episódios em que há demonstração de envolvimento amoroso, real ou platônico. Já em *insinuação*, há a tentativa de colocar em evidência elementos corpóreos que induziram a ideias sexuais ou ao entendimento por grande parte dos alunos de alguma mensagem sensual ou sexual presente em alguma situação ocorrida no contexto da sala de aula. Um exemplo desse subsegmento é o episódio de nº 116: “Humberto irrita Amanda. Ela joga o cabelo liso, castanho claro, com pontas loiras, para a frente, de forma charmosa. ‘Mas meu cabelo não faz isso’, diz Humberto para a colega. ‘Porque, apesar de liso, seu cabelo é curto’, responde a colega”. Outro exemplo é o episódio nº 117, em que os alunos, ao assistirem ao filme “Croods” (2013), tem a seguinte reação: “No momento em que a personagem Eep cheira Guy e chega próximo à região pélvica, os meninos riem e fazem comentários do tipo: Ow! Aí!...”, com conotação sexual, sobretudo por parte de Rafael e Guilherme.

Na ramificação *contato físico* há registro de apenas um episódio, ocorrido na Escola 2, em que um aluno aperta a perna de uma aluna, depois sobe para seu joelho. Já na ramificação *corpo*, há dois episódios que se referem tanto às características que definem o sexo feminino como ao padrão corporal atual. Esses episódios refletem a influência exercida sobre os alunos em relação aos padrões construídos pela mídia. Também mostram como ainda existem assuntos que são rejeitados por questões morais, como a crítica dos alunos à fotografia contida no livro didático em que as genitálias femininas de indígenas estavam à mostra, ainda que estivessem em trajes típicos de sua cultura. Essas reações e falas revelam como os alunos possuem em suas mentes esquemas mentais com os quais representam o que é ser homem e o que é ser mulher em nossa sociedade a partir de papéis tradicionais assimilados pela vida em família e em sociedade, assim como pelos meios de comunicação.

Em diálogo com essa realidade, o subsegmento *papeis tradicionais* demonstra a força dos padrões de comportamento entre os gêneros que emergiram no contexto da sala de aula. Refere-se às “regras ou convenções sociais para ser mulher ou homem de determinada faixa etária ou grupo social em determinada região e período” (BURKE, 2012, p. 86). Esse subsegmento se ramifica em *agressão verbal à figura feminina e estereótipo do homem heterossexual*. No primeiro caso, a visão de que a mulher naturalmente se destina aos afazeres domésticos ou a cumprir o papel de alvo do desejo sexual do homem fica evidente em episódios como os nº 125 e nº 126, não sem uma reação de desaprovação das meninas às quais as falas se direcionavam, como se pode observar no fragmento a seguir.

Alunos discutem e Leonardo diz para colega: “Vai para a panela!”
Rosa responde: “Já fui e não deu certo.” – fala de forma desenvolta, como se a provocação do colega não a afetasse. Ela riu após dar essa resposta, em um tom desaforado. (Dados da pesquisa, ep. 125).

Mas não é apenas a figura da mulher alvo de ideias pré-concebidas. Os homens também possuem representações que delimitam o que eles devem ou não ser para que sejam reconhecidos como “homens de verdade”. Em relação ao *estereótipo do homem heterossexual*, um bom exemplo é o episódio nº 132. Durante a aula do dia 26 de junho de 2015, na Escola 1, o professor Rui questionou o motivo pelo qual as janelas da sala estavam fechadas. A reação de Rosa diante do insucesso dos colegas em abrirem as janelas se refletiu na seguinte conclusão: “Ninguém é forte! Ninguém é homem!” A aluna se referia a Antônio e José, que não conseguiram abrir o basculante de duas das janelas da sala. Os rapazes, por seu turno, não tiveram a mesma desenvoltura para questionar o julgamento de Rosa, tentando justificar o fato por um possível emperramento das janelas.

Os estereótipos operam de maneiras distintas. Quando o referencial é o próprio grupo, ações individuais não são suficientes para abalar sua referência sobre o grupo. Entretanto, quando o referencial é de outro grupo, ações individuais serão tomadas para todo o grupo. Dessa forma, não haverá, por exemplo, um jovem negro infrator, mas sim, uma juventude negra que é, necessariamente, infratora. Por isso, o estereótipo do próprio grupo é complexo, enquanto o estereótipo *do outro* é generalizante. (DAVIDOFF, 2001, p. 649).

Os estereótipos também são utilizados de forma que seu alvo o confirme. (DAVIDOFF, 2001). Na sala de aula, podemos perceber que garotas vistas como meigas são tratadas com delicadeza e, conseqüentemente, respondem com delicadeza. Já meninas que eram vistas como masculinas, eram tratadas com truculência, o que gerava nelas reação da mesma natureza, confirmando o estereótipo e sua natureza autoperturbadora.

Os estereótipos podem ser considerados *esquemas* (redes de conhecimento); como tais, alteram percepções e memórias [...] com conseqüências substanciais que perturbam o estereótipo. Ou seja, tendemos a ver e lembrar do que se harmoniza com nossos estereótipos, outro mecanismo que os mantém intactos (Hamilton et al.³², 1985 apud DAVIDOFF, 2001, p. 649).

Homens e mulheres são retratados pelos alunos a partir de determinados estereótipos e a questão da homofetividade não ficou de fora desse conjunto de ideias. No subsegmento *homofetividade e preconceito* foram sistematizados episódios que remetem às falas pejorativas dos alunos referente à relação amorosa entre pessoas do mesmo sexo. Tais falas demonstram também confusão entre as noções de gênero e de orientação sexual por parte dos alunos e revelam também especulações sobre as escolhas sexuais de colegas de classe. Um exemplo desse subsegmento é o episódio nº 133, ocorrido na aula do dia 22 de maio de 2015, na Escola 1, em que o professor Rui tratava do assunto "Povos Indígenas do Brasil":

O professor explica que tal ritual de determinado povo indígena, que lhe falha a memória o nome, marca a passagem do menino para a fase adulta, quando será visto como homem. Nesse momento Rafaela diz: "Eu virava gay" Professor esclarece que não é uma questão de preferência sexual. (Dados da pesquisa, ep. 133).

Se há padrões para os papéis sociais, há também a busca pela correspondência aos estereótipos aceitos socialmente. Nesse contexto, a *vaidade* também chamou a atenção nos ambientes observados a partir da presença do espelho, sendo utilizado durante as aulas em distintos momentos. Um episódio desse subsegmento que chama a atenção ocorreu a partir da fala de uma aluna que, após se contemplar no espelho, exclama: "Todos dizem que sou linda. Então, tenho que me conformar!" Esse episódio ocorreu na aula do dia 26 de junho de 2015, em que o

³² Hamilton et al. The formation of stereotypic beliefs. J. Pers. Soc. Psychol., 48:5-17.

professor Rui havia orientado a realização de uma tarefa sobre “Colonização da América Portuguesa” em sala de aula, tarefa essa que, em verdade, já deveria estar pronta naquela aula, pois havia sido dada como dever de casa. Diante da inexistência de sequer um aluno que a tivesse feito de forma completa, o professor deu mais tempo para que a concluíssem. Como se constata, tal manifestação estava desconexa da proposta estabelecida pelo professor naquele momento e, por isso, pareceu inusitada e chamou a atenção da pesquisadora.

Ainda relacionada a existência de representações que são compartilhadas em sala de aula, há a questão racial. Observa-se a existência de estereótipos bastante demarcados sobre a figura do negro e do indígena nas falas de diversos alunos, até mesmo alunos que possuem ascendência nesses grupos étnicos.

Diante dessa realidade, o segmento *questões étnico-raciais* diz respeito a episódios que envolveram ações por parte dos alunos em que a questão racial, abrangendo o negro, o indígena e o branco, foram colocadas em sala de aula, havendo ou não relação com a aula em questão. Desse segmento se desdobram o subsegmento *racismo*, que possui três ramificações: *agressão verbal*, *zombaria* e *banalização da discussão*. Também se desdobra o subsegmento *abordagens pedagógicas*, que procuram sistematizar as atitudes dos professores observados diante dos episódios de racismo na sala de aula.

A começar por este último, as *abordagens pedagógicas* realizadas pela professora, a fim de colocar em foco as questões étnico-raciais parecem refletir a consciência da docente sobre a relevância de tal discussão nas aulas de História. Além de tocar diretamente no problema, durante a aula do dia 19 de março de 2015, a docente volta a abordar as culturas indígenas e africanas na proposta de trabalho da feira de especiarias, que anuncia na aula do dia 27 do mesmo mês. Nessa oportunidade, Carla dá visibilidade à Luiza, aluna de origem Pataxó cuja família estaria presente na realização do evento.

A professora explica o que se sabe sobre o assunto, sobre a origem africana do homem – devido os estudos da genética que comprova que só há uma espécie humana, não havendo raças. Prof.: “Se todo ser humano vem da África e se espalha pelos outros continentes, por que somos tão diferentes?” Sérgio: “Por que o organismo se adapta ao ambiente.” Prof.: “O racismo não surge daí? Ao dizer que uma raça era superior que a outra?” Mariana sussurra: “Sim...”

Todos ficam calados, alguns de cabeça baixa, outros dispersos em seus pensamentos. A professora explica as diferenças de cor devido à adaptação. Fala também do cabelo crespo. A sala não fala nada. A professora explica

que é importante discutir isso devido à escravidão negra e ao preconceito que ainda existe. A professora pede a Cíntia que entregue uma folha. Nesse momento, os alunos levantam as cabeças e os dispersos voltam a prestar atenção. (Dados da pesquisa, Ep. 141).

Professora fala do trabalho que se iniciará semana que vem sobre as especiarias. Ela fala que irão trazer descendentes indígenas e africanos para falar com eles. Larissa é descendente Pataxó e sua família ajudará. Sérgio Trindade perguntou o que eram tradições indígenas e africanas, pois a professora havia perguntado qual delas eles preferiam abordar. A professora explica o que seriam essas tradições indígenas. Ela está tentando fazer os alunos se interessarem pelos indígenas. Talvez por causa da aluna pataxó. ((Dados da pesquisa, Ep. 142).

A respeito dos episódios ligados ao segmento racismo, cabe definir o termo que, para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997, p. 1059):

Com o termo Racismo se entende não a descrição da diversidade das raças ou de grupos étnicos humanos, realizada pela antropologia física ou pela biologia, mas a referência do comportamento do indivíduo à raça a que pertence e, principalmente, o uso político de alguns resultados aparentemente científicos, para levar à crença da superioridade de uma raça sobre as demais. Esse uso visa a justificar e consentir atitudes de discriminação e perseguição contra as raças que se consideram inferiores.

Sabemos que discutir o racismo no Brasil é uma tarefa complexa que envolve diferentes conceitos de raça utilizados ao longo de formação da sociedade brasileira. Pensar a raça também implica pensar conceitos de cultura que influenciaram de forma significativa nas representações construídas ao longo dos últimos séculos.

As teorias que buscaram classificar em uma escala de desenvolvimento as culturas estiveram presentes na História do Brasil desde relatos de viajantes europeus sobre o Novo Mundo até a historiografia do século XIX que, mesmo quando buscava superar visões distorcidas do passado, recorria à criação de falsos estereótipos, como o da *democracia racial* de Gilberto Freire, já no início do século XX. Se, portanto, este é um assunto que gera tantas visões destoantes no campo da literatura científica, encontra espaço de discussão ou de simples manifestação de ideias nas aulas de História, sobretudo quando a diversidade étnica e cultural é colocada em análise.

Durante as aulas de História do Brasil foram catalogados todos os episódios do segmento *questões étnico-raciais* da Escola 1, representando 89% dessa fração da amostra, sendo os 11% restantes registrados em duas aulas da Escola 2, que não tiveram relação com conteúdos didáticos de História do Brasil. Ainda que se considere a superioridade de aulas assistidas na Escola 2 em relação à Escola 1, uma leitura

qualitativa dos episódios possibilita a discussão da questão racial em cada uma das escolas.

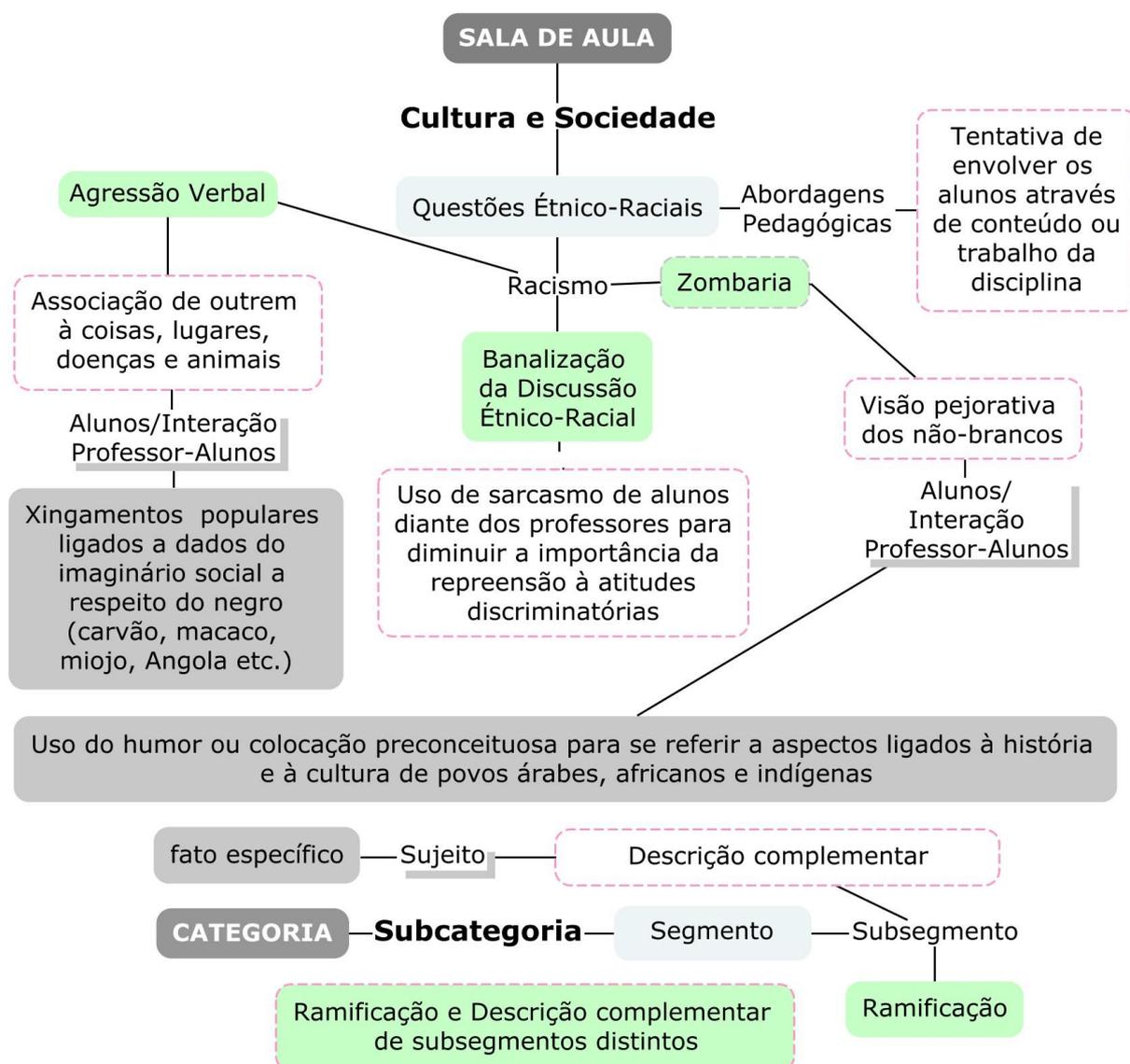


Imagem 16 – Estrutura do segmento questões étnico-raciais

Ainda que se negue a existência das raças a partir da própria ciência, fato é que tal classificação criou raízes profundas nas sociedades herdeiras do mundo colonial e, para Schwarcz (2012, p. 33-34), permanece [...] “como um marcador da diferença”. Tal marcação encontra-se ainda hoje, como foi possível observar na amostra coletada, relacionada ao tom de pele, a características físicas, a posição social e até mesmo a questão de valorização ou demérito. Os subsegmentos de *questões étnico-raciais* refletem essa pluralidade de marcadores.

Esse segmento também demonstra a força das representações sociais na memória coletiva. Tal constatação não está isolada no contexto municipal e encontra semelhanças nos estudos de Siman (2005). Em pesquisa realizada com crianças entre 9 e 11 anos, no Centro pedagógico da UFMG, Siman observou que, ao retratar a sociedade escravista, as crianças a relacionaram ao trabalho duro e aos castigos físicos, sendo apenas um desenho referente às formas de resistência diante da escravidão. Após uma série de atividades pedagógicas que visavam mostrar a complexidade da sociedade escravista, muitos alunos incluíram em seus desenhos aspectos da vida dos negros na África, vista como feliz, em comparação ao Brasil, representado de forma triste. Entretanto, não assimilaram de fato a vida desses povos em África, colocando-a como lugar do passado enquanto o Brasil era o lugar do presente. Os navios negreiros foram presentes em muitos desenhos e continham, em parte, uma caveira desenhada, representando a morte ou o sofrimento. Em síntese, a pesquisa revelou que, apesar das estratégias pedagógicas, boa parte das crianças ainda continuavam representando o negro a partir do núcleo central dessa representação, enquanto uma parcela menor iniciou um processo de desconstrução desse núcleo, destacando a imagem do quilombo, das fugas e das trocas entre brancos, índios e negros. Dessa forma, a cristalização de tal representação social do negro leva a questionar a eficácia de determinadas práticas pedagógicas e demonstra a força que essas representações possuem na memória coletiva do grupo analisado (SIMAN, 2005).

A amostra de dados da presente pesquisa vai de encontro a essa constatação, as representações que os alunos possuem do negro na sociedade brasileira demonstram seu poder de permanência na sala de aula, uma vez que, mesmo diante de discursos contrários, elas continuam a se afirmar nas falas dos alunos. Como apresentado anteriormente, há também representações cristalizadas sobre a mulher e sobre o homem que conduzem, de formas variadas, a leitura de mundo dos estudantes.

Nos contextos de ambas as escolas, tais representações emergiram vinculadas ou não a intenção de agredir a outrem. Agressão é um termo empregado de formas múltiplas para descrever a atitude deliberada de agredir alguém direta ou indiretamente, seja pela via física (como o *bater*), seja pela via da hostilidade, como os que serão expostos a seguir (STRATTON; HAVES, 1994). Inicialmente serão

demonstrados casos ocorridos pela via verbal e, mais a frente, tratar-se-á de casos que envolveram contato físico entre alunos.

Os episódios vinculados ao subsegmento *agressão verbal* envolveram 4,5% de todos os episódios catalogados no diário de campo e refletem a exteriorização de concepções pejorativas correntes em nossa sociedade sobre a cor da pele ou características étnicas, que são reproduzidas pelos alunos em sala de aula. No episódio nº143, um aluno negro é chamado de “aparador queimado” por outro colega negro. No episódio nº 150, Lucas, um aluno de traços indígenas, chama uma aluna branca de cabelo crespo, Rosa, de “miojo” e “Ebola”, enquanto ela o retruca dizendo que ele “[...] nem é branco”. É também interessante observar o uso do humor em outros momentos similares, como no episódio nº 152 em que Henrique chama Rafael de “*macafael*”. Segundo Cortella e Ferraz (2012), tal uso indica que:

“Fora da esfera da sexualidade, a animalização também é um expediente para ofensas raciais. Por exemplo, chamar uma pessoa negra de macaco. A intenção nesse insulto é sugerir que o alvo da ofensa tem uma inteligência assemelhada ao humano, mas não é humano, é como se fosse um pré-humano, um quase humano. Essa desumanização é uma maneira forte de depreciação e um retrocesso na busca pela dignidade da vida coletiva (CORTELLA; FERRAZ, 2012, p. 53).

O uso de tais formas foi recorrente na Escola 1, entretanto, o preconceito e a discriminação étnico-raciais não apareceram apenas nessa escola, mas também na Escola 2, fazendo uso de um humor de uso específico dos adolescentes do Ensino Médio: aquele em que se fala algo discriminatório de forma séria sabendo que despertará a risada dos colegas. Esse humor conta com o reconhecimento de esquema mentais – nos quais a zombaria está implícita – e acaba por sugerir uma reação comum entre os expectadores.

Por seu turno, os episódios definidos como *zombaria* ilustram atitudes de tal natureza por parte dos alunos da Escola 1 diante de assuntos que envolveram as origens africanas e indígenas do povo brasileiro. Um exemplo é o episódio nº 160, ocorrido no contexto da supracitada aula do dia 22 de maio de 2015, em que o professor Rui lecionava sobre os “Povos Indígenas do Brasil”, quando dada situação foi registrada: “Carmen diz que é filha de indígenas e Lucas dá gargalhadas. O professor o corrige. Luiza olha irritada para Lucas e diz que sua avó também é Pataxó.”

Caminhando lado a lado com a zombaria e com a agressão verbal, a *banalização da discussão racial* foi observada em episódios nos quais, diante de um conteúdo que evocasse o tema da discriminação racial ou que se referisse a situações de discriminação racial, os alunos ou fizeram piadas envolvendo colegas de sala ou tentaram se inocentar da repreensão do professor por meio do sarcasmo. Um exemplo desse tipo de episódio é o de nº 145: “Lucas se mete na discussão entre Rosa e Leonardo e também se faz de desentendido, se fazendo de vítima junto com Guilherme por não poderem mais usar o termo ‘miojo’ na sala. Fazem isso propositalmente, pois a intenção é ofender a colega.”³³

A esse respeito observa-se que, como defende Santos (2013), não há nesses episódios um “preconceito de ter preconceito, como sugeriu Florestan Fernandes a respeito do racismo *à la brasileira*. Observa-se, assim como Santos em sua pesquisa, que as crianças manifestam mais abertamente o preconceito e, em seu processo de passagem para a adolescência, passam a dissimular tais atitudes racistas no âmbito das relações sociais. Essa discrepância entre os achados de Santos e Fernandes pode sinalizar um processo de mudança em relação às formas de manifestação do preconceito racial na atualidade, assim como podem colocar em evidência aspectos que extrapolam as situações definidoras do racismo *à la brasileira* em Fernandes. De uma forma ou de outra, nossa amostra de dados reflete a existência de tal racismo e seus complexos mecanismos de reprodução social.

Além das questões étnico-raciais que emergiram nos contextos observados, ganhou grande destaque nessa amostra de dados a questão da indisciplina na sala de aula. O segmento *indisciplina* também se filia à subcategoria *Cultura e Sociedade*. Não sendo considerado como elemento do processo de ensino, é visto como decorrente de questões psicológicas – que estão para além dos objetivos dessa pesquisa – ou como fruto das relações familiares e afetivas cujos reflexos se encontraram em diversas esferas da vida do adolescente, incluindo a escola e a sala de aula. Nesse sentido, a disciplina não é um aspecto que pode ser observado exclusivamente na escola ou na sala de aula, mas é um entre muitos outros que ditam os modos de socialização, ainda que possa sofrer variações de cultura para cultura. Dessa forma, comportamentos que rompem com os códigos disciplinares da escola são aqui classificados como *indisciplina*.

³³ Já citado anteriormente, o termo foi por diversas vezes utilizado de forma pejorativa para se referir aos cabelos de Rosa, que são crespos.

Pensar a indisciplina na escola implica compreender o que é entendido como disciplina. A esse respeito Massaguer (2002, p. 67) afirma que:

Deixando de lado as múltiplas e variadas acepções da palavra [...] entendemos como disciplina escolar o conjunto de normas que tornam possível a convivência relativa à organização escolar e ao respeito entre todos os seus membros.

Tal entendimento conceitual vai de encontro ao de Parrat-Dayan (2008, p. 18):

Em geral, o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina, que na linguagem corrente significa regra de conduta comum a uma coletividade para manter a boa ordem e, por extensão, a obediência à regra. Evoca-se também a sanção e o castigo que se impõem quando não se obedece à regra. Assim, o conceito de indisciplina está relacionado com a existência de regras; e o de indisciplina, com a desobediência a essas regras.

Este conceito não é estático e pode sofrer múltiplas variações de interpretação. O que pode ser considerado indisciplina em um momento, como a movimentação e alunos dentro da sala de aula, pode ser considerado em outro momento algo benéfico, se outra atividade exige dinamismo e movimentação entre os alunos. Essas interpretações variam também em relação a culturas distintas e seus códigos de valores (PARRAT-DAYAN, 2008). Nesse estudo, foram tomados como indisciplina os momentos em que havia um conjunto de expectativas e valores que não foram correspondidos por parte dos alunos, seja em relação ao professor ou às regras escolares, como em relação a si mesmos.

De acordo com Parrat-Dayan (2008, p. 21) problemas relacionados à indisciplina são identificados a partir de condutas tais como:

[...] rejeitar a aprendizagem, faltar à aula, não levar os materiais escolares ou não fazer as tarefas. Outra forma é o desrespeito às normas elementares de conduta sem que exista necessariamente a intenção de molestar. E, ainda, os problemas de indisciplina podem se manifestar através de condutas disruptivas. Por exemplo, o aluno fica em pé frequentemente, interrompe o professor, tenta chamar a atenção etc. Essas condutas são incômodas e desagradáveis, tanto para o professor quanto para outros alunos. Em casos extremos, aparecem condutas agressivas.

Neste estudo, o segmento *indisciplina* deu origem aos subsegmentos *contato físico*, *discussão entre alunos*, *desrespeito à autoridade do professor* e *desrespeito às regras escolares*. Optou-se por utilizar o termo *contato físico*, e não “agressão física”, pois os sujeitos da ação não o fizeram com o intuito de ferir gravemente outrem, mas

agiam como se brincadeiras envolvendo tapas, chutes e empurrões fossem comuns entre eles. Um exemplo que deixa clara essa relação é o episódio nº 168, ocorrido em 17 de abril de 2015, no final da aula da professora Carla, em que Alan bateu em Guilherme e, logo em seguida, lhe deu uma bala. Os alunos se retiraram da sala juntos para o recreio e, durante toda a observação de campo, mantiveram uma relação amistosa.

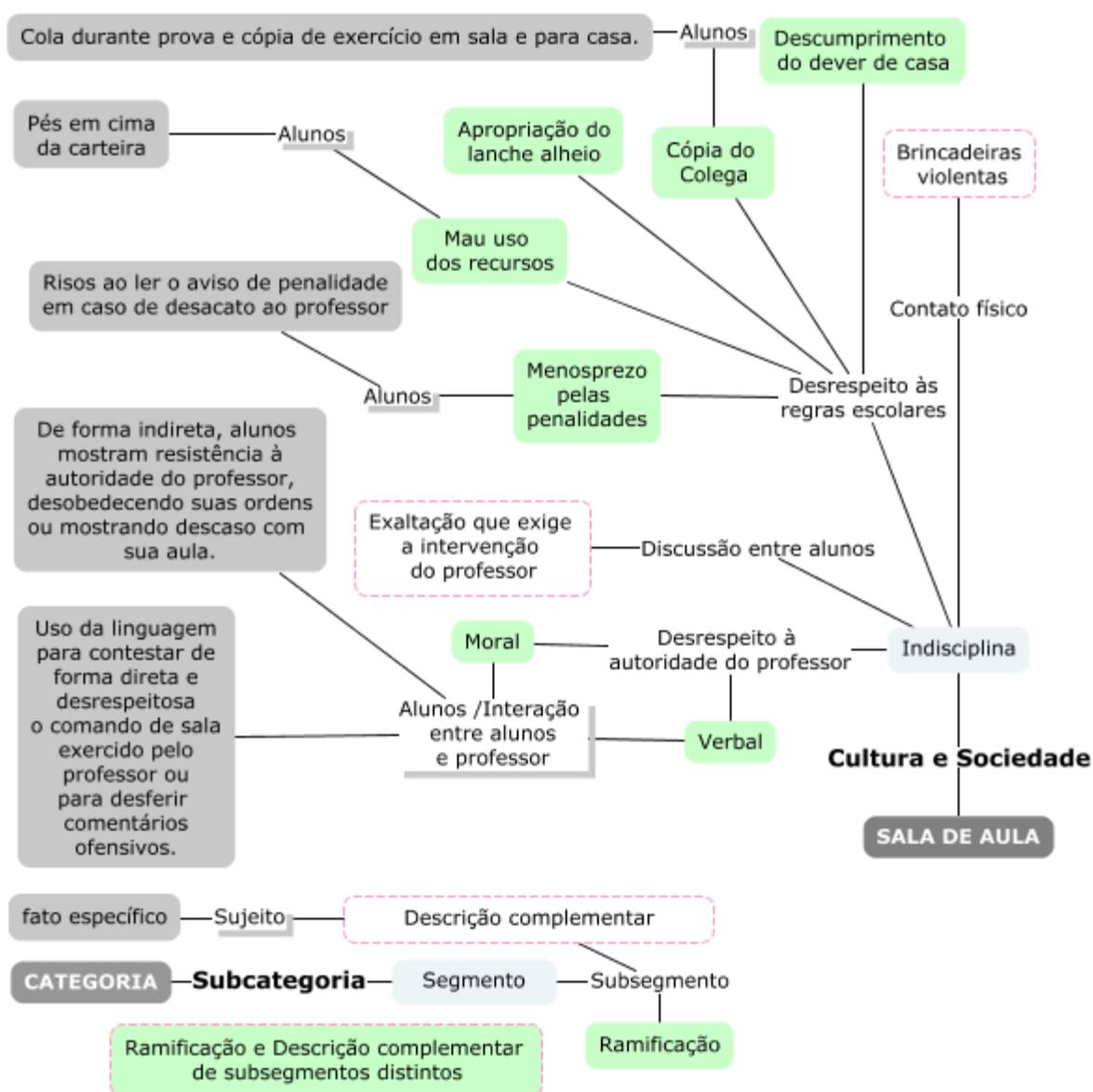


Imagem 17 – Estrutura do segmento Indisciplina

No subsegmento *discussão entre alunos*, encontram-se episódios referentes a discussões que envolveram mais de três alunos, chegando, em alguns episódios, a envolver toda a turma. Originadas por disputa de lugares na sala ou bate-boca entre

alunos, esses episódios, em sua maioria, chegaram a exigir a intervenção dos professores a fim de acalmar os ânimos, como no episódio de nº 172.

Mas os episódios de desrespeito ao outro não ocorreram apenas entre alunos. Momentos de *desrespeito à autoridade do professor* foram registrados durante o trabalho de campo e produziram duas ramificações: desrespeito *verbal*, quando a ofensa foi realizada a partir da oralidade, e desrespeito *moral*, quando a ofensa foi feita a partir de atitudes que revelaram tal desrespeito ou descaso com a aula que o professor estava a lecionar. São exemplos de ambas as ramificações, os episódios nº 175 e nº 180. No primeiro, ocorrido em 23 de abril de 2015 na Escola 1, a professora pediu que os alunos se sentassem nas cadeiras mais a frente para assistir ao filme “Croods”. Os alunos que estavam no fundo da sala, além de continuarem conversando, começam a imitar a professora. No segundo episódio citado, ocorrido na Escola 2 em 17 de abril de 2015, o professor não havia concluído a aula quando diversos alunos se levantaram com suas mochilas nas costas e se dirigiram à porta, que foi fechada pelo professor, exigindo que se assentassem para que ele pudesse concluir sua exposição. Não respeitar a figura de autoridade desse contexto, o professor, permite que sejam levantados questionamentos sobre o respeito dedicado às regras escolares por parte de alguns alunos. Houve aqueles que demonstraram, em relação à estas, o mesmo descaso demonstrado quanto à figura do professor ou quanto aos colegas de sala.

Em relação ao subsegmento *desrespeito às regras escolares*, abrem-se as seguintes ramificações: *cópia do colega*, *mau uso dos recursos*, *menosprezo pelas penalidades*, *apropriação de lanche alheio* e *descumprimento do dever de casa*. Dentre essas, merece um esclarecimento a terceira. Optou-se pelo termo *usurpação* pois, diferente de outros casos de roubo de materiais, que foram relatados por duas alunas em conversar informais após as aulas de História, os casos observados pela pesquisadora no decorrer das aulas não remetem a roubos, visto que, ao se apropriarem de lanches de outros colegas, tais alunos o fizeram sem procurar esconder a ação seja do dono do lanche como da turma, incluindo o professor e a pesquisadora. Tal prática por parte desses alunos se relaciona a outros episódios em que eles demonstraram, por meio de atos ou de relatos sobre suas histórias de vida, a realidade na qual vivem imersos, à margem da sociedade e presenciando a violência cotidianamente em seus grupos de convívio.

No segmento *marginalidade e violência* foram agrupados episódios que demonstram a relação entre o cotidiano de marginalidade e violência vivenciado pelos alunos e os conteúdos trabalhados em sala, ou a simples manifestação desses aspectos em sala de aula mesmo fora de contexto. Esse segmento possui os seguintes subsegmentos: *expressões orais, contato físico, agressão verbal, drogas e infrações e memória das tragédias*.

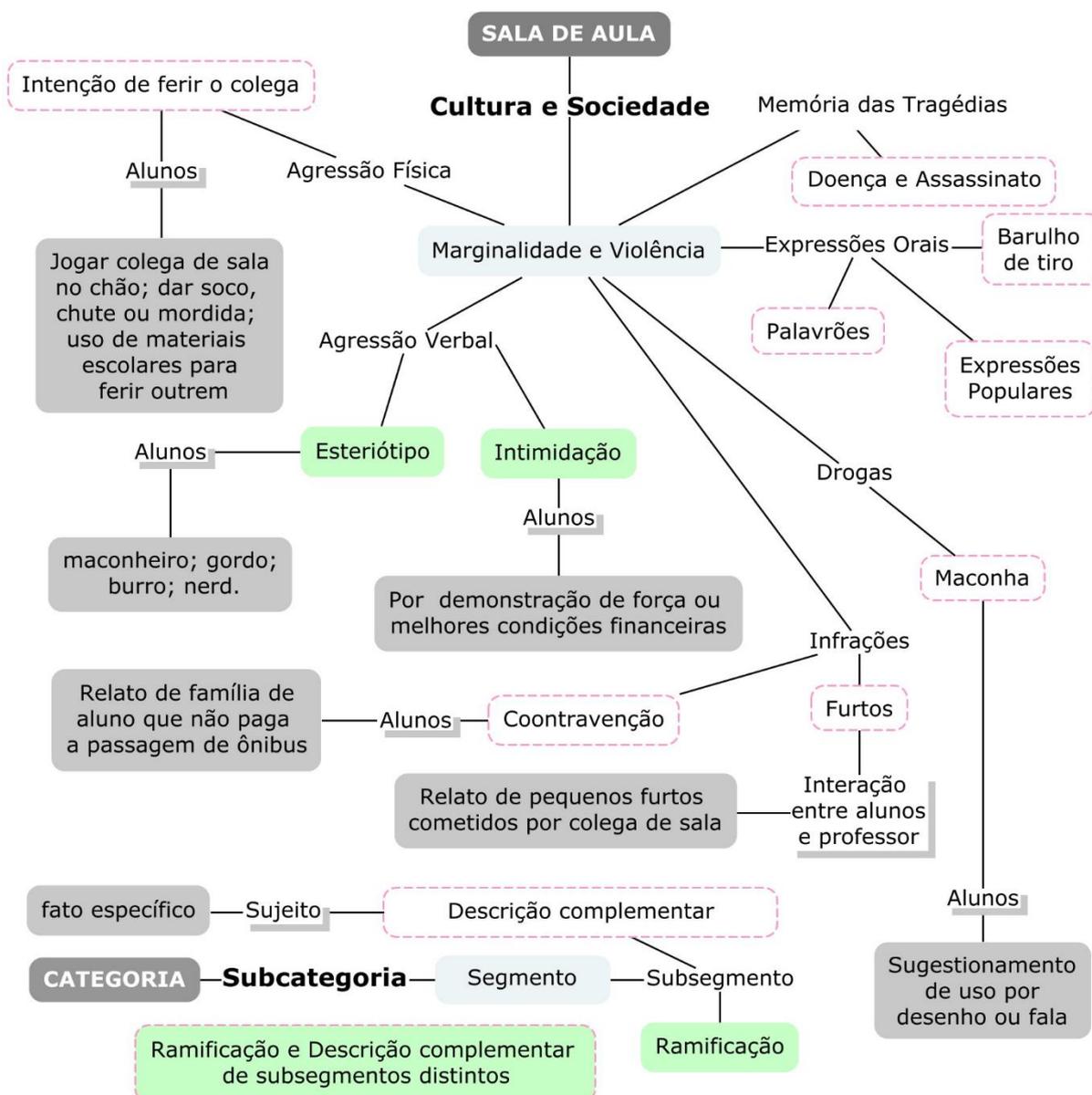


Imagem 18 – Estrutura do segmento marginalidade e violência

Em *expressões orais*, um bom exemplo é o episódio nº 207, ocorrido na Escola 1, em 20 de março de 2015. O tema da aula era "Pré-História Brasileira" e Lucas, ao refletir sobre as considerações da professora sobre os modos de vida dos primeiros povos indígenas a habitem nosso território, chega a seguinte conclusão: "É melhor

morar na floresta do que aqui, que a qualquer hora PUM! – imitando o som de um tiro de revólver”.

Os casos de *agressão física*, todos registrados na Escola 1 e em aulas de ambos os professores observados nesta turma, tem como marca atitudes cuja intenção era machucar o colega de sala, sendo a situação fruto de algum desentendimento entre as partes. Exemplos são os episódios de nº 218 - em que Antônio e Guilherme se socaram, após uma discussão - e o nº 220 - em que Rafael desferiu um soco na mão de Rosa, por esta estar mexendo em sua carteira.

Episódios de discussões e brigas são observados desde o início da escolarização. As crianças buscam nesses meios maneiras de resolver ou regular os conflitos existentes no âmbito da escola. Muitas vezes o que começa em indisciplina acaba em violência, reflexo de múltiplas interações vividas pelos alunos – seja na casa, como na rua ou na escola – que irrompem em circunstâncias precisas. Elas devem ser consideradas como formas de comunicação pelas quais as crianças procuram extravasar violências sofridas em seu cotidiano (OLIVIER, 2000).

De acordo com Olivier (2000, p. 11):

A relação de força que rege em parte a relação com o outro ainda é arbitrada pelos limites sociais da violência e especialmente pelos limites fixados pela escola. Para a questão: *Que violência é socialmente permitida?*, a escola, efetivamente, deve responder. Estruturando, pouco a pouco, o comportamento social da criança, ela ajuda a cercar progressivamente os limites do permitido, do suportável e do proibido. Define o contexto da violência possível na escola, o qual é diferente do contexto da casa, assim como o da rua, que é sem dúvidas, mais restritivo.

Dessa forma, a criança aprende que a violência praticada é recebida e reprimida de diferentes formas a partir de diferentes contextos. Da mesma forma, ela compreende o perigo existente em cada ato violento, encontrando respostas às diferentes agressões a fim de proteger-se delas. Também aprende a avaliar o perigo da própria violência que pratica, as possibilidades de resposta do outro que é agredido e os limites que não devem ser ultrapassados a fim de garantir a qualidade dessa relação futura (OLIVIER, 2000). Todos esses aspectos podem ser vistos nos episódios registrados na amostra de dados dessa pesquisa.

Em *agressão verbal*, abrem-se ramificações classificadas como *estereótipos* e *intimidação*. Quanto aos *estereótipos*, foram identificados episódios nas duas escolas, em aulas dos três professores. Remetem a situações de *bullying* tais como a

discriminação devido a aspectos corporais, intelectuais e comportamentais. Tais aspectos são evidenciados, por exemplo, na fala de Lucas – "Os nerds saíram. Só ficou os idiotas" – e na atitude de Nívia, em zombar da dúvida de uma colega, por achá-la simplória.

A respeito dos estereótipos, entende-se que: "Quando a atitude considerada apoia-se em um componente de pensamento relativamente simples e rígido e diz respeito a pessoas ou grupos sociais, é chamada de estereótipo (Ashmore, 1981 apud DAVIDOFF, 2001, p. 646).

Exemplos de *intimidação* foram observadas na Escola 1, em duas aulas do professor Rui. As situações remetem a tentativas por parte de alguns alunos se imporem sobre outros colegas, seja por ameaças como por demonstrações do que serão capazes de fazer, caso o outro não se mostre convencido de seu poder. Um exemplo a ser citado é o episódio de nº 228: "Após ser denunciada por usar o celular durante a aula, Rosa mostra o dedo do meio para Antônio. Ele dá uma leve encostada com o pé no cotovelo de Rosa."

Além de atos que demonstraram formas de agressividade presentes na sala de aula, foram também registrados episódios relacionados a *drogas*. Esses episódios foram protagonizados por um mesmo aluno, Rafael, que, sozinho ou com colegas de sala, demonstra ter ideias a respeito do assunto, sobretudo em relação à *maconha*. Os episódios nº 229 e 230 compõem essa parcela da amostragem.

Já os episódios relacionados à ramificação *infrações*, também pertencentes à Escola 1, remetem ao não pagamento da passagem de ônibus – costume que, segundo Antônio, é praticado por sua família – e a pequenos furtos em supermercados, que Henrique alegou ser uma prática do colega Alan. Esses dados reforçam a influência do contexto vivenciado pelos alunos e a forma como influenciam suas atitudes e até mesmo as relações estabelecidas com os conteúdos, como relacionar os roubos do colega com a ação de contrabandistas de pau-brasil do período colonial. Assim como concluir que é melhor viver na floresta, como povos nativos do período pré-colonial, do que onde o aluno mora, que a todo momento se ouve tiros de revólver. Diante de tais aspectos revelados pelos alunos, não foi surpresa ouvir o relato de Henrique sobre amigos jovens que foram assassinados, episódio este classificado como *memória das tragédias*.

A ramificação *memória das tragédias*, estudado anteriormente na pesquisa de mestrado da pesquisadora³⁴, remonta a definição dada por Candau (2011), se referindo a evocação de lembranças de infortúnios, de fatos que marcaram os sujeitos ou mesmo uma sociedade por seu trágico desfecho. Apenas um episódio a esse respeito foi identificado no trabalho de campo dessa pesquisa. O episódio nº 233, se trata de a uma conversa informal que dois alunos iniciaram com a pesquisadora durante a aula de História, relatado perdas de colegas jovens que foram assassinados.

Por fim, o último segmento listado em *Cultura e Sociedade* foi *tecnologia*, cujo subsegmento é *celular* e possui as ramificações: *redes sociais*, *jogos*, *música* e *não identificado*. Dada a constância do uso do celular pelos alunos, esse aspecto se firmou como segmento próprio. Como se observa na imagem abaixo, o celular foi utilizado pelos alunos por diversos motivos: acessar jogos virtuais e redes sociais, além de servir de meio para ouvir música durante a aula. Alguns momentos em que celulares estavam em uso não foi possível visualizar os recursos utilizados e, por isso, há a ramificação *não identificado*.

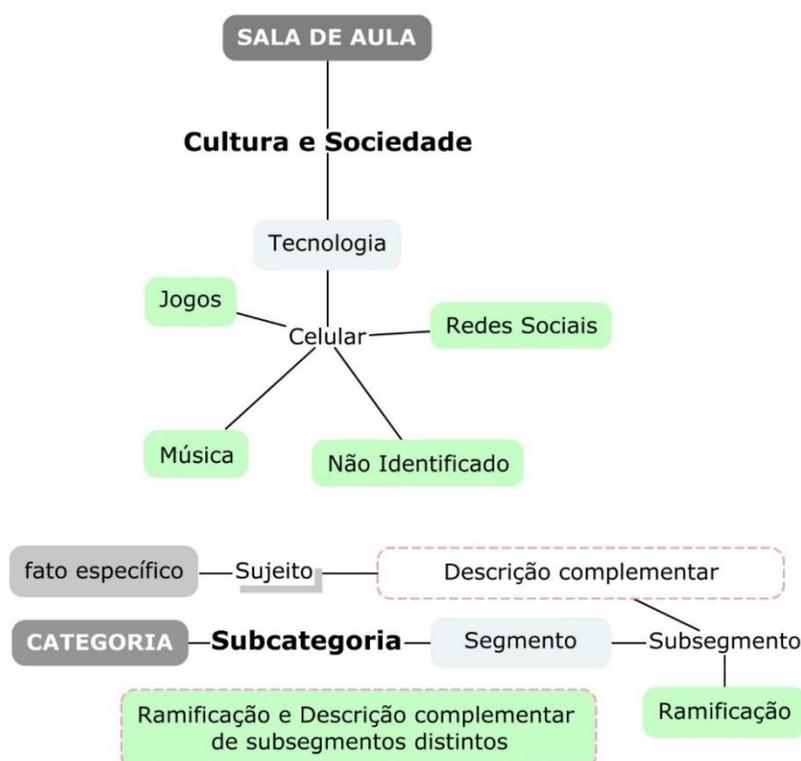


Imagem 19 – Estrutura do segmento tecnologia

³⁴ Em relação ao público desse estudo passado, tais evocações de lembranças remeteram à fatos trágicos vividos ou sobre os quais tomou conhecimento em suas comunidades de origem.

Em relação às *redes sociais*, observa-se que os episódios remetem ao fato de que, grande parte dos assuntos dos jovens, atualmente, convergem para alguma relação com o que está sendo exposto nestes meios de comunicação. Além disso, essa é uma distração utilizada pelos alunos durante as aulas. Além das redes sociais, foi possível observar que o celular possui outras funcionalidades que servem de distração para os alunos, como os jogos digitais e as músicas. Em alguns episódios não foi possível ver que aplicativo estava sendo utilizado, mas o celular estava sendo utilizado constantemente ou esporadicamente. Esse segmento se liga ao que já foi abordado sobre a dispersão em sala de aula, entretanto, nesse momento ele aparece como um instrumento que está enraizado nos modos de viver e ser dos sujeitos de tal forma que seu uso não se interrompe nem durante as aulas.

Em síntese, a sistematização dos dados e a construção dessas categorias de análise permitiram localizar três campos centrais de discussão da experiência estudada: ensino, raça e cultura. Ensino e cultura como dois grandes campos que se interpenetram e possuem como ponto de destaque a questão da raça. A fim de conferir historicidade a esses conceitos centrais, compreender melhor as contribuições científicas sobre esses campos e ampliar a leitura dos dados para além da experiência da sala de aula, assentando-os sobre bases conceituais ampliadas, o subcapítulo a seguir se coloca como fundamental para a análise a ser realizada no capítulo futuro.

4.1 ENSINO, RAÇA E CULTURA

Ensino, raça e cultura, eis os três campos centrais de discussão dessa tese. Ensino porque é, necessariamente, uma tese voltada para a produção de contribuições ao ensino-aprendizagem de História e, portanto, se dispôs a conhecer pela perspectiva fenomenológica sua existência enquanto fenômeno que se realiza a partir de determinada organização no tempo enquanto duração. Raça porque é uma ideia que transita pelas mentes com tamanha fluidez que advoga para si certa centralidade em estudos na sala de aula de História. Como aspecto de nossa realidade – de sociedade fundada em alicerces escravocratas –, as questões étnico-raciais se revelam em diversos momentos da experiência escolar, encontrando lugar nos conteúdos escolares e reivindicando lugar quando esse não lhe foi dado. Existe e se manifesta continuamente.

Por fim, cultura, não menos importante e mesmo a substância sobre a qual se erguem toda as demais estruturas. Conforme a estrutura do fenômeno do ensino de História (Imagem 6), está, em plano superior (vista por cima), separada do ensino, mas, em perspectiva tridimensional (Imagem 5), está abaixo dele e se coloca como base de toda a estrutura, que se realiza no espaço da sala de aula. A questão racial transita entre as duas esferas, ensino-aprendizagem e cultura. Mas, na estrutura, pode ser vista em cultura, dando a impressão de que não se relaciona ao ensino, enquanto a tabela de dados facilmente contestaria tal afirmação. A questão racial está na base e se comporta de forma tão dispersa nos diversos aspectos da estrutura que ganhou um espaço de análise mais ampla que os demais aspectos da cultura.³⁵

A ligação existente entre essas três esferas se revela mesmo diante do esforço anterior em contemplá-las separadamente, a partir das categorias de análise construídas para a leitura das aulas observadas. Esse esforço acadêmico, que busca dar sustentação às análises seguintes, não omite a natureza fluida dos diversos aspectos que integram a realidade, se entrecruzando e dividindo substâncias. Por isso, as estruturas propostas têm a função de facilitadores para a abstração da letra morta em busca do fenômeno como constante mudança e não como realidade fixa, estática. Ao analisarmos separadamente os campos a seguir, é preciso ter sempre em mente a unidade que expressam na estrutura do fenômeno.

4.1.1 Ensino: “Agora vou parar de falar um pouco na cabeça de vocês. Vamos copiar um pouco”

Essa seção busca abordar aspectos do ensino de História que foram observados no trabalho de campo face a produções acadêmicas que possuem pontos de encontro com a base de dados dessa pesquisa. Os assuntos encontram-se cadenciados, formando uma multiplicidade de pontos que estão presentes no ensino de História na sala de aula. Essa cadência será guiada pelos pontos que foram apreendidos pela pesquisadora nas aulas observadas, buscando nesse momento ressaltar as contribuições de diversos autores sobre aspectos do ensino de História que se relacionam aos fenômenos registrados na observação de campo.

³⁵ O esforço em construir uma estrutura que procura reproduzir uma experiência vista em um momento único que não pode ser revisto é um constante desafio. Certamente poderá sofrer modificações a fim de se aproximar cada vez mais da realidade.

Dessa forma, trataremos também de visões sobre o ensino de História, algumas metodologias e procedimentos didáticos, assim como sua função social de ser portadora de uma memória coletiva que pode incluir ou excluir. Esse tratamento não será linear, mas cíclico, sendo necessário retomar pontos já tratados antes de avançar para outros aspectos. Essa seção, assim como as duas seguintes, servirá de base para análises que serão tecidas ao longo do capítulo seguinte, que abordará a descrição e interpretação do fenômeno do ensino de História na sala de aula já de forma conclusiva.

Cabe esclarecer também que, onde foram notadas ausências de procedimentos didáticos por parte dos professores observados, estas são demonstradas para dar visibilidade às limitações diversas implicadas na prática docente. Ter consciência delas nos aproxima da realidade observada e nos coloca diante da necessidade de rever os modelos de escola, de currículo, de formação de professores e até mesmo de sua remuneração, que o submete ao acúmulo de horas-aula que acaba por consumir-lhes o tempo que deveria ser dedicado ao estudo e à atualização constante. Tais dados também mostram que, para além dos parâmetros e do currículo escolar, há o currículo em ação, aquele que é possível dentro dos limites impostos em cada escola por diferentes fatores ou das necessidades geradas pelo contexto.

Uma das primeiras percepções decorrentes da observação de campo é um incômodo já conhecido e amplamente debatido: a visão da disciplina de História enquanto mera memorização de fatos e datas para a realização de provas e exames. O ensino de História é, de fato, frequentemente associado ao desenvolvimento de uma memória capaz de decorar fatos, datas e nomes de personalidades. Seria o acúmulo de dados que operariam como um espelho capaz de trazer à tona o passado como ele foi. Essa visão permeia o entendimento sobre a disciplina por parte de alunos, pais, cidadãos letrados ou não e até mesmo de alguns professores.

De acordo com Oliveira (2010), a visão acerca da História enquanto resgate do passado é tributária da concepção positivista predominante no século XIX e em boa parte do século XX. Tal entendimento tem sido superado em prol de concepções de educação que buscam desenvolver no aluno uma postura investigativa e não apenas de assimilação dos conhecimentos compartilhados e construídos em sala de aula. Por esse viés, podemos pensar a História ensinada a partir de problematizações acerca desse passado que são desencadeadas pelo presente.

Entretanto, muitas vezes o professor de História se encontra mais preocupado em exteriorizar o que sabe do que em levar os alunos a construírem o conhecimento histórico por meio de sua intervenção, fazendo com que adquiram as ferramentas necessárias a essa construção e problematização da realidade (SCHMIDT, 2015).

Dessa forma, pesquisa e ensino se entrelaçam na sala de aula. A produção de conhecimentos históricos na pesquisa serve de referência para a produção do conhecimento histórico escolar considerando-se o público específico para o qual se destina e buscando se manter coerente à realidade com a qual dialoga. As etapas da construção do conhecimento histórico escolar seguem, portanto, a base da produção do conhecimento histórico e mostram aos alunos como se realiza a pesquisa histórica (OLIVEIRA, 2010). Esses passos seriam:

1. elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2. tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos);
4. utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5. constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova). (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Como mencionado acima, o ensino de História deve vincular-se à realidade de seu público alvo. Esse aspecto de fundamental importância para o sucesso do ensino de História tem colocado desafios aos professores. Dentre esses desafios, Bittencourt (2015a) alerta para a transformação do passado em algo ultrapassado sob o ritmo das sociedades consumistas que vivem intensamente o presente sem perceber as relações com o passado, ofertando a História por meio do entretenimento (filmes, novelas, espetáculos etc.).

Diante de tal desafio, há professores que se prendem em absoluto à tradição historiográfica e projetam em seus alunos a figura de mini historiadores, em uma suposta luta contra a vulgarização do saber histórico. Entretanto, é preciso resistir sem perder o norte do ensino de História. Como afirma Bittencourt (2015, p. 25), “[...] a História escolar não é apenas uma transposição da História acadêmica mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais.” Nesse sentido:

O objetivo primeiro 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 e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, que emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos (BEZERRA, 2016, p. 42).

O ensino de História na atualidade compreende, portanto, não apenas a narrativa histórica, mas suas relações com a contemporaneidade e seu diálogo com os diversos meios de comunicação dos quais os alunos e o público em geral dispõem. Por estar irremediavelmente relacionado às diversas mídias, o ensino de História necessita direcionar a leitura dos dados históricos disponíveis nos diferentes meios (iconografias, filmes, séries, novelas, jornais, revistas, web dentre outros), o que implica necessariamente na ampliação da competência leitura.

Mas antes de abordar a competência leitura, é importante explicitar que, se o norte do ensino de História é a realidade da comunidade à qual se destina, a seleção e conteúdos se faz fundamental a fim de não perder de vista os assuntos que são relevantes para aquele grupo sem, contudo, deixar de lado conhecimentos importantes para a compreensão da história da humanidade como um todo.

Segundo Bezerra (2016), os conteúdos são meios para o desenvolvimento de competências cognitivas e não o fim da educação básica. Por isso, sua seleção é central na disciplina de História e devem ser escolhidos a partir de fenômenos sociais, fatos e conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes. Diante disso, muitos professores podem se preocupar com as lacunas deixadas entre um conteúdo e outro, mas Bezerra (2016) não as atribui fundamental importância, tendo em vista que o que se deve priorizar é a relação entre os temas escolhidos e sua problematização face a realidade vivida pelos alunos. Além disso, tal problematização deve mostrar aos alunos que a história não está acabada, como julga o senso comum.

Outro aspecto que deve ser analisado na escolha dos conteúdos é a prioridade dada à história europeia e geral, na maior parte dos livros didáticos em circulação, em detrimento da História do Brasil. Bittencourt (2015a) alerta que a História Integrada promove esse lugar de dependência da História do Brasil em relação à europeia e que o ideal seria partir da História do Brasil para a História Mundial.

Os conceitos, como ferramentas de leitura indispensáveis, devem ser também alvo de análise. Discutindo a partir dos conteúdos o conceito de *tempo*, por exemplo, os alunos devem chegar ao entendimento de que o tempo opera a partir de diferentes

concepções e abarca em si rupturas e permanências. A respeito de si mesmos enquanto *sujeitos históricos*, os alunos devem ser capazes de compreender que a história não é feita apenas por pessoas de destaque ou pelas instituições, mas também por diferentes sujeitos e grupos. Devem também entender que a cultura é mais do que o conjunto de manifestações artísticas, mas compõe-se pelas “[...] formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc.” (BEZERRA, 2016).

Uma seleção coerente de conteúdos também deverá levar os alunos a compreenderem a *historicidade dos conceitos*, desenvolvendo o entendimento de que estes foram criados para realidades específicas e não podem ser usados indiscriminadamente. Por fim, Bezerra (2016) aborda a *cidadania* como sendo o conjunto de valores necessários à condição e consolidação da democracia, sendo, portanto, fundamental à formação dos alunos.

Para o desenvolvimento de tais conceitos, retomamos a importância da competência leitora. Em princípio, é necessário que o professor a tenha e a desenvolva constantemente, do contrário dificilmente poderá conduzir seus alunos ao mesmo.

Ao tratar de competência leitura e ensino de História, é relevante lembrar a ênfase historicamente dada aos documentos escritos versus as novas tecnologias. Como retoma Silva (2004), até poucas décadas atrás, privilegiava-se a habilidade leitora mesmo sem garantir a compreensão do que se lia. Hoje, garante-se mais, mas não absolutamente. Há disparidades notáveis entre regiões do país e até mesmo entre escolas locais.

Fato é que, diante de um mundo que a cada dia nos imprime mais informações, o trabalho com a linguagem oral e escrita não pode ser atribuído apenas aos professores de Português. Seja em que nível for, a leitura e a escrita fazem parte de todas as disciplinas de maneiras diversas. Essa competência é vital para a construção de conhecimentos dentro e fora da escola. Além disso, o trabalho com a literatura também pode contribuir para o ensino de História seja a partir do estudo de clássicos como de livros paradidáticos atuais que buscam construir narrativas literárias a partir de fatos históricos. Tal produção tem crescido nos últimos anos e pode ser verificada nos catálogos das diversas editoras que produzem livros para uso escolar.

No que tange ao trabalho do professor de História, é importante salientar que, seja qual for a fonte utilizada em sala de aula, ela deve ser tratada de acordo com sua

natureza (BEZERRA, 2016). Além disso, a leitura dos diversos tipos de fonte carece de objetivos explícitos para o professor e para seus alunos. Não raras são as vezes em que os alunos não compreendem o porquê de tal leitura. O desenvolvimento de tal competência não é algo natural, mas resultado de um longo processo de construção no qual cada indivíduo se desenvolve de formas diferentes. Muitos de nós aprendemos sozinhos a competência leitora, visto que essa não era uma prioridade de grande parte de nossos professores no passado e, por isso, achamos que nossos alunos também chegarão lá sozinhos. Poderão chegar, de fato, mas podemos, enquanto docentes, tornar esse caminho menos sacrificante para eles. (SILVA, 2004).

O preparo dos docentes para a condução desse trabalho envolve a busca de diversas contribuições produzidas no universo da pesquisa acadêmica a fim de se atualizar constantemente em busca de orientações para que a leitura dos diversos tipos de fontes alcance os resultados desejados. A disciplina de História tem o importante papel na formação de sujeitos capazes de ler a realidade ao seu redor por meio de diferentes informações.

Nesse sentido, o êxito da análise de documentos escritos em sala de aula passa também pela coerência em sua escolha. Não devem ser extensos demais nem possuir um vocabulário que seja empecilho para a interpretação por parte dos alunos. Seu uso não deve se restringir à produção de atividades escritas, mas deve envolver também debates orais (BITTENCOURT, 2011). A socialização dos conhecimentos em sala e o desenvolvimento da escrita são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades caras à formação histórica escolar relacionadas, entre outras, à competência leitora.

A ampliação da competência leitora pode expandir a capacidade de leitura do mundo e os diversos sentidos que estão presentes na produção humana. No que tange às imagens, indispensáveis ao ensino de História, são capazes de descortinar ideologias subjacentes às iconografias analisadas e promover a ampliação de importantes conceitos utilizados na análise histórica, tais como cultura e diversidade.

Os conceitos são fundamentais ao ensino de História, “[...] o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos.” (BITTENCOURT, 2011, p. 183). Em distinção a uma concepção de conhecimento em que se coloca como antagônicos os *conceitos espontâneos* – provenientes do *senso comum* – e os *conhecimentos científicos*, proveniente de Piaget, Vygotsky defende a interação entre ambos no

processo de escolarização, promovendo modificações nos esquemas adquiridos anteriormente pelos alunos³⁶ (BITTENCOURT, 2011, itálicos da autora).

Ainda sobre esse aspecto, Bittencourt, 2011, p. 187-188) ressalta:

Os conceitos científicos correspondem à ampliação do significado das palavras, interferindo nesse processo o desenvolvimento de outras funções intelectuais: *atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar*. O papel da escola na elaboração conceitual é, pois, fundamental, uma vez que essa capacidade só se adquire pela aprendizagem organizada e sistematizada (Itálicos da autora).

O contexto em que estão inseridos os alunos também deve ser considerado para a aprendizagem conceitual, o que pode gerar diferenças etárias para o desenvolvimento de determinadas atividades. Diversos fatores podem influenciar no desenvolvimento cognitivo dos alunos e gerar diferenças entre grupos distintos que devem ser avaliadas antes da construção da proposta de estudo (BITTENCOURT, 2011).

A sondagem de conhecimentos prévios tem sido a forma mais usual de se conhecer os conceitos espontâneos compreendidos pelos alunos. O levantamento de conhecimentos prévios em sala de aula é fundamental para a construção de novos significados e esquemas, sobretudo em História, pois os alunos aprendem significados diversos a partir dos meios de comunicação e com seu grupo de convívio. A construção dos conceitos científicos durante as aulas de História deve passar pelo conhecimento do vivido – *senso comum* – e, por meio de sua problematização valendo-se de métodos científicos, chegar a elaboração do conceito científico. É importante também descortinar a ideia de que o conhecimento científico é livre de preconceitos, o que facilmente pode ser ilustrado com fatos como o Holocausto e as teorias eugênicas do século XIX (BITTENCOURT, 2011).

Independente das diferenças que possam ser sentidas pelos professores ao lecionarem em diferentes contextos, a utilização de recursos didáticos variados é indispensável ao estudo da História, sobretudo o uso da evidência histórica. De acordo com Peter Lee:

Aprender a usar a evidência histórica e talvez, acima de tudo, adquirir a “paixão racional” – concernente à verdade, objetividade e assim por diante,

³⁶ Veremos mais adiante, através da apropriação do *esquema dinâmico* em Bergson, que a imagem do negro no Brasil se relaciona ao entendimento de como as representações sociais são formadas por diversas imagens que, para serem desconstruídas, exigem um trabalho pedagógico criterioso.

que são essenciais para a operação dos procedimentos históricos – é tanto uma das principais razões para a aprendizagem da história como uma parte central do que a aprendizagem histórica realmente implica (LEE, 2011, p. 27).

Muitas vezes o recurso de onde se retira a maior parte dos documentos a serem analisados em sala de aula é o próprio livro didático. Por vezes demonizado, o livro didático ainda é o principal recurso utilizado pelos discentes para o estudo das disciplinas escolares. Sendo o material disponível para os alunos, é importante que sejam conduzidos na interpretação de seus textos e fontes.

Antes disso, a escolha do livro didático deve ser criteriosa. Essa é uma escolha política – assim como a dos demais materiais didáticos – que envolve o comprometimento do professor com a comunidade na qual leciona e tendo em vista que aluno pretende formar. Partindo-se da constatação de que não existe livro didático perfeito, é preciso entendê-lo em suas múltiplas dimensões: como mercadoria; como suporte de conhecimentos escolares; como suporte metodológico; e como veículo de um sistema de valores. Nesse sentido, é importante perceber como os discursos presentes no livro didático escolhido agem na manutenção de estereótipos sobre determinados grupos étnicos (BITTENCOURT, 2011).

Em diálogo com os dados dessa pesquisa, a análise do livro didático também se mostra fundamental pelo lugar ou não lugar atribuído aos indígenas e negros na formação de nossa sociedade. Como afirma Abud (2015), pouco espaço lhes era dedicado nos livros didáticos das primeiras décadas do século XX, sendo geralmente tratados como mercadoria produtora de outras mercadorias, sendo progressivamente diluídos por meio da miscigenação. Tendo em vista os dados dessa pesquisa e o de outras que serão citadas nos capítulos seguintes, observa-se que o imaginário acerca do negro e do indígena não sofreram tanto progresso quanto se esperava.

Nos livros didáticos, os povos indígenas que são lembrados, geralmente são tomados para estudo em três situações distintas: a chegada dos europeus às Américas e temas vinculados à América Portuguesa; em análises que rebatem teorias raciais; e, em alguns livros, a partir de dados de sua atualidade. Dessa forma, a utilização didática das imagens contidas no livro – como será analisado na Escola 1 – deve ser feita de forma atenta para não cair na simples exemplificação nem no mero combate da ideologia dominante. É preciso que se desenvolva uma compreensão mais profunda sobre a produção em si do livro didático e seus múltiplos olhares (BITTENCOURT, 2011).

O livro didático possui contradições bastante demarcadas: ao mesmo tempo que amplia a leitura dos alunos, também os limita ao direcionar sua leitura; e, embora seja visto como um importante elemento da cultura escolar, sua leitura por parte dos alunos não é vista como prazerosa. Pesquisas também indicam que o uso do livro didático não é integral e que geralmente, as atividades são os recursos mais utilizados. Quanto às ilustrações, são os recursos mais cuidadosamente usados pelos professores, que também utilizam os livros em seus planejamentos de aula (BITTENCOURT, 2011).

Entre pós e contras, Alain Choppin³⁷ defende que, na atualidade, os livros didáticos se tornaram ferramentas polifônicas, por: “[...] avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; [e por] facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e outros contextos.” (BITTENCOURT, 2011). Por seus múltiplos recursos e recomendações de pesquisas para além de seu conteúdo, os livros didáticos na atualidade se constituem como uma ferramenta que pode ampliar o processo de aprendizagem para além da sala de aula.

Unindo a preocupação da competência leitora à importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de História, surge-nos a preocupação com a introdução de gráficos, tabelas, mapas e diversos tipos de iconografias nesses materiais, além das indicações de filmes que podem ser utilizados em sala de aula.

De acordo com Bittencourt (2015a, p. 70), duas questões importantes são constantes: “Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?” Antes de mais nada, é importante ter em mente que o livro é uma mercadoria e possui, portanto, questões técnicas que influenciam na escolha das imagens nele impressas.

Desde o século XIX até alguns livros atuais, as imagens foram vistas como concretização da narrativa histórica, tendo legendas que indicavam a ideia central a ser observada na imagem (BITTENCOURT, 2015a). As simplificações de tais ilustrações podem levar a entendidos equivocados que contribuem para a reprodução de imaginários de época que continuam senso projetados, como a visão do negro e do indígena na atualidade.

³⁷ CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer a hoy: un ejemplo de Francia. **História de la Educación**, Madrid, nº 19, p. 13-37, 2000.

Apesar do grande apelo conferido à indústria cultural, os sujeitos não são passivos a esses processos comunicativos. Ainda assim, é uma preocupação dos historiadores – e de muitos professores – a realização de uma abordagem crítica das imagens. A utilização de imagens deve dialogar com outras fontes, como por exemplo, textos escritos. Ainda há de se problematizar se as imagens são o real ou apenas o representam e que conhecimentos históricos elas produzem (BITTENCOURT, 2011).³⁸

Em relação ao uso da fotografia como fonte histórica, sua análise requer a compreensão de que se tratam de representações destituída de neutralidade e, portanto, o trabalho com tal fonte requer sua desconstrução. Ainda há de se considerar que fotografias despertam lembranças que, muitas vezes, manifestam-se oralmente, como observado nas salas de aula desse estudo. Seu uso didático também requer cuidados no momento de sua seleção. Recomenda-se o uso de “imagens fortes” que sejam capazes de levar os alunos a evocarem lembranças e que seu uso seja pensado em virtude do tempo escolar, pois a hora-aula comporta entre 1 e 2 análises de imagens bem realizadas. Há também a possibilidade de realizar comparações entre duas imagens de diferentes tempos históricos. Para alunos de ensino médio, é possível associar a análise de fotografias a textos.

O tratamento das imagens, assim como de outras fontes, carece de análise associada aos seus enunciados e fontes. Em livros didáticos, muitas vezes esses enunciados ou textos procuram direcionar a leitura de alunos e professores em relação à imagem. De acordo com Bakthin (1997, p. 282):

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Os recursos dos quais o sistema da língua dispõe são selecionados a partir do destinatário final que se almeja atingir e, portanto, tais recursos são influenciados por

³⁸ Há momentos relatados nesse estudo em que se pode observar o tratamento de imagens pelos professores: mapas, desenhos esquemáticos no quadro, charges, quadrinhos e fotografias.

tal destinatário e por sua reação-resposta esperada. Portanto, a análise contextualizada do enunciado é fundamental para que essas intencionalidades sejam percebidas pelo leitor dentro de uma cadeia de enunciados com os quais dialoga.

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista. É isso que explica a perspectiva estreita da estilística tradicional que assinalamos. Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o todo do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um elo inalienável. (BAKHTIN, 1997, p. 327).

Em se tratando do que é analisado nesse estudo acerca desse assunto – episódios de diálogo com fontes históricas em sala de aula –, há mais uma consideração de extrema importância: “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.” (BAKHTIN, 1997, 332). Dessa forma, o leitor constrói um novo enunciado e não é possível simplesmente lê-lo como exemplificação de um contexto passado específico, já que este também responde a diálogos múltiplos com tempos e realidades permitindo leituras que ultrapassam seu próprio contexto.

Corroboram com essas considerações os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História no 3º e 4º ciclos (1998, p. 33), segundo os quais:

A consciência de que o conhecimento histórico é sempre fruto de seu tempo sugere, também, outros trabalhos didáticos. As obras de cunho histórico textos historiográficos, artigos de jornais e revistas, livros didáticos são estudadas como versões históricas que não podem ser ensinadas como prontas e acabadas nem confundidas com a realidade vivida pelos homens no passado. Considera-se, por exemplo, a importância da identificação e da análise de valores, intencionalidades e contextos dos autores; a seleção dos eventos e a relevância histórica atribuída a eles; a escolha dos personagens que são valorizados como protagonistas da história narrada; e a estrutura temporal que organiza os eventos e que revela o tempo da problemática inicial e dos contextos históricos estudados.

A ampliação da análise de fontes no ensino de História a partir dessas considerações cria oportunidades aos alunos de conhecerem contextos complexos e

superarem a concepção linear do tempo a partir de investigações que coloquem em diálogo diferentes “[...] épocas, vozes e contextos que emergem de muitos recantos, de muitas gerações, que ressoam, ainda, no presente, já que é no presente que os alunos estão falando, dialogando, construindo um novo enunciado, uma nova obra.” (TERRA, 2015, p. 103). Além disso, a consideração pelo imaginário de uma época, antes vista como deformação da compreensão histórica, é hoje um momento em que a postura interpretativa pode conduzir à realidade de determinado tempo e lugar. (ZAMBONI, 1998).

Ainda nessa perspectiva, cabe abordar brevemente a utilização de vídeos no ensino de História, uma vez que o uso deste recurso será alvo de análises futuras. De acordo com Abud (2003), a produção fílmica passou a ser considerada um recurso didático a partir da década de 1970, tendo como fundamental o crescimento dos *Annales* no contexto do pós-guerra a partir de duas correntes, a história social e a história das mentalidades. Paralelamente, o desenvolvimento de estudos na área de Psicologia da Aprendizagem propunha a reformulação da educação, combatendo o modelo tradicional e sugerindo novos métodos de ensino baseados no protagonismo do aluno nos processos de aprendizagem e na exploração dos sentidos e da criatividade na construção do conhecimento. Esse movimento foi chamado Escola Nova e, no Brasil, seus defensores foram fortes adeptos do cinema na escola.³⁹

Apesar de dar abertura a uma série de atividades, a produção fílmica é utilizada predominantemente como substituto ao texto didático ou como mera exemplificação do fato, de forma semelhante à iconografia. De acordo com Abud (2003), a utilização do filme na sala de aula deve ser acompanhada de uma proposta didática e não deve visar apenas a informação, mas a formação do aluno. Abud (2003) sugere que, ao invés de utilizar o filme como legitimador da análise feita pelo professor sobre dado conteúdo, se percorra o caminho inverso, partindo-se

[...] do documento como elemento intermediário que transmite aos alunos aquilo que se pretende ensinar, atribuindo-lhe um sentido próprio. Este é o percurso que permite uma efetiva atividade intelectual do aluno, feita de curiosidade e de espírito crítico e que confere sentido ao saber histórico escolar (ABUD, 2003, p. 191).

³⁹ Bittencourt (2011) cita o exemplo do professor Jonathas Serrano que, muito antes do filme se tornar material didático utilizado em sala de aula, já advogava seu uso na primeira década do século XX, no Colégio Pedro II.

Vista dessa forma, a produção fílmica na sala de aula pode ser um momento de desarticulação de significados e mitos consolidados na memória coletiva. De acordo com Bittencourt (2011), a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a reconstrói. Esse entendimento é caro aos professores na condução de seus trabalhos com essa fonte, para que não acabem utilizando-a como espelho do passado.

Em tempos de grande influência dos meios midiáticos, cabe também problematizar a forma como as informações produzem os fatos e, até mesmo, retirar o filme da categoria de documento histórico de determinado fato. Ao contrário do senso comum, a imagem não fala por si só, mas por meio dos comentários a seu respeito (SALIBA, 2015). Como já dito anteriormente, não se pode ignorar a cadeia de enunciados por trás das imagens que se utiliza em sala de aula.

Os métodos envolvidos na utilização didática de filmes e de produções cinematográficas em geral, devem obedecer não apenas às etapas de análise, mas deve, inicialmente, atingir o gosto dos alunos, do contrário, poderá se reverter em um empreendimento frustrante. Tendo compreendido o perfil da sala e optado por uma produção que lhes desperte interesse, o professor deve direcionar a leitura interna e externa da obra⁴⁰, sendo recomendado realizar recortes a fim de adequar o recurso ao tempo das aulas (BITTENCOURT, 2011).

A televisão, da mesma forma, não deve ser vista apenas como meio para a modernização da disciplina. Como bem salienta Napolitano (2015), novidades tecnológicas não devem ser vistas pelos professores como a solução para os problemas didático-pedagógicos das aulas de História. Como adverte: “Todo o cuidado com a incorporação das ‘novas linguagens’ é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico.” (NAPOLITANO, 2015, p. 149).

A fim de desenvolver um trabalho de alta qualidade com recursos televisivos, Umberto Eco⁴¹ (1993 *apud* NAPOLITANO, 2015, p. 153) recomenda que se leve em conta três elementos: “1. Intenções do remetente – da mensagem; 2. As estruturas comunicacionais – o meio e o código da mensagem; 3. As reações do receptor – a

⁴⁰ A leitura interna se refere aos dados que compõem a produção da obra. A leitura externa envolve os dados do contexto de produção e a recepção da obra pelo público em seu lançamento. (BITTENCOURT, 2011).

⁴¹ ECO, Umberto. Para uma investigação semiológica sobre a mensagem televisiva. In: Apocalípticos e integrados. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 365-386.

situação sócio-histórica do público receptor e seus repertórios culturais para a decodificação da mensagem consumida.”

Em se tratando de trabalhos escolares nos quais o professor deseje estimular o aluno para o desenvolvimento de reflexões históricas a partir do uso de telejornais ou de outros gêneros televisivos, Napolitano sugere as seguintes etapas:

1. Assistência do material: impressões primárias “espontâneas” do grupo: decupagem das matérias/notícias (divisão conforme as imagens e os temas se sucedem no documento); reconhecimento dos códigos básicos envolvidos (texto, imagem, som); reconhecimento do tipo de telejornal (serviços, crônicas, informativo etc.).
2. Análise semântica: o grupo deve buscar o sentido “explícito” e “implícito” das notícias em pauta; articulação do conteúdo de uma matéria/notícia com outras matérias/notícias veiculadas no mesmo telejornal; análise crítica das matérias/notícias: separar dado bruto/ opinião ideológica/ valores/ representações simbólicas do conteúdo.
3. Crítica ideológica: o grupo deve se posicionar sobre o conteúdo do documento e as artimanhas de sua “linguagem”; comparação com outros jornais (eletrônicos e impressos); pesquisa de conteúdo dos temas, buscando enriquecer as opiniões; explicitação dos conceitos veiculados; sistematização das contradições do documento e reflexão sobre as opiniões contrastantes surgidas no grupo.
4. Síntese das fases anteriores: sistematização dos valores e opiniões surgidos durante o trabalho; articulação com o conteúdo estudado no curso; sistematização das formas de recepção do documento televisivo ocorridas no trabalho em grupo (NAPOLITANO, 2015, p. 159).

Esse tipo de análise leva o aluno para além do fato, descortinando as diversas formas de representação do mundo e de atribuição de sentido aos acontecimentos. Ao apreender a TV como mais uma das diversas linguagens e que, como as demais, pretende passar uma mensagem, convencer-nos de algo, o aluno tem a possibilidade de se formar enquanto sujeito crítico diante daquilo que lhe é apresentado como realidade, tendo as ferramentas intelectuais necessárias para discernir sobre o que ouve, o que vê e o que advoga.

Como campo em que emergem representações sociais, as aulas de História também têm sido espaço de grupos que reivindicam serem ouvidos. De acordo com Oriá (2015), a partir de meados dos anos 1970 diversos grupos sociais passaram a reivindicar para si o direito de exercerem sua cidadania nos processos decisivos para a nação. São eles trabalhadores, movimentos populares, indígenas, negros, homossexuais, dentre outros. “Esses movimentos colocaram na ordem do dia o interesse pelo ‘resgate’ de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade étnica e cultural.” (ORÍÁ, 2015, p. 129). Essa luta envolve, necessariamente, a disputa pela memória nacional, entre o que se cria como tal e o

que, de fato, existe, ainda que renegado por uma minoria que ainda detém o poder sobre o que será lembrado e o que será esquecido, muito mais do que os historiadores, cuja produção está ao alcance de poucos.⁴²

Nessa perspectiva, a noção de patrimônio cultural utilizada nas aulas de história pode influenciar as representações sociais dos alunos que poderão tanto valorizar a diversidade cultural como também eleger uma cultura como padrão às custas da marginalização das demais. Não basta as leis terem mudado sua redação a fim de se tornarem mais abrangentes. É preciso que essa evolução esteja presente em sala de aula, do contrário, ela ficará no papel por tempo indeterminado.

Como ressalta Bittencourt (2011, p. 237): “Pela sua eficiência como produto, a representação social não pode ser ignorada e deve estar inserida na construção da aprendizagem.” No contexto educacional, é preciso estar atento para as representações sociais enquanto conhecimentos adquiridos por meio da mídia e durante a experiência de vida dos sujeitos. Tais representações devem estar em foco também por sua função de comunicação intergrupar que se adapta aos contextos e de exerce influência sobre os demais. Elas englobam aquilo que, em pesquisa sobre ensino de História, é denominado “senso comum”, “conhecimentos prévios”, “conhecimentos espontâneos”, dentro outros.

O enfrentamento de imagens cristalizadas no imaginário social pode ser feito a partir de perspectivas que busquem confrontar tais representações a partir de noções plurais da sociedade, seja em seu processo de formação quanto em sua atualidade. O trabalho com o patrimônio cultural e artístico pode fornecer aos alunos diferentes formas de desenvolvimento de uma visão de mundo mais ampla e historicamente contextualizada. Nesse sentido, propostas de trabalho educativos que trabalhem com a ideia de pluralidade cultural estão previstas em diferentes documentos norteadores da educação nacional, como a Constituição de 1988 e os PCNs.

A Constituição de 1988, coloca como competência de todas as unidades da federação legislar e proteger o patrimônio cultural, seja bens materiais, imateriais ou paisagísticos. Além disso, devem proporcionar meios de acesso a esses bens. Deve também o Estado proteger as manifestações culturais e populares dos diversos

⁴² Não é segredo que a academia valoriza mais aquele que escreve para não ser compreendido pelo público fora da academia do que aquele que escreve para que qualquer um entenda, como nos mostra Hooks (2013) a partir do diálogo que estabelece com os leitores em seu livro. Enquanto isso, os meios de comunicação se aprofundam na arte de passar sua mensagem para quem quer que seja.

grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira e fixar datas comemorativas que sejam de importância para cada segmento. Dentro dessa perspectiva, a CF-88 define que:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (CF, 1988).

No que tange à educação escolar, estabelece que conteúdos mínimos deverão ser fixados a fim de garantir uma formação comum e o "[...] respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais." (CF, 1988, art. 210). Também garante, no art. 206, inciso II: "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;" (CF, 1988). Para o ensino de História do Brasil, especificamente, estabelece no art. 242, § 1º: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro." (CF, 1988).

Tendo como norte as discussões que serão desenvolvidas nessa tese, vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) colocam como objetivo para o ensino fundamental o desenvolvimento da compreensão de cidadania política e social, acompanhada pelo repúdio às injustiças e pelo respeito ao outro e a si próprio. Também coloca como objetivo o conhecimento do Brasil em suas diversas dimensões (social, cultural, material) construindo a noção de identidade pessoal, nacional e o sentimento de pertencimento. Com isso, propõe a valorização do patrimônio em sua pluralidade sociocultural.

Os alunos também devem ser capazes de analisar a realidade a partir de diferentes fontes de forma crítica, buscando a resolução de problemas utilizando a

criatividade, o pensamento lógico e sua intuição. Seja qual for o ciclo, deverá trabalhar a Pluralidade Cultural⁴³ como tema transversal.

Para o ensino de História no ensino fundamental:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações (BRASIL, 1998, p. 43).

Dessa forma, o ensino de História nesse segmento não se volta para o conhecimento de toda a História da humanidade, mas para o desenvolvimento da capacidade de mobilizar os conhecimentos que adquiriu a fim de compreender as realidades diversas que compõem o mundo no qual vivemos hoje e em outras épocas. Para isso, fará parte de seu caminho a compreensão de que a História se faz de histórias individuais e coletivas; que os diferentes modos de vida dos grupos devem ser respeitados; que a realidade deve ser problematizada e não aceita como um destino manifesto; que é preciso saber pesquisar e produzir conhecimento utilizando os diversos meios que lhes forem disponíveis; que o patrimônio e que a diversidade cultural devem ser respeitadas e valorizadas; e que deve-se primar pela garantia do exercício da cidadania dos indivíduos, respeitando as diferenças e lutando contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p. 43).

No Ensino Médio, o papel do ensino de História seria aprofundar e ampliar essas análises servindo de base para reflexões sobre as possibilidades de mudanças e permanências. (BRASIL, 1999). De acordo com esse documento:

Ao sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, o ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas (PCN, 1999, p. 27).

⁴³ Para uma análise crítica sobre a forma como os PCNs constroem seu discurso sobre a Pluralidade Cultural, ver: FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. Tempo, Niterói, v. 11, n. 21, p. 65-81, jun. 2006. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

Em documento complementar, o Ministério da Educação (MEC) coloca o desenvolvimento da “apropriação crítica do conhecimento” como objetivo principal do ensino de História. (BRASIL, 2006, p. 72). A partir de conceitos estruturantes (Historicidade dos Conceitos; História; Processo histórico; Tempo; Sujeito histórico; Trabalho; Poder; Cultura; Memória; e Cidadania), habilidades são elencadas e atividades didáticas norteadoras são propostas a fim de atingir o objetivo para o ensino de História. A partir daí se operaria a seleção de conteúdos, abordada anteriormente, mas sobre a qual ainda cabe a elucidação a seguir:

A seleção dos conteúdos, entendidos aqui como o conjunto de temas e assuntos de cunho histórico a ser organizado para fins didático-pedagógicos em sala de aula, pressupõe a articulação das preocupações descritas neste documento: objetivos do ensino médio; competências a desenvolver; caráter interdisciplinar dos conhecimentos mobilizados; sentidos atribuídos no esforço da contextualização; conceitos estruturadores da disciplina; e articulação com as habilidades específicas do conhecimento histórico. É por meio dos conteúdos, tratados científica, atualizada e significativamente para fins escolares, que o currículo da escola e de cada disciplina específica toma corpo e ocupa lugar estrategicamente central no processo educativo. Portanto, a importância dos conteúdos e do seu tratamento didático pedagógico não é relegada a segundo plano em favor da educação por competências (BRASIL, 2006, p. 85).

Dessa forma, as aulas de História podem proporcionar momentos de pesquisa e sistematização de saberes históricos, refletindo-os sobre as realidades vivenciadas ou analisadas a fim de ampliar a compreensão da trajetória do homem no tempo, suas rupturas e permanências, suas formas de reprodução da vida e suas múltiplas identidades, formando um cidadão crítico e que respeite a diversidade, tomando-a como causa na luta contra as injustiças que se reproduzem em seu meio e, quem sabe, em outros também.

Como afirma Bittencourt (2011, p. 327), o ensino de História tem como intenção maior “[...] desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal [...]”. Tal objetivo, assim como os estabelecidos nos documentos legais, não implicam na abolição de todos os métodos tradicionais – até porque muitos demonstram bons resultados ainda hoje – mas diversificar os métodos a fim de que todos sejam capazes de compreender os conhecimentos que ali são tratados para serem apropriados pelos alunos.

Entretanto, diante da crise econômica que se abateu sobre o país nos últimos anos e seus impactos em todas as esferas da vida pública e privada dos sujeitos,

observa-se a busca de respostas em antigos preconceitos, como o acirramento de debates raciais e a propagação de ofensas de toda a sorte – gênero, racial, socioeconômica –, sobretudo nas redes sociais. Apesar de haver também manifestações de repúdio, o aumento dos casos revela que tais ideias têm encontrado adeptos, o que nos leva a questionar o papel da escola, e da disciplina de História, na formação do cidadão crítico e autônomo intelectualmente, capaz de resistir a essas ideias porque elas teriam sido desconstruídas no processo educacional.

Momentos como esse demandam ainda mais que as aulas de História sejam o espaço de construção e conhecimentos e análise da sociedade que se almeja nos diversos documentos norteadores da educação nacional.

O momento requer do profissional de história uma compreensão mais substancial sobre o Brasil, sua história e dilemas, uma prática que, sabemos, não foge a sua rotina docente. O desafio maior, contudo, parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar. Esse exercício implica que o docente busque aqueles elementos fundamentais à sua formação acadêmica, mas que seja capaz de avaliá-los à luz das demandas reais, advindas do exercício da prática profissional, compondo, assim, um universo significativo de reflexões que permitam, nos diferentes momentos de ação pedagógica, compreender, problematizar, propor atividades e assumir posições fundamentadas com seus alunos. E que permitam, sobretudo com os alunos, o favorecimento da compreensão do valor da pluralidade e da convivência social pacífica – embora não sem conflitos, mas compondo repertórios de convivências e interações que sejam marcadamente não-racistas (PEREIRA, 2008, p. 26).

Visto por essa perspectiva, o professor de História possui um lugar de fundamental importância no combate ao preconceito e à discriminação. Ele é o profissional que possui maior abertura para discutir questões socioculturais na sala de aula, pois os conteúdos escolares possuem conexões inumeráveis com o tempo presente. Não apenas pode proporcionar momentos de reflexão sobre as culturas existentes como pode abordar o patrimônio dos diversos povos a fim de construir noções relacionadas a pluralidade cultural e ao respeito pela diversidade, vista como algo que nos enriquece enquanto uma única espécie e que, ao mesmo tempo, nos faz ter tantas formas de nos relacionarmos com o meio ambiente a nossa volta.

Para isso, o trabalho com fontes que compõem o patrimônio cultural de diferentes povos é imprescindível ao trabalho docente e o tratamento dessas fontes é importante para que o trabalho proposto possa contribuir na construção de conhecimentos que transformam. No Brasil há uma ampla legislação sobre o

patrimônio cultural que serve de base para a prática docente e também para a participação cidadã nos processos de gestão desse patrimônio que é responsabilidade de todos nós e não apenas das instituições públicas. A cultura não pode ser apenas um conteúdo teórico aprendido em sala de aula, ele deve ser uma realidade experimentada pelos alunos para além dos muros da escola.

Para que as aulas de História não se tornem espaços de reprodução de estereótipos que se visa combater, as atividades escolares devem mostrar aos alunos a complexidade e a diversidade da cultura brasileira e dos modos de vida de diferentes grupos no passado e no presente. Não se trata de mudar as peças de lugar, exaltando a cultura negra e ameríndia em detrimento da branca, mas sim de promover um ensino que expanda o entendimento da pluralidade cultural e do respeito às diversas matrizes como exercício da cidadania cara à democracia (SIMAN, 2005; PEREIRA, 2008).

Tais preocupações em relação à disciplina passaram a ser mais amplamente discutidas a partir da década de 1990 em um contexto nacional e mundial de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que ocorreram em âmbito mundial, a partir dos impactos da Queda do Muro de Berlim e do fim da Guerra Fria, e em âmbito nacional a partir do processo de redemocratização do país. Nesse contexto, os supracitados PCNs surgem refletindo os anseios dessas mudanças de perspectivas para a educação e o ensino de História passou a sofrer críticas e reformulações que, segundo Amorim (2004, p.1), seguiram as seguintes tendências:

- alguns professores (as) optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalava os conteúdos da História Nacional com a História Mundial denominada de História integrada;
- um grupo de educadores, em certa medida, procurou basear seu trabalho nas concepções marxistas buscando no modo de produção a explicação da realidade;
- outros docentes propunham iniciar os estudos pela História local e regional;
- um grupo de professores e professoras, ainda buscou trabalhar baseando-se na cronologia, tendo como princípio norteador a transmissão de informações seguindo uma estrutura temporal de fatos. Esta tendência sustenta-se na noção de desenvolvimento e evolução baseada principalmente na divisão da História em quatro grandes períodos denominados de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea;
- alguns educadores centraram-se na seleção de problemas e no uso de diversas fontes históricas;
- Uma outra parcela de docentes trabalham com conceitos e temas, e nesse sentido, desenvolveram as primeiras propostas por eixos temáticos.

As novas diretrizes e parâmetros para a educação nacional surgiram dialogando com a última tendência apresentada, estruturando os conhecimentos a partir de eixos temáticos, sendo o foco da série observada na Escola 1 justamente um dos dados mais recorrentes na amostra de dados: as relações de poder. Entretanto, como temática ao redor da qual os demais conteúdos deveriam girar, as relações de poder foram observadas mais no cotidiano da sala de aula do que propriamente nos conteúdos estudados no período de observação.

Ainda que esteja explícita nos PCNs, a História por eixos temáticos não é um consenso entre os profissionais da área nem entre os historiadores, como aponta estudo liderado por Bezerra (2004) sobre as orientações para o Ensino Médio. De acordo com discussões realizadas em diferentes capitais, Bezerra sistematizou visões de profissionais da área de História e concluiu que:

Aqueles que veem dificuldade em elaborar o currículo, a partir de eixos temáticos, temem a perda da historicidade dos processos históricos, ao se abandonar um dos elementos estruturadores da História, o tempo, em suas múltiplas dimensões. Afirmam, ainda, que é possível conseguir a concretização dos princípios educacionais apontados nas reformas de ensino sem se recorrer unicamente à organização por temas ou por eixos temáticos. Em vista da relutância de grande parte dos professores da área de História em aceitar os eixos temáticos como única forma de organizar o currículo, mesmo afirmando que é uma “opção metodológica”, não acreditamos ser conveniente mantê-la como “parâmetro”. Nem mesmo como sugestão, pois a tendência é, aos menos desavisados, interpretar como forma impositiva, que pode se transformar, inconscientemente, na superada fórmula dos “currículos mínimos”. A insistência neste ponto pode desviar a atenção das questões basilares da reforma, descritas, na parte geral, com muita propriedade, podendo provocar indesejada rejeição. (BEZERRA, 2004 p. 283-284).

Anteriormente à emergência da História por eixos temáticos, a partir da década de 1980 as tendências ditadas pelos *Annales* surtiram forte influência sobre o ensino de História e essa influência perpassa os eixos temáticos e os documentos norteadores na educação nacional produzidos a partir da década de 1990. Como se pode observar nos diversos autores citados anteriormente e cuja produção se situa entre os anos 1990 e 2000, há uma forte influência dessa perspectiva também no campo do ensino de História.

Os *Annales* foram responsáveis por uma forte ruptura na tradição historiográfica desde as primeiras décadas do século XX. Ao tornarem essa publicação um ponto de encontro entre historiadores e cientistas sociais de diferentes ramos, Lucien Febvre e Marc Bloch acabaram por inaugurar uma nova corrente

historiográfica francesa que passou a influenciar estudos em diferentes partes do mundo. Sua influência foi forte na América Latina e, iniciando seus trabalhos a partir de estudos econômicos, os Annales passaram por diferentes fases durante o decorrer do século, tais como pelo desenvolvimento de estudos antropológicos, estruturalistas, linguísticos e demográficos. Essa troca entre a História e outras ciências tornaram-na mais aberta a mudanças e a utilização de métodos e técnicas originários de outras áreas de estudos. Também sofreu mudanças na forma como procurou compreender o fato histórico ultrapassando sua compreensão singular em busca de suas durações, efeitos sociais e pulsações. (CARDOSO; BRIGNOLI, 2002, p. 25).

De acordo com Caimi (2009, p. 4), ainda que seja uma linha com diversas vertentes, é possível sintetizar os Annales a partir dos seguintes pontos balizadores:

[...] substituição da história narrativa pela história-problema; incorporação de abordagens sociais e culturais em detrimento da história predominantemente econômica e política; novos critérios de cientificidade, que admitem um maior grau de subjetividade no fazer historiográfico; aproximação com outras disciplinas da área das ciências humanas; reconhecimento do papel dos indivíduos ou pequenos grupos na história, considerando suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica; relatividade do conhecimento histórico e a impossibilidade de pautá-lo em noções absolutas de verdade e objetividade; alargamento da ideia de temporalidade histórica, substituindo a linearidade cronológica e a sequencialidade espacial pela noção de múltiplas temporalidades, dentre outros.

No que diz respeito à transposição dessas noções gerais em proposições curriculares, identificamos a chamada “história temática” e a “história por eixos temáticos” como modelos exemplares. Em termos metodológicos, há de se destacar como principais características destas propostas: a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras.

Há também a História Integrada, de tendência marxista, e que privilegia o estudo da História Geral intercalada à História do Brasil, demonstrando os desdobramentos de fatos em diferentes sociedades. Apesar de buscar análises que também reflitam sobre a sociedade e a cultura, além das tradicionais análises políticas

e econômicas, a História Integrada não abandona a pretensão conteudista e acaba primando mais pela abrangência de dados do que por um trabalho mais aprofundado de desenvolvimento do pensamento histórico (CAIMI, 2009). A essa vertente se integra o livro didático adotado pela Escola 1 para a turma de 7º ano, ainda que a postura dos professores observados nessas turmas não reflita em absoluto tal perspectiva, uma vez que havia uma seleção do que era lecionado e usos de alguns recursos do livro que ultrapassaram a mera contemplação, buscando o aprofundamento e a reflexão dos alunos sobre determinado dado da realidade passada ou atual.

Como bem coloca Caimi (2009), não é o livro que determina a perspectiva do professor ou da escola acerca da História. No caso de escolas públicas, há uma seleção prévia do governo por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, a partir da lista fornecida às escolas, a escolha do livro é realizada. Como foi possível perceber em campo, a professora Carla não utilizava o livro porque não concordava com a escolha e o professor Rui o utilizava da forma como ele desejava se apropriar dos recursos, modificando em sua ação a intencionalidade da vertente do livro em questão. Esse fato que ocorre não apenas na Escola 1, mas, certamente, em diversas escolas públicas e particulares, reflete uma realidade já conhecida dentro da pesquisa em educação: o currículo em ação. De acordo com Caimi (2009, p. 8):

O currículo em ação refere-se aos espaços de consolidação do processo de ensino-aprendizagem regidos pelas práticas cotidianas nas salas de aula, nos quais alunos e professores protagonizam situações de apropriação e socialização de conhecimentos, procedimentos, atitudes, mobilizando e articulando diferentes saberes. [...] Como vemos, os saberes docentes caracterizam-se por serem multifacetados, plurais, heterogêneos, constituindo-se num campo de subjetividades que constroem diferentes identidades profissionais.

Por ser um processo construído na coletividade, ainda que possa haver uma escolha intelectual por parte do professor, a teoria adotada sofre inúmeras adaptações que são decorrentes da realidade vivenciada em cada escola por seu público específico de professores e alunos em trajetórias de vida particulares e plurais. Tal pluralidade é percebida na amostra de dados quando o mesmo professor que questiona uma iluminura do século XVI e suas intencionalidades passa a fazer o estudo do vocabulário de um texto de revista historiográfica com alunos de 7º ano centrados no conteúdo do texto e não em sua problematização. Dessa forma, é

preciso levar em consideração que, apesar de haverem tendências seguidas pelos professores em cada tempo, essas tendências não são aplicadas de forma pura e linear, podendo haver a convivência de práticas de diferentes perspectivas de ensino em uma mesma sala de aula, levando todas elas a construção de conhecimento histórico em algum grau.

Nesse sentido, Caimi (2009) nos dá alguns elementos que interferem nas práticas escolares para além da escolha de um livro didático de determinada perspectiva. Esses aspectos deveriam estar presentes na formação docente de forma tão presente quanto o estudo das tendências atuais de ensino de História:

[...] ainda há outros aspectos importantes a considerar nas práticas escolares, para os quais a formação precisa chamar a atenção dos professores, tais como: 1) conhecer os interlocutores em aula, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes, para constituir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa; 2) conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo verbalismo vazio; 3) conhecer os estudos sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia, da antropologia, para entender como as crianças e adolescentes pensam, aprendem, interagem, se comportam, constroem conceitos e noções espaço-temporais. (CAIMI, 2009, p. 9).

Ainda dentro da perspectiva das vertentes atuais que possuem influências dos Annales, tem sido cada vez mais recorrente nos círculos de debate uma educação baseada na solução de problemas, o que remete, no campo do ensino de História, à História-problema defendida desde as primeiras gerações dos Annales. Como afirma Reis (2011, p. 15): “A história-problema só foi possível porque os Annales passaram do fato histórico ‘bruto’ ao fato histórico ‘construído’.” Apesar da crítica da história factual ser anterior aos Annales, certamente seu desenvolvimento durante o século XX foi fundamental para uma depreciação de tal perspectiva, o que não era temido por historiadores factual do século XIX. (BARROS, 2012).

Tal compreensão se reflete nas orientações metodológicas para o ensino de História na atualidade demonstrando a força dessa escola, ainda que a partir de diversas apropriações. Ainda assim, como bem lembra Barros (2012), a História factual não é coisa do passado assim como escrever História não é apenas ofício de historiador. Diversas publicações direcionadas a diferentes públicos que o de historiadores profissionais lançam mão desse modelo para escrever artigos que

versam sobre narrativas, curiosidades e outras informações históricas publicadas em jornais, revistas e livros. O que não se concebe na atualidade é a formação de um historiador factual e – a partir da ideia de Barros – o ensino de História não pode se furtar da tarefa de problematizar o conhecimento histórico, ainda que, por vezes faça uso de recursos meramente factuais. Importam mais as maneiras como o professor se utiliza de tais recursos do que sua forma em si. De nada serviria um texto profundamente problematizador sem um professor que estimulasse ou desse abertura para que as discussões emergissem em sala de aula. Da mesma forma, a análise de um texto que se propõe ser total e imparcial pode produzir debates e construções intelectuais caríssimas à vida em sociedade e à leitura do mundo no qual os alunos vivem e reproduzem formas de vida e de interpretação da vida cujas intencionalidades muitas vezes lhes parecem naturais e não construídas socialmente.

4.1.2 Raça: “O racismo não surge daí? Ao dizer que uma raça era superior que a outra?”

Um dos grandes ganhos das mudanças sofridas na compreensão da História e de seu ensino ao longo do século XX foi a transposição da história problema para as formas de análise de fontes históricas na formação do pensamento histórico em sala de aula. Uma das discussões mais problemáticas de nossa História que obteve ganhos a partir dessa guinada foi a questão da raça.

Os diversos significados e sentidos contidos na palavra *raça* seriam impossíveis de serem todos sistematizados nessa seção, nem mesmo nessa pesquisa. Porém serão demonstrados alguns entendimentos caros à História do Brasil em conexão com a História europeia. Esses sentidos e significados se relacionam às representações sociais que se manifestaram por meio da fala dos participantes da pesquisa. Para compreender melhor os dados coletados em campo é preciso falarmos de *cor e raça*.

Conforme nos ensina Antônio Sérgio A. Guimarães (2012) a palavra *negra* foi originalmente usada pelos europeus, principalmente os mediterrâneos, para se referirem aos povos de cor escura, os africanos com os quais tinham contato. Criaram progressivamente diversas conotações para designar os povos que apresentam características estéticas e culturais diferentes das suas, como as designações de “black Negroes” e “black Moors” que os ingleses utilizavam para os povos

subsaarianos. Já os portugueses designavam negro qualquer tipo racial de pele morena com que mantinham contato, associando-o ao povo ao que pertenciam, como, por exemplo, negro guinéus. O termo “preto”, entretanto, foi aplicado a todos os africanos subsaarianos.

O sociólogo também nos enriquece com as palavras de François Bernier⁴⁴ que, em 1684, publicou em Paris um artigo no *Jornal des Sçavants* no qual relata que, ao longo de suas viagens, observou diferenças entre os diversos povos que conheceu. A partir de sua experiência, defendeu que havia “quatro ou cinco espécies ou raças de homens cuja diferença pode servir com fundamento a uma nova divisão da Terra.” (BERNIER, 1684, apud GUIMARÃES, 2012, p. 17).

Em relação a implantação e tais ideias no Brasil, visões de estranhamento em relação às culturas indígenas marcaram a criação de um imaginário europeu repleto de classificações ou desclassificações acerca das culturas presentes na América. Da demonização, em Gândavo, passando pela perspectiva de uma nova humanidade que se revelava, em Montaigne, até o bom selvagem de Rousseau e a debilidade e imaturidade, entendida por Buffon, o indígena brasileiro seria visto, de forma geral, distante dos ideais europeus de civilização, como afirmava Corneille de forma radical (SCHWARCZ, 2012, p. 14-17).

As teses a respeito do Novo Mundo, formuladas, sobretudo, a partir da expansão da exploração sistemática do continente americano, serviram de base para as teorias evolucionistas do século XIX, sobretudo para o darwinismo social que, nesse estudo, tem papel fundamental na compreensão do conceito de *raça* aqui historicamente adaptado. Essas ideias favoreceram o rompimento com a unidade humana dando lugar a uma hierarquia existente entre os homens notadamente marcada pela posição de superioridade dos europeus em relação aos demais povos (SCHWARCZ, 1993, p. 60-61).

No caso brasileiro, há de se ressaltar a contribuição do sistema escravista na consolidação dessas ideias. Grandes contingentes passaram a ser traficados da África para a América nas últimas décadas do século XVI, em decorrência do desenvolvimento dos latifúndios de cana-de-açúcar. Nesse período, os portugueses ainda não demonstravam preocupação quando à cor ou ao que se denominou “raça”, mas classificavam essas populações como amigas ou inimigas, muçulmanas ou

⁴⁴ BERNIER, François. *Journal des Sçavants*, 24 abr. 1684.

pagãs⁴⁵ (SCHWARCZ, 2015, p. 82). No Brasil, o termo negro era utilizado não apenas para indivíduos de origem africana, mas também para se referir aos indígenas, sendo chamados de “negros da terra”. Dessa forma, o termo passava a ser vinculado também à escravidão.

Esse sistema de marcas ganhou contornos específicos a partir da taxonomia do século XVIII que procurou classificar os diferentes povos a partir de características somáticas e morfológicas. Essa lógica ganhou corpo durante o século XIX sendo reforçada e naturalizada pelas ciências biológicas e naturais. Entretanto, não devemos esquecer que, desde o início do tráfico negreiro, já se utilizavam definições que determinavam os lugares dos diferentes grupos nas relações sociais e econômicas estabelecidas nas áreas de domínio de nações europeias. Tais classificações também se estenderam às relações de gênero (GUILLAUMIN, 1988).

No contexto do colonialismo, a presença africana entre os colonos europeus causou também um processo de estranhamento, seja em relação à diferença entre as línguas, as culturas ou entre os aspectos religiosos de suas sociedades de origem. Ao lado do indígena, o africano viria compor a sociedade da América Portuguesa, miscigenando-se com europeus e indígenas, mistura essa que foi tanto vista como degenerescência – como no caso emblemático das produções de Nina Rodrigues – ou como fator que poderia levar ao progresso a partir do branqueamento da população brasileira que, segundo João Batista Lacerda, teria levado a um novo século em que mestiços e negros seriam extintos (SCHWARCZ, 2012, p. 25).

As teses a respeito do Novo Mundo, formuladas a partir da expansão da exploração sistemática do território americano serviram de base para as teorias evolucionistas do século XIX. Schwarcz (1993, p. 61) destaca teóricos como [...] “Buffon, com sua tese da ‘infantilidade do continente’, e De Pauw, com a teoria da ‘degeneração americana’.” Essas ideias favoreceram o rompimento com a unidade humana dando lugar a uma hierarquização dos seres humanos notadamente marcada pela posição de superioridade dos europeus em relação aos demais povos naquele contexto.

A visão unitária iluminista foi ganhando novos contornos durante os oitocentos e passou a relegar tal perfectibilidade aos europeus, pois seu tipo ariano haveria

⁴⁵ É importante lembrar que, durante o medievo, a “pureza” de sangue era uma das formas de impedir a mobilidade social, operando, assim, como uma forma de distinção entre grupos sociais (BURKE, 2012).

levado tais povos rumo à civilização, diferentes dos demais cuja miscigenação houvera levado à degeneração. Enquanto à desigualdade era vista como questão reparável e contingencial, a diferença passava a considerar que os homens seriam fruto de diferentes espécies e que as diferenças seriam permanentes e irreparáveis, pois seriam ordenamentos dados pela natureza. Nesse contexto, tais compreensões refletiriam as formas de pensar de evolucionistas e darwinistas, respectivamente.⁴⁶

Dessa forma, o termo *raça* foi difundido no contexto da criação das nacionalidades, mas ainda permanece operando como um marcador social da diferença. (APPIAH⁴⁷, s/ds; MORRISON⁴⁸, 1998 *apud* SCHWARCZ, 2012). Da mesma forma, a homogeneização de grupos que antes eram reconhecidos por seu local de origem e, nesse contexto das nacionalidades, passam a ser chamados de *negros*, demonstra a homogeneização de diversas identidades étnico-culturais em uma categoria única que não correspondia à visão de tais povos sobre suas semelhanças e diferenças. Desde a formação das nacionalidades a próprias denominações *negro* e *preto* sofreram diferentes leituras e usos seja por parte dos brancos como também pela própria militância negra que se posicionou de diferentes formas acerca desses termos.

No início do século XIX o termo *raça* passou a ser visto na literatura, como em Georges Cuvier, sob a ideia de características físicas herdadas pelos diversos grupos humanos. Tal discussão caminhava em contraposição aos princípios iluministas vigentes na época e que advogavam pressupostos igualitários entre os homens. No contexto das nacionalidades, o discurso racial caminhou lado a lado com as discussões sobre cidadania e com a formação da noção de povo (SCHWARCZ, 1993).

O pensamento de Nina Rodrigues reflete a mentalidade acerca da questão da *raça* no contexto brasileiro. A composição da sociedade brasileira é assim tratada pelo intelectual em seu livro "As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil":

À prima facie, pode-se distinguir na população brasileira atual, uma grande maioria de mestiços em graus muito variados de cruzamento, e uma minoria de elementos antropológicos puros (1) não cruzados.
Éstes compreendem:

⁴⁶ Tal sistema de marcas ganhou corpo jurídico em diversas sociedades no século XX, como Estados Unidos da América (EUA) e África do Sul nos quais a segregação racial só foi superada juridicamente há poucas décadas, existindo ainda episódios recorrentes em que a segregação racial em âmbito social ainda não foi superada.

⁴⁷ APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai – A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

⁴⁸ MORRISON, Toni. Entrevista à revista Times, 19 jan. 1998.

a) a raça branca, representada pelos brancos crioulos não mesclados e pelos europeus, ou de raça latina, principalmente portugueses e hoje italianos em São Paulo, Minas, etc., ou de raça germânica, os teuto-brasileiros do sul da Republica;

b) a raça negra, representada pelos poucos africanos ainda existentes no Brasil, principalmente neste estado, e pelos negros crioulos não mesclados;

c) a raça vermelha, ou indígena, representada pelo brasilio-guaraní selvagem que ainda vagueia nas florestas dos grandes estados do oeste e extremo norte, assim como em alguns pontos de outros estados, tais como Bahia, São Paulo, Maranhão, etc., e pelos seus descendentes civilizados, mas raros e só observados nos pontos vizinhos dos recessos a que se tem refugiado os selvagens. (NINA RODRIGUES, 1957, p. 84).

(1) O termo puro tem aqui apenas um valor relativo e se opõe tão somente ao mestiçamento que assistimos.

Quanto aos mestiços, Nina Rodrigues define quatro grupos que observava na Bahia: os mulatos; os mamelucos ou caboclos; os caribocas ou cafusos; e os pardos.

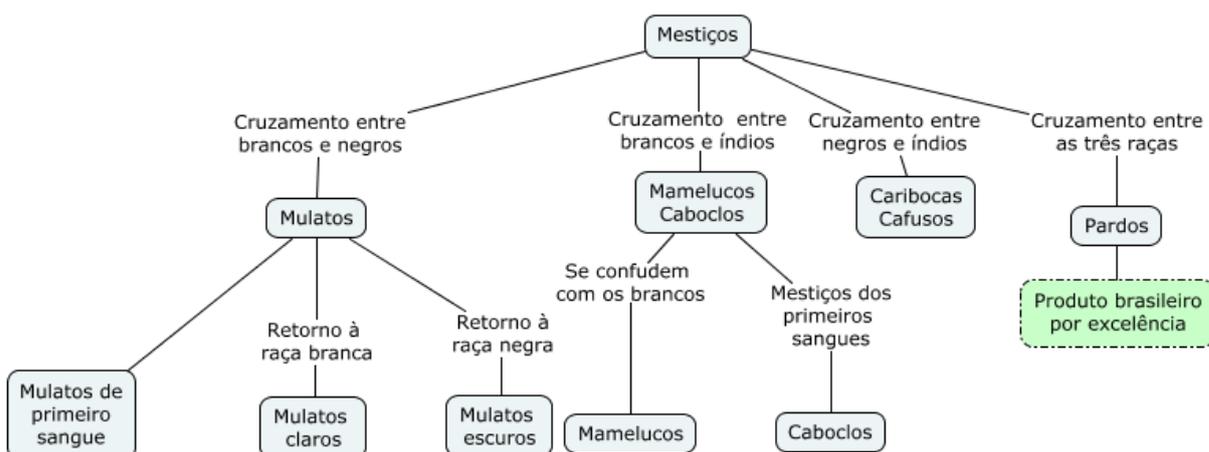


Imagem 20 – Os mestiços segundo classificação descrita por Nina Rodrigues
Baseado em: NINA RODRIGUES, Raymundo. O Brasil antropológico e étnico. In: As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957, p. 85-86.

Sua perspectiva sobre o resultado de tais cruzamentos contrariava a daqueles que acreditavam na teoria do branqueamento, como Sílvio Romero, com quem dialoga nessa parte de sua obra:

Com certeza ainda há muito branco e muito negro, mas sempre em minoria em relação aos mestiços, e como o mestiçamento, mediato e imediato, continua em larga escala, como por outro lado nada limita ou circunscreve a reprodução das raças puras entre si, a consequência é que num futuro mais ou menos remoto se terão elas diluído de todo num cruzamento mestiço. (NINA RODRIGUES, 1957, p. 88).

Ainda assim, pairava a incerteza sobre o futuro da mestiçagem, chegando a indagar-se:

O mestiçamento da população brasileira está em via de formação e se encaminhamos para lá, não se pôde falar ainda de uma raça mestiça única capaz de figurar como individualidade antropológica ao lado das três raças puras primitivas.

Sob pena de fazermos um estudo destituído de todo interesse e sem aplicação possível, devemos aceitar os factos como são atualmente e não como virão a ser no futuro. Os tipos mestiços de hoje talvez desapareçam amanhã, passando ainda por diversas formas de transição para chegar a um produto final uniforme e é certamente pouco razoável pretender identificar todos esses estádios de evolução etnológica. Proceder por este modo é querer correr o risco de ver contraditas pela observação desse produto final as conclusões que lhe quisermos impor em nome da observação das suas fases de transição. (NINA RODRIGUES, 1939, p. 196-197).

Tais questões continuam a inquietar intelectuais nas primeiras décadas de 1920. No Brasil, o pensamento eugênico desse período foi marcado pela obra de Oliveira Vianna, "Populações Meridionais do Brasil". Considerado um clássico da literatura nacional, a obra realiza um esforço de análise sociológica do povo brasileiro. No capítulo VI dessa obra, intitulado "Etnologia das classes rurais", Vianna (2005) demonstra com clareza a mentalidade de sua época acerca da miscigenação presente na formação dos brasileiros. Ao abordar o período de decadência da extração de ouro e pedras preciosas na região das Minas e a conseqüente dispersão dos emboabas para áreas de lavoura e criação de gado, Vianna afirma que tal entrada estrangeira na área de domínio da "velha nobreza territorial" deveria causar certa desorganização em sua composição étnica e moral. Entretanto, isso não ocorreu porque, segundo o jurista, estes são "brancos genuínos", "arianos puros" em sua quase totalidade, na qual as origens celta, romana e goda superaram a influência moura (VIANNA, 2005, p. 167). Portanto:

Essa famosa corrupção de costumes, que lavra a sociedade da época das minas, tem o campo das suas devastações quase que inteiramente limitado às classes inferiores. Toda a classe superior se esforça e luta, ao contrário, por manter intactas a pureza do sangue e a pureza do caráter (VIANNA, 2005, p. 167).

Após o processo de independência, os mestiços ainda permaneceram vistos como desiguais aos brancos. Não lhes era permitido deter nem poder nem terras, mantendo-os na subalternidade e impedindo sua ascensão. Nessa busca por

ascensão, Vianna discrimina dois tipos de mestiços: os inferiores e os superiores. Ao afirmar a diversidade de tipos negros existentes, Vianna acaba por também dar mostras da mentalidade cientificista de sua época e da lógica de gradação entre superioridade - ligada a obediência e amabilidade - e inferioridade - ligada a resistência a dominação branca.

Esses mestiços, eugênicos ou superiores, cuja existência é impossível negar, têm uma antropogênese ainda mal conhecida — porque o seu estudo tem sido feito com um ponto de partida falso. Parte-se da suposição de que o tipo negro é um só; quando a verdade é que o tipo negro apresenta uma considerável variedade, tanto somática, como psíquica.

Entre as numerosas nações negras, que aqui se fixam, há diversidades de tipo e de mentalidade mais sensíveis do que as que existem entre portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos e alemães, quando comparados entre si. Tribos há de negros absolutamente indomesticáveis e incivilizáveis, de instintos selvagens, de mentalidade rudimentar, incapazes de qualquer melhoria ou ascensão. Outras revelam inteligência superior, capacidade progressiva, talentos artísticos, temperamento dócil, generoso e obediente: é o caso dos “egbas”, dos “iorubas”, dos “minas”. Outras há ainda de negros inteligentíssimos, vivazes, sagazes, ardilosos, mas de caráter pouco sólido, como os “angolas”, por exemplo. Certas tribos se caracterizam pela sua altivez e indomabilidade, pela sua índole agressiva e belicosa, como os “efãs” e os “haussás”. Os seus representantes se fazem os agentes principais das nossas insurreições negreiras e preferem, muitas vezes, a fuga ou o suicídio à servidão (AMARAL⁴⁹, s/d. apud VIANNA, 2005, p. 169-170).

Após considerar a diversidade existente entre os povos africanos, Vianna (2005) conclui que é impossível crer que o resultado do cruzamento entre esses diversos povos e os portugueses resultaria em um único tipo, o mulato. Segundo o estudioso, o que era chamado de mulato, era o "mulato inferior", incapaz de ascensão social por ser "[...] provido do cruzamento do branco com o negro de tipo inferior." (VIANNA, 2005, p. 170). Observa-se que a inferioridade não está relacionada ao branco, mas à ascendência negra. Já ao classificar o mulato superior, Vianna (2005, p. 171) atribui sua superioridade à atributos herdados dos brancos:

Há, porém, mulatos superiores, arianos pelo caráter e pela inteligência ou, pelo menos, suscetíveis da arianização, capazes de colaborar com os brancos na organização e civilização do País. São aqueles que, em virtude de caldeamentos felizes, mais se aproximam, pela moralidade e pela cor, do tipo da raça branca. Caprichos de fisiologia, retornos atávicos, em cooperação com certas leis antropológicas, agindo de um modo favorável, geram esses mestiços de escol. Produtos diretos do cruzamento de branco com negro, herdado, às vezes, todos os caracteres psíquicos e, mesmo, somáticos da raça nobre. Do matiz dos cabelos à coloração da pele, da moralidade dos sentimentos ao vigor da inteligência, são de uma aparência perfeitamente ariana (VIANNA, 2005, p. 170-171).

⁴⁹ V. Brás do Amaral – “As Tribos Negras Importadas” (Revista Trimensal, t. esp., parte II, pág. 661).

A partir do exemplo do pensamento de Vianna (2005) é possível compreender que haviam formas de classificar os negros em diferentes grupos e que os atributos deixados nas populações que resultam de sua miscigenação com brancos são, em regra, negativos, enquanto, se há pontos positivos nessa mestiçagem, eles provêm dos brancos lusitanos.

De acordo com Cunha, na América Portuguesa da primeira metade do século XIX já haviam três dimensões envolvidas na classificação dos indivíduos: cor (negra ou parda), nacionalidade (mina, angola, crioulo etc.) e condição legal (forro ou ingênuo) (CUNHA⁵⁰, 1985 *apud* GUIMARÃES, 2012). Já para o cônsul francês que residiu no Brasil durante o reinado de D. Pedro II, Conde de Gobineau, as raças seriam divididas pelos seguintes critérios: “o intelecto, as propensões animais e as manifestações morais.” Ao abordar as propensões animais, coloca o indígena como superior ao branco, enquanto o negro é inferior seja em que critério for. Como ressaltou Da Matta, ao analisar tal obra: “Há muita inteligência nos preconceitos e autoritarismos.” (1856 *apud* DA MATTA, 1986, p. 25). Essas ideias não são fruto de pensamentos passageiros, mas de tentativas de formulações teóricas que buscavam fornecer uma interpretação da realidade que conviesse aos grupos dominantes.

A partir da década de 1870, o panorama de decadência do sistema escravocrata e de consolidação de uma elite intelectual de tendência liberal desenhavam uma nova forma de compreender a sociedade brasileira, pelas lentes do evolucionismo. Apesar da emancipação da psicologia e da sociologia, a ciência que chega ao Brasil em fins do século XIX não seria propriamente experimental ou mesmo sociológica. A terra se mostrava fértil às teorias darwinistas e sócio-darwinistas enquanto justificativas para a colonização imperialista que se operava em África e Ásia (SCHWARCZ, 1993, p. 37-41). A implantação de tais ideias no Brasil, entretanto, exigiu adaptações e envolviam diversas especificidades, como nos esclarece Schwarcz:

É preciso entender, porém, não só a penetração desses ideários científicos, como a lógica peculiar de sua inserção no país, as releituras próprias a esse contexto. Entender principalmente por que se elegiam as teorias raciais de análise em detrimento de outros modelos de sucesso na época. A resposta não é tão imediata. Ou seja, se é certo que o conhecimento e a aceitação

⁵⁰ CUNHA, Manuela Carneiro da. Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África. São Paulo: Brasilienses, 1985.

desse modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização, isso implicava, no entanto, certo mal-estar quando se tratava de aplicar tais teorias em suas considerações sobre as raças. Paradoxalmente, a introdução desse novo ideário científico expunha, também as fragilidade e especificidades de um país já tão miscigenado (SCHWARCZ, 1993, p. 46).

Tal aspecto de fragilidade fará com que essas teorias se voltem contra a mistura de raças no Brasil. Como afirma Da Matta (1986), o mais alarmante não era o senso de superioridade branca ostentado por essas teorias, mas sim o combate declarado a miscigenação, aspecto marcante da formação da sociedade brasileira. Retomando ao exemplo de Gobineau (1856, apud DA MATTA, 1986, p.26), o Brasil estaria fadado a se acabar enquanto povo devido à miscigenação entre as raças que se operava no país. A questão não era a existência de raças diferentes, mas a garantia de que cada uma ficasse em seu devido lugar dentro da hierarquia instituída pelo homem branco.

Sendo D. Pedro II um monarca apegado às modas científicas, procurou forjar a imagem do Brasil como um país novo: “Não mais a ‘mata e a selvageria’ deveriam ser a carta de apresentação da nação, mas uma imagem moderna, industriosa, civilizada e científica.” (SCHWARCZ, 1993, p. 42). Curioso é observar que muitos estudos de cunho social-darwinista ou da linha evolucionista que ganharam terreno no Brasil desse contexto não gozaram de tal prestígio na própria Europa (SCHWARCZ, 1993).

A literatura do século XIX também contribuiu para a compreensão da visão acerca do índio e do negro em um momento em que, apesar de ainda vigorar a escravidão, já se modificava a visão acerca do primeiro, enquanto se reforça o abismo existente em relação ao segundo. Sérgio Buarque de Holanda (2014) encontrou nessa literatura a retratação do indígena com características das classes nobres feudais e defendeu que, reconhecida sua liberdade civil, foram em tais literaturas distanciados da escravidão, fato que não ocorreu com os negros.

É curioso notar como algumas características ordinariamente atribuídas aos novos indígenas e que os fazem menos compatíveis com a condição servil – sua “ociosidade”, sua aversão a todo esforço disciplinado, sua “imprevidência”, sua “intemperança”, seu gosto acentuado por atividades antes predatórias do que produtivas – ajustam-se de forma bem precisa aos tradicionais padrões de vida das classes nobres. E deve ser por isso que, ao procurarem traduzir para termos nacionais a temática da Idade Média, própria do romantismo europeu, escritores do século passado, como Gonçalves Dias e Alencar, iriam reservar ao índio virtudes convencionais de antigos fidalgos

e cavaleiros, ao passo que o negro devia contentar-se, no melhor dos casos, com a posição de vítima submissa ou rebelde (HOLANDA, 2014, p. 65).

Na despedida do século XIX o ideário cientificista já havia se propagado pelos principais centros urbanos, sendo marcas de sua expansão o desenvolvimento de programas de higienização e saneamento. A Revolta da Vacina, em 1904, é prova da forma impositiva de tais projetos (SCHWARCZ, 1993).

Diante dos impactos gerados por tais ideias, Guimarães (2012) ressalta que o mais importante a se observar não é seu interesse biológico pela diversidade de povos existentes, afinal há dois equívocos já de antemão:

O primeiro encontra-se na premissa de que a variação das capacidades e habilidades humanas é de ordem coletiva e não individual; sabe-se hoje que a inteligência, por exemplo, distribui-se como uma curva normal em todas as populações humanas, independentemente dos povos. O segundo e principal equívoco era justamente derivar da biologia a explicação das sociedades e das culturas humanas, assim como das disposições psicológicas individuais (GUIMARÃES, 2012, p. 20-21).

Tendo em vista a poderosa influência dos discursos científicos do século XIX, a escravidão contribuiu para a consolidação do imaginário de inferioridade dos negros, inibiu as discussões sobre cidadania e naturalizou as desigualdades sociais. (SCHWARCZ, 2012). De degenerescência, a mestiçagem passou a ser vista de forma positiva, pois permitia, a partir da entrada de imigrantes, o branqueamento progressivo da população. Como é possível concluir a partir da simples observação da composição étnica brasileira atual, os conhecimentos sobre genética eram limitados e, certamente, desapontaram os entusiastas do branqueamento quando denunciaram seu equívoco.

Portanto, a questão racial no Brasil é complexa não apenas pelo passado escravista e pela reprodução da desigualdade social do mundo colonial. Tocar o problema é complicado também devido à resistência em se assumir que ele existe. Segundo Schwarcz (2012, p. 30), uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, mostrou a existência de um racismo velado, enrustido, uma vez que 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados afirmaram conhecerem pessoas de seu convívio que tinham preconceito racial. Pesquisa da Folha de São Paulo em 1995 e sua repetição em 2011 demonstraram

resultado semelhantes. Seria um “preconceito do outro”⁵¹ – se negam racistas, mas conhecem muitos que o são. Portanto, a recusa de que o Brasil seja um país livre de racismo devido à miscigenação não é uma tese sustentável. Como diria Fanon (2008, p. 85): “Defendemos, de uma vez por todas, o seguinte princípio: uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas.”

Em meados do século XIX, o processo de branqueamento a partir da imigração europeia tornou ainda mais complexa a questão racial no Brasil. Apostava-se no branqueamento como forma de corrigir os traços de degenerescência dessa sociedade miscigenada. Essa realidade gerou um *racismo à la brasileira*, [...] “que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano cultural.” (SCHWARCZ, 2012, p. 36).

O antropólogo Da Matta nos lembra que Oracy Nogueira⁵² (DA MATTA, 1986) abordou a especificidade do preconceito à brasileira que, diferentemente do norte-americano, se expressa por meio de um sistema de marcas e não pela origem dos indivíduos. Dessa forma, nosso preconceito é variável e, portanto, mais difícil de ser combatido.

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico. Desde cedo se incute, no espírito da criança branca, a noção de que os característicos negróides enfeiam e tornam o seu portador indesejável para o casamento. Assim, é comum pessoas adultas brincarem com um menino branco, dizendo-lhe que, quando crescer, ele irá casar com uma mulher preta. Geralmente, insiste-se na brincadeira, até que a criança se irrite e proteste. Numa cidade do interior, tendo um menino colocado uma vassoura junto à parede, com a parte de varrer voltada para cima, o autor ouviu uma senhora caçoar com o mesmo que, desse modo, ao crescer, ele haveria de se casar com uma preta. Meninos pretos são jocosamente chamados de “negrinho”, “urubu”, “anu” etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, freqüentemente, o gracejo de que “negro não é gente” e outros comparáveis. Em todas essas situações, sob o poder de sugestão da hilaridade, incute-se, sub-repticiamente, no espírito tanto das crianças brancas como das de cor, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negróides, embora a própria pessoa que faça a brincadeira não tenha consciência do efeito para o qual esteja contribuindo e,

⁵¹ Termo ligado a C. TURRA E G. VENTURI (orgs.) no livro “Racismo Cordial”.

⁵² NOGUEIRA, Oracy. “Cor da pele e classe social” in vários autores. In: Sistemas de plantaciones em el Nuevo Mundo. Washington: Unión Panamericana, 1960.

portanto, seja, neste sentido, inconsciente, sua atuação. (NOGUEIRA, 2007, p. 296).⁵³

Para Ribeiro (2015), essa sociedade não pode ser vista nem no passado nem no presente como uma democracia racial. A expectativa de que o negro deixasse de existir em virtude da mestiçagem é uma manifestação clara dessa mentalidade racista. Em relação à postura assimilacionista presente em nosso país, Ribeiro (2015) acredita que tenha sido fator fundamental para a diluição da identidade negra em diversas gradações de cor, simulando como natural uma ordem que é construída socialmente pelos grupos dominantes. Assim como Schwarcz, Ribeiro aborda o racismo à *la brasileira* e assim o caracteriza (2015, p.169):

A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos. A definição brasileira de negro não pode corresponder a um artista ou a um profissional exitoso.

Dessa forma, o racismo está associado à condição financeira e ao lugar social do indivíduo nessa sociedade. É algo que não se assume publicamente, está no âmbito privado. No Brasil o dinheiro embranquece as pessoas. Um negro será visto com inferioridade até que sua condição financeira se revele e determine se continuará ou não sendo discriminado (SCHWARCZ, 2012). No contexto tratado por Fernandes (2008), São Paulo de fins do XIX e primeiras décadas do XX, a elevação de um negro não sinalizava um processo de abertura do sistema de castas do antigo regime que persistia nas práticas sociais, mas servia para confirmar a regra de que raramente surgiam alguns negros de destaque.

Ainda hoje é assim quando um negro ou negra atingem cargos altos na sociedade: são usados pelos brancos para reforçarem o preconceito sobre a grande massa que “não ascende na sociedade porque não se esforça o suficiente”. Outra face dessa moeda e a necessidade gerada em negros que ascendem em círculos

⁵³ A constatação de Nogueira encontra espaço de interpretação em diversos episódios observados em sala de aula. A própria associação do termo negroide aos risos que provocou na aula da professora Carla nos mostra como esse desprestígio já se encontra em estado avançado na fala dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

majoritariamente brancos: eles precisam ser excepcionais; não basta serem tão bons quanto os demais brancos com os quais passam a conviver.

Da Matta coloca como um dos pontos fundamentais para se entender o racismo *à la brasileira* a fábula das três raças – que até a atualidade encontra-se presente no imaginário social e é reproduzido nos diversos círculos de socialização. Um exemplo de sua existência na escola é o episódio nº 36, ocorrido na Escola 2 em 15 de maio de 2015. Ao questionar a turma sobre quais seriam as origens do povo brasileiro, o professor Rui levou os alunos à evocarem conhecimentos que remetem à fábula das três raças. De acordo com as falas dos alunos, constata-se que portugueses e indígenas criaram o Brasil, sendo o elemento *negro* instigado pela provocação do professor, que questionou se não faltava mais “alguém” nesse processo.

Ao abordar o racismo *à la brasileira* a partir da fábula das três raças, Da Matta ressalta que:

Essa fábula [das três raças] é importante, porque, entre outras coisas, ela permite juntar as pontas do popular e do elaborado (ou erudito), essas duas pontas de nossa cultura. Ela também permite especular, por outro lado, sobre as relações entre o vivido (que é frequentemente o que chamamos de popular e o que nele está contido) e o concebido (o erudito ou o científico – aquilo que impõe a distância e as intermediações) (DA MATTA, 2010, p. 69).

[...] esse triângulo [branco, negro e indígena] foi mantido como um dado fundamental na compreensão do Brasil pelos brasileiros. E mais, essa triangulação étnica, pela qual se arma geograficamente a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do “branco”, do “negro” e do “índio” como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas (DA MATTA, 2010, p. 70).

Diante de tal realidade e de seus mecanismos de dominação e reprodução que têm se atualizado ao longo do tempo no Brasil, desnaturalizar a ideia de raça se faz urgente, pois esta foi socialmente construída e seus sentidos e significados devem ser sempre alvo de problematizações. Em nosso caso, essa construção ganhou contornos específicos de uma sociedade miscigenada na qual haveria, por isso, uma certa “democracia racial”, o que, de fato, não houve.

Diante de tal realidade, o processo de abolição e seus desdobramentos apresentaram alguns problemas para a discussão racial no Brasil. De acordo com Schwarcz (2012, p. 41-43), tais desdobramentos seriam:

- A crença de uma nação branca;

- Na visão da abolição como dádiva da monarquia e sem conflitos internos;
- O processo de abolição ter ocorrido sem a distinção de categorias de dominação raciais explícitas promoveu ares de que se tratava de uma democracia racial;
- No pós-primeira Guerra Mundial, a lição do que o ódio racial poderia causar levou a uma visão positiva da mestiçagem que acabou por encobrir o problema e inibir a discussão, criando uma escala de cor que vai do mais branco ao mais negro;
- Nos anos 1930, a mestiçagem virou matéria de exaltação, reforçando o encobrimento dos problemas ligados às questões étnico-raciais no Brasil.

Tal discussão permaneceu inferiorizada nas décadas seguintes, apesar da emergência de movimentos sociais e de ricas publicações nas áreas das Ciências Humanas e Sociais que buscavam discutir a identidade do povo brasileiro e sua História. Frente à consolidação das ideias raciais e racistas na sociedade brasileira, os movimentos negros pioneiros chamavam-se a si mesmos por termos como “homens de cor”, “homens pretos”. Como ressalta Guimarães (2012, p. 23), o uso do termo “raça negra” é utilizado por estes grupos com o sentido biológico do século XIX, mas com o intuito de “marcar a inferioridade que lhes foi atribuída” (GUIMARÃES, 2012, p. 23), e não de legitimá-la enquanto verdade científica.

Entretanto, tais termos, utilizados para designar o coletivo de homens negros no sentido social pelos movimentos negros nas primeiras décadas do século XX, caíram progressivamente em desuso. Entretanto, o termo “classe” continuará sendo utilizado com significado distinto, agora designando “a ausência da ideia de ‘raça’ no tratamento dado aos negros no Brasil.” (GUIMARÃES, 2012, p. 28).

Nessa sociedade capitalista que se funda no pós-abolição, para Florestan Fernandes (2008), não é a existência da dominação que deve ser enfatizada, pois:

Em toda a sociedade de classes existem formas legítimas de exercício da dominação, da liderança e da autoridade. Mas [o que se deve enfatizar é] a interpenetração entre o regime de classes e formas arcaicas de dominação racial. Se os negros e os mulatos tivessem conseguido classificação social rápida no seio do sistema de classes emergente, suas relações com os “brancos” se converteriam, simultaneamente, em relações de classes. Estabelecer-se-ia um novo paralelismo entre a ordenação social e a estratificação racial da sociedade inclusiva. Como tal não ocorreu, aconteceu uma dupla corrupção. De um lado, a sociedade de classes foi abertamente solapada e pervertida por distinções sociais fundadas em privilégios raciais

incompatíveis com a estrutura e a dinâmicas da “sociedade democrática”. De outro, a persistência da dominação da “raça branca” ao velho estilo se deu além e acima de sua fonte de legitimação jurídica e histórica, o que lhe imprimia o caráter de uma violação irreparável dos direitos fundamentais dos “homens de cor” e lhe tirava todo e qualquer fundamento ético-jurídico (FERNANDES, 2008, p. 340).

Soma-se a esses dados da realidade do contexto estudado em tal obra o fato de que uma das especificidades do preconceito racial no Brasil foi seu caráter não-oficial, ou seja, a inexistência de leis discriminatórias na constituição republicana. Entretanto, o silêncio não significa sua inexistência. A Lei Afonso Arinos, em 1951, foi a primeira a estabelecer punição para a discriminação racial. Se tal fato não existisse, não seria necessária uma lei para puni-lo. Da mesma forma a Constituição de 1988 tornou tal crime inafiançável, dispositivo dispensável caso não houvesse preconceito e discriminação racial no Brasil (SCHWARCZ, 2012).

Outro aspecto particular do preconceito racial no Brasil é que ele se desdobra em uma escala de cores que vai do mais preto ao mais branco, como citado anteriormente. Quanto maiores forem as semelhanças com o estereótipo branco europeu, melhores serão suas entradas na sociedade e, conseqüentemente, quanto maior for sua proximidade com estereótipos negros, menos prestígio social terá. Dessa forma, se estabelece entre negros uma série de estereótipos que eles próprios reconhecem e pelos quais também reproduzem atitudes preconceituosas, como as que veremos mais a frente nesse estudo. Essa lógica, conforme nos ensina Guimarães (2012, p. 26), é utilizada para fundamentar ideias que defendem a inexistência de preconceito de cor no Brasil e acusam os negros de terem criado o preconceito entre si mesmos, enquanto, na realidade, o recebem como representações sociais aprendidas desde a infância no convívio social.

A discussão étnico-racial no Brasil, portanto, se relaciona à sua história em diálogo com as tendências científicas do século em que o Brasil se forçara a formar uma identidade nacional em detrimento de sua independência. Quem é o brasileiro? Como construir sua história? Muitos intelectuais tentaram responder à essas perguntas.

O Brasil seria uma mescla de raças, para Martius. Para Varnhagen, o Brasil deveria continuar a ser português, reforçando as contribuições europeias e rechaçando as origens indígenas, vendo nestes selvagens cujas formas de vida deveriam ser superadas em prol da civilização. A escravidão era reprovada, mas

entendida como uma oportunidade do negro civilizar-se no contato com os brancos. Ainda assim, Varnhagen desprezava a miscigenação (REIS, 2000).

Sobre a distância entre Martius e Varnhagen, podemos notar que o modo de ordenamento cronológico das “etapas” da história nacional demonstra formas distintas de entender o começo na nação. Para Martius a narrativa acerca dos índios seria capítulo anterior à narrativa acerca da presença portuguesa nessas terras. Já para Varnhagen, a chegada dos portugueses dá início a nação, sendo os índios apresentados posteriormente junto à fauna e à flora (RIBEIRO, 2015a).

Nas últimas décadas do século XIX, destacaram-se dois estudiosos: Silvio Romero e o já citado Nina Rodrigues. Romero possuía uma visão objetiva sobre o fato. Para ele a mestiçagem era realidade e pouco importaria se fosse um bem ou um mal. Tal realidade poderia ser modificada a partir da imigração europeia. O mestiço era a nação em construção, a evolução estaria no branqueamento. Já Nina Rodrigues acreditava que a mestiçagem era responsável pelo caráter degenerativo do brasileiro, refletindo a criminalidade presente nessa sociedade (GONÇALVES, 2008).

Os anos 1930 trariam novos ares a essa discussão. Se Varnhagen e outros viam a miscigenação como um mal, Freyre⁵⁴ a exaltava. Em defesa do mundo português, analisou o povo brasileiro pela Casa Grande, da qual via com olhos paternalistas a senzala. Um dos maiores representantes da ideia de democracia racial, Freyre se contrastou com Capistrano de Abreu, enquanto este, apesar de reconhecer que poderia haver afeto entre senhor e escravo, negava tal harmonia racial. Capistrano de Abreu defendeu que a gente brasileira era, sobretudo, mameluca, mestiços de indígenas e brancos, sendo relegada a essa população uma vida de dificuldades e privações (REIS, 2000).

Já Sérgio Buarque de Holanda (2014) defendeu que, para conhecermos a nós mesmos, seria necessário conhecer nossas raízes ibéricas, pois para ele seríamos *neoportugueses*. Holanda via o português do período do descobrimento como um tipo original, diferente do europeu, do árabe e do africano. Chegou a constatação que o brasileiro seria um ser cordial, que agia segundo os ritmos de seu coração, não se deixando dominar por regras sociais. Essas características estariam relacionadas à

⁵⁴ É preciso reconhecer que, apesar das críticas à obra de Freyre em relação ao mito da *democracia racial*, sua obra combateu a visão social darwinista ao postular que era necessário separar as influências genéticas das influências culturais e do meio.

vida colonial, marcada pelo isolamento do mundo rural colonial reduzida à vida familiar, portanto, afetiva.

O tema da mestiçagem em Holanda (2014) começa pelo próprio português que, segundo o autor, já seriam mestiços. Holanda (2014) demonstrou que as distâncias entre dominador e dominado na América Portuguesa foram menores que as operadas no Norte do continente americano e afirmou que as relações oscilavam entre dependência, proteção e até solidariedade. Tal mescla de portugueses com as populações nativas e africanas seria vista por Holanda (2014) como indicador da falta de orgulho de raça entre os portugueses, o que se constituiu como um facilitador para sua adaptação no território brasileiro constituindo aqui uma nova pátria.

Os anos 1950 e 1960 foram marcados pelas reflexões marxistas de Sodré e Caio Prado Jr. a respeito da sociedade brasileira. Ao diminuírem os heróis e grandes líderes, apagaram também os sujeitos em prol de dinâmicas econômicas, análises estruturais e estudos sobre as classes sociais. Aprimorando a visão marxista nos anos 1960 e 1970, Florestan Fernandes mostrou de onde provém tais classes, sobretudo o proletariado urbano e rural, descendentes de negros, indígenas e brancos pobres. A sociedade seria cada vez mais brasileira e menos portuguesa, ampliando a ideia de cidadania. Progressivamente seriam desvelados os conflitos entre senhores e escravos, colocando em descrédito as teses a respeito de uma pretensa democracia racial no passado escravista brasileiro (REIS, 2000). Nesse contexto, a ideia de democracia racial de Freyre e da escravidão branda de Holanda acabam por sofrer críticas profundas sob a forma dócil com que trataram relações marcadas pela subjugação, pelo genocídio e pela violência cotidiana.

A diversidade de formas com as quais o Brasil foi visto e revisto pela historiografia contribuíram para formas as representações sociais diversas que são identificadas em sala de aula por docentes e pesquisadores de todo o país. Tais representações são também reproduzidas devido a determinados usos do livro didático que, sem o devido cuidado analítico da fonte histórica como produto de um determinado tempo, acabam por se tornar veículos de tais esquemas mentais.

Mais do que isso, a educação é um campo onde a tradição possui força como em poucos lugares na atualidade. Não se trata apenas de mudar os livros. Os professores continuam a transmitir as representações que receberam de outros que, por sua vez também receberam de alguém, formando uma cadeia de enunciados que nos leva ao fim do século XIX – e até o século XV, muitas vezes – quando nos

deparamos com alunos que estão convictos de que um indígena que usa celular não é mais índio ou que acham que os negros não são tão capazes quanto os brancos porque sua natureza não os permite ofícios mais elaborados.

Portanto, as visões identitárias do Brasil se relacionam ao lugar da História do Brasil na historiografia do século XIX. A História do Brasil seria um capítulo da história do Velho Mundo. Da mesma forma, a identidade brasileira seriam um reflexo destorcido da identidade europeia. Após a Proclamação da República, a necessidade de desvincular-se do modelo político português não implicaria em uma mirada para si mesmo: buscar-se-iam novas referências europeias e se fortaleceria a ideia do branqueamento. Após a queda do mundo colonial e neocolonial, viria a predominância da influência americana no pós-guerra e, assim, os referenciais mudaram de lugar, mas ainda eram (e são) brancos e nórdicos. Do ideal europeu migrou-se para o norte-americano e caminha-se para transfigurar-se nele cada vez mais. Importante é ressaltar que durante todo esse processo de constituição de uma identidade nacional,

[...] a população negra, ao longo da história, tem sido obrigada a se moldar às formas de sociabilidade e cultura próprias dos brancos, com uma trajetória de vida marcada por desigualdades impostas pela ordem social competitiva, pelas condições econômicas, sociais e raciais. Além disso, representações que reforçam a ideia de que o alcance do sucesso é resultado de esforço e disposição individual faz com que esses grupos precisem demonstrar constantemente, competência para superar as deficiências colocadas pelas narrativas que os posicionam em condições de inferioridade (GONÇALVES, 2008, p. 102).

Na última década foi notável a emergência de grupos considerados minoritários e a tentativa de ressignificação das identidades negra e ameríndia. Na educação básica, destacam-se as leis nº 10.639/2003 e a lei nº 11.645/2008 que visam a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Brasil. Grandes conquistas que esbarram em obstáculos flagrantes da educação pública e particular brasileira. De acordo com Santos (2013), professores que tentam cumprir a lei encontram dificuldades, sobretudo porque não receberam formação adequada para cumpri-la adequadamente. A falta de formação docente adequada, a dificuldade de institucionalização e fiscalização, além de um currículo inchado são fatores que dificultam que tais leis surtam os efeitos desejados. Como ressaltava Gonçalves (2008), “o currículo como dispositivo seletivo ignora a diversidade e prioriza as características hegemônicas e igualitárias herdadas de conceitos de verdade das metanarrativas da modernidade.”

Diante desse poder hegemônico que se propaga também pelo currículo escolar e a inserção de tais temáticas – ainda em disputa nos dias em que se encerra a escrita dessa tese – concorda-se com Santos (2013, p. 59) que:

[...] não se trata, apenas, de introduzir um novo componente curricular, mas de trazer para dentro da escola uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos, e também de silenciamentos. Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais – e raciais – presentes em nossa sociedade, com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas.

Como foi visto em campo, os desafios para a consolidação de uma educação que abarque a diversidade e a luta contra as desigualdades sociais ainda são muitos e não dependem apenas da boa vontade de professores e do interesse dos alunos. No que diz respeito à cultura, os horizontes parecem ainda mais largo e a consolidação desse processo, mais distante. Entretanto, essa dimensão deve servir não ao derrotismo. Ela deve servir para uma ação consciente, planejada e organizada por parte de todos os envolvidos no processo educacional: corpo escolar (docentes e gestores), alunos, famílias e autoridades públicas. É preciso uma mudança de cultura em larga escala que pode – por que não? – começar na escola. O percurso pode ser longo, mas os ganhos serão incomparavelmente maiores.

4.1.3 Cultura: “De que é feito o povo brasileiro?”

De toda a diversidade de visões sobre a nação brasileira, resta um reflexo distorcido de difícil definição: o brasileiro. Definir a cultura brasileira apresenta diversos desafios a intelectuais e ao próprio brasileiro enquanto indivíduo e povo. Enquanto sua diversidade de norte a sul dificultam a defesa de uma única identidade nacional, a manutenção da unidade territorial mostra que há uma (ideia de) nacionalidade que nos mantém unidos sob a mesma bandeira, calendário e língua.

Nesse estudo, o que chama de *cultura* se aproxima da definição de Da Matta (1986, p. 12): "Porque, para mim, a palavra cultura exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas." Também dialoga com Malinowski (1931;

19-, p. 85), ao afirmar que: “La cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideias, hábitos y valores heredados.”

El entendimiento de la cultura hay que encontrarlo em su processo de producción por las sucessivas generaciones y em la forma em que, em cada nueva geración, produce el organismo adecuadamente modeado. Los cenceptos metafísicos de um espíritu de grupo, uma consciencia o aparato sensorial colectivo, se deben a uma aparente antinomia de la realidad sociológica: la naturaleza psicológica de la cultura humana, por uma parte, y por outra el hecho de la cultura transcende al individuo (MALIVOWSKI, 1931; 19-, p. 88).

Por maiores que sejam os debates acerca do conceito de cultura, seu sentido mais corrente continua relacionado ao conceito cunhado por Edward B. Tylor em 1871, segundo o qual a cultura seria o todo complexo de abrange os conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes, hábitos e capacidades adquiridas pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871; 19-, 29). Cultura implica, segundo Da Matta (2010, p. 53), a existência de uma “[...] *tradição viva*, conscientemente elaborada que passe de geração para geração, que permita individualizar ou tornar singular e única uma dada comunidade relativamente às outras [...]”.

Sem uma tradição, uma coletividade pode viver ordenadamente, mas não tem consciência de seu estilo de vida. E ter consciência é poder ser socializado, isto é, é se situar diante de uma lógica de inclusões necessárias e exclusões fundamentais, num exaustivo e muitas vezes dramático diálogo entre o que *nós somos* (ou queremos ser) e aquilo que os outros são e, logicamente, nós não devemos ser. A consciência de regras e normas é. Pois, uma forma de presença social, sempre dada num dialogar com posições bem marcadas pelo grupo.

A cultura, portanto, envolve todas as ações do homem social, desde uma opinião que emite às ações que decide executar. Há um diálogo com sua própria consciência, que funciona como um “[...] ‘armazém’ de paradigmas e regras de ação, todas colocadas ali pelo meu grupo e minha biografia neste grupo” (DA MATTA, 2010, p.53).

Nessa pesquisa foram observados aspectos de diferentes culturas: a cultura nacional, que se encontra entre o orgulho e a negação; a cultura da escola, por meio da sala de aula; e a cultura urbana, manifesta a partir de falas e gestos dos participantes da pesquisa. Essas manifestações culturais são apresentadas sob a forma de representações sociais e relatos de vivências que tomam corpo em sala de

aula por meio da fala dos sujeitos. Por isso, cabe dar a elas seu espaço na centralidade dessa pesquisa.

De acordo com Bittencourt (2011, p.239):

No ensino de História, os temas de estudo são necessariamente ligados e perpassados por diversas leituras externas às aulas, sendo em muitos casos objeto de debates e de controvérsias que não podem nunca se limitar ao domínio epistemológico da lógica formal, mas devem também ser considerados em seus aspectos políticos e ideológicos. [...] Ao possibilitar por intermédio de debates e discussões orais e de respostas a questionários cuidadosamente preparados, a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam suas representações sobre a realidade social [...], e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico.

Portanto, ao emergirem no contexto da sala de aula, tais representações podem ser utilizadas para reorganizar os conteúdos e informações a serem apresentadas aos alunos escolhendo materiais didáticos adequados (BITTENCOURT, 2011) e criando situações de aprendizagem significativa.

Pensar em cultura e em educação pode invocar diferentes e até incompatíveis sentidos e significados em cada uma dessas áreas. Suas significações e ressignificações parecem cada vez mais recorrentes ao mesmo tempo em que as diferenças culturais são cada vez mais colocadas em debate (VEIGA-NETO, 2003). Como arena de discussões a esse respeito, a escola tem sido lugar privilegiado em que esses embates tem ocorrido, como mostram os dados apresentados nesse estudo.

Cada vez mais a cultura parece ocupar um lugar central para se pensar o mundo, não porque seja superior às demais, mas porque é vista como "[...] atravessando tudo aquilo que é social." (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). Logo, esse entendimento vem de encontro com a estrutura do fenômeno observado tal como foi percebido, tendo a cultura como base sobre a qual se sustentam as diversas ações observadas.

Ao abordar a forma como cultura e educação foram pensadas historicamente, Veiga-Neto (2003) aponta para a superficialidade das problematizações envolvidas na construção de uma noção geral de que “cultura” dizia respeito a todas as criações materiais e imateriais do homem enquanto a “educação” seria a forma como atingir os níveis mais elevados da cultura. A partir do século XVIII, quando os alemães definem

sua própria forma de estar no mundo como *Kultur*, a palavra passa a ser escrita com letra maiúscula e a definir uma noção de superioridade e singularidade, que deveria ser buscada por outras sociedades. Daí vem as noções de alta e baixa cultura. Tal ideia ocupou grande parte do pensamento pedagógico por muito tempo (e não se pode afirmar que ainda não exista quem pense assim), uma vez que a educação era uma das formas para se atingir os níveis mais elevados da cultura. Dessa forma, cultura passa a ser um diferenciador utilizado para desqualificar a outrem e exercer relações de dominação-exploração.

Estabelece-se também distinção entre a ideia de civilidade e cultura, sendo a primeira a disposição ao autocontrole dos comportamentos diante de regras sociais e da ordem estabelecida e a segunda como "[...] um conjunto de produções e representações que eram da ordem dos saberes, da sensibilidade e do espírito." Apenas as sociedades superiores a desenvolveriam (VEIGA-NETO, 2003, p. 9). Daria, assim, a imposição de uma cultura padrão baseada no homem branco, machista, de origem judaico-cristã, eurocêntrico e, preferencialmente, germânico. Para alcançar esse projeto, o Estado passou a controlar as escolas que, por sua vez, são encarregadas de propagar a perspectiva monoculturalista.

A partir da década de 1920, esse entendimento passou a sofrer diversas críticas por linguistas, antropólogos, sociólogos e filósofos, sendo na atualidade uma compreensão combatida em detrimento da ideia de multiculturalismo. A mudança operada leva-nos a considerar linguagens e culturas no plural. Esse espaço de conversação – que é movido pela incompletude que nos lança ao ato de continuar a conhecer, possibilitado pela virada linguística – nos leva a prática pedagógica (VEIGA-NETO, 2003).

Um tal indeterminismo abre perspectivas extremamente desafiadoras, produtivas e interessantes no campo pedagógico. Voltando ao plano da ética – e para citar apenas um exemplo – lembro que o papel da Pedagogia se amplia muito, na medida em que ela pode se tornar o principal campo em que se dará a conversação permanente e infinita, sempre mutante, sobre o que fizemos, o que estamos fazendo e o que poderemos fazer de nós mesmos. Dado que qualquer julgamento moral só acontece e se desenvolve em práticas discursivas, a Pedagogia poderá tomar a si e intensificar a tarefa de, minimamente, organizar os contextos da fala e de, maximamente, mostrar as regras segundo as quais se dão os ditos, em termos da ordem do que é dito, dos poderes que mobiliza e das regularidades do dizer (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Tal compreensão passa, nessa pesquisa, pela análise dos fenômenos envolvidos nas aulas de História e a pela própria aula enquanto fenômeno. Nesse contexto de ditos e não ditos, há a presença da cultura – por meio dos conhecimentos prévios trazidos em sala de aula, das brincadeiras entre alunos assim como da forma como os professores conduzem suas aulas – que, a partir da interação entre os sujeitos, acaba por revelar uma série de representações sociais.

Parte-se do princípio que as representações sociais são:

[...] o conjunto de explicações, pensamentos e ideias que nos possibilita evocar um dado, um acontecimento, uma pessoa ou mesmo um objeto. Configuram sistemas de valores e práticas que têm vida própria; são prescritivas, pois surgem no meio social, depois se esvaem, reaparecendo sob a forma de novas representações, em um processo que não tem fim. Essas representações resultam da própria interação social, sendo comuns a um grupo social, em determinado tempo e espaço, ou seja, em determinado contexto (MOSCOVICI⁵⁵, 1978 apud MORAES et al., 2014, p. 18-19).

Sempre e em todo lugar, quando encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos, e a qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele (MOSCOVICI, 2007).

De acordo com Moscovici (2007), as representações possuem duas funções. A primeira se refere a atribuição de uma forma que é socialmente reconhecida pelo grupo social, um modelo pelo qual se lerá aquilo que lhe é similar e cuja significação pode mudar de acordo com o contexto. Não se conformando ao modelo, este será forçado a se conformar, estando sob risco de não ser identificado, compreendido. A segunda é a função prescritiva, exercendo sobre os indivíduos forte influência na interpretação dos dados da realidade, sendo uma estrutura existente antes de nós e na qual estaremos submersos desde o nosso nascimento a partir do convívio com o outro que será aquele responsável por partilhar essas representações que transpassam gerações sofrendo mudanças em diferentes tempos. Dessa forma, as representações acabam por constituírem-se como realidades concretas (MOSCOVICI, 2007).

⁵⁵ Esse artigo sistematiza o conceito de representações sociais inferido a partir de: MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Assim como Moscovici (2003, p. 45), veremos como fenômeno e não como conceito, considerando que o meio que analisamos conferem particularidades às representações sociais aqui tratadas.

Essas representações que estão presentes na sala de aula por meio da fala de seus sujeitos, nos levam ao passado e demonstram a força com a qual este se coloca no presente. Mas, ao mesmo tempo, nos fornece a errônea ideia de que essas representações são estáticas, como se fossem as mesmas – seja em relação aos sujeitos como em relação ao tempo – enquanto, de fato, mudam sem cessar, assim como a evocação do passado no presente gera nova imagem a cada vez que se realiza. As representações, portanto, não podem ser indefinidamente as mesmas nem mesmo no mesmo sujeito que as evocam.⁵⁶ Como afirma Bergson:

Um leve esforço de atenção revelar-me-ia que não há afeto, não há representação ou volição que não se modifique a todo instante; se um estado de alma cessasse de variar, sua duração deixaria de fluir. [...] Minha memória está aí, empurrando algo do meu passado para dentro desse presente. [...] Mas é cômodo não prestar atenção a essa mudança ininterrupta e só notá-la quando se torna grande o suficiente para imprimir uma nova atitude ao corpo, uma nova direção à atenção. Nesse momento preciso, descobrimos que mudamos de estado. A verdade é que mudamos sem cessar e que o próprio estado já é mudança (BERGSON, 2006, p. 2).

A partir da amostra de dados, foi possível perceber não apenas referências externas que constroem essas representações trazidas ao contexto das aulas de História, mas também a forma contraditória como se mostram e, a esse respeito, Gilly (2002) contribui com nossa análise a partir das seguintes considerações:

[...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Compreendemos então por que os sistemas de representações são feitos de contradições. Com efeito, essas contradições se articulam nas totalidades coerentes em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptações segundo os níveis de realidade, aos quais são confrontados os sujeitos. As representações sociais garantem assim a estes últimos, a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e sua própria necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e no entorno de suas relações (GILLY, 2002, p. 233).

Como já abordado anteriormente, a ideia de mestiçagem marca a constituição do povo brasileiro e é tema de situações em sala de aula que merecem a atenção do

⁵⁶ Cf. SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2017. Este estudo é de grande proveito para aqueles que desejam uma leitura rápida e densa sobre as representações sociais.

professor enquanto condutor do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Gilly (2002) é preciso levar em consideração que “[...] os alunos não alcançam a maior parte desses objetos de ensino com a mente vazia de todo conteúdo, mas com um conjunto de representações ‘iniciais’ ou ‘ingênuas’ (BOMBI, 1981; SÉRÉ, 1985; WEIL-BARAI, 1984) enraizadas nas suas crenças, usos e práticas de seus próprios meios de vida (apud GILLY, 2002, p. 247).

Dessa forma, a compreensão sobre a história e a cultura brasileira possuem esquemas de representações sociais consolidadas na sociedade e que podem já estar também consolidadas no imaginário social de diversos alunos. A partir desse entendimento é possível compreender as ambiguidades presentes nas representações do povo brasileiro, por exemplo.⁵⁷ A mestiçagem se encontra entre dois entendimentos na cultura popular: como riqueza advinda pela mescla de diferentes culturas, e, por outro lado, como fator fundante da degeneração do povo.

Darcy Ribeiro vai em busca do entendimento acerca do processo de constituição do povo brasileiro em seu livro “O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, publicado pela primeira vez em 1995. Para o antropólogo, operou-se nessas terras uma transfiguração a partir da chegada do europeu.

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que se unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas. (RIBEIRO, 2015, p. 26).

[...]

Alcançam-se, assim, paradoxalmente, condições ideais para a transfiguração do negro, que, despojados de sua identidade, se veem condenados a inventar uma nova etnicidade englobadora de todos eles. Assim é que se foi fundindo uma crescente massa humana que perdera a cara: eram ex-índios desindianizados, e sobretudo mestiços, mulheres negras e índias, muitíssimas, com uns pouquíssimos brancos europeus que nelas se multiplicaram prodigiosamente (RIBEIRO, 2015, p. 327).

Diferente de Holanda (2014, p. 61), que entendia o domínio europeu na América Portuguesa como “[...] incomparavelmente mais suave, mais acolhedora das dissonâncias sociais, raciais, e morais”, Ribeiro (2015) enfatiza o estranhamento, a visão de superioridade sustentada pelos europeus no processo de dominação

⁵⁷ Nesse estudo também se observa ambiguidades entre fala e ação em questões de gênero quando, por exemplo, Rosa enfrenta os colegas de sala, homens, que tentam intimidá-la e, em determinada ocasião, reforça a mentalidade machista ao zombar dos colegas porque eles não eram homens, afinal, não conseguiram sequer abrir uma janela.

marcado pela violência física, psicológica e pela mortandade provocada pelas doenças trazidas pelos europeus ao continente. Desde o primeiro encontro se colocaram em ambos os lados humanidades diversas. Indígenas e africanos não foram incorporados como membros dessa nova sociedade que aqui se fundava “[...] como uma filial lusitana da civilização europeia.” (RIBEIRO, 2015, p. 059). Foram incorporados como energia de trabalho na empresa que aqui se firmava para serem por ela consumidos até a morte (RIBEIRO, 2015).

Nesse encontro, representações que ainda persistem no imaginário social começaram a se formar. A respeito desse estranhamento e do processo de significação dos nativos pelo europeu, Ribeiro (2015, p. 45) afirma que fora essa população a provocar maior curiosidade nos colonizadores. Primeiramente, vistos como “[...] boa gente bela”, ao receberem os europeus em suas terras. Posteriormente, como “[...] canibais, comedores de carne humana, totalmente detestáveis”. Assim como os europeus iam progressivamente compreendendo diferenças existentes entre as diversas tribos, também iam os indígenas compreendendo as diferenças entre os europeus com os quais estabeleceram contato. A forma como os indígenas os compreenderam não ganhou espaço legítimo nos livros didáticos de História, diferentemente da visão eurocêntrica sobre tais culturas, que permanecem arraigadas em nossa sociedade até os dias atuais.

As representações sociais são reforçadas pela tradição e, a longo prazo, ganham realidade material em determinada sociedade. Por isso, é fundamental questioná-la a partir de sua origem, do contrário, ela será cada vez mais "fossilizada", cessando suas mudanças em determinado meio e tornando-se permanente, duradoura (MOSCOVICI, 2007). Portanto, transpõem as barreiras psicológicas e exige explicações histórico-culturais de longa duração.

Desde muito cedo, os alunos formam representações diversas sobre o mundo que os rodeia. Seja por meio dos grupos de convívio, dos meios midiáticos ou da própria escola, as crianças formam representações acerca dos dados de sua realidade, tais como a visão pejorativa do negro, da mulher e dos indígenas, como mostra nossa base de dados (SIMAN, 2005).

Essa ideologia dominante aparece na sala de aula submersa nos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e provocam situações desafiadoras para o professor, que precisa se equilibrar entre o curto tempo de suas aulas e a necessidades de se debater mais profundamente questões que emergem no contexto

da aula relacionadas às representações sociais. Como se contemplará à frente, parece que o tempo e o planejamento preexistente tem sido prioridade em alguns momentos em detrimento do diálogo produtivo sobre tais questões. Como um agravante à questão do tempo escasso e do apego ao planejamento para que “dê tempo” de dar todos os conteúdos, encontra-se a cobrança dos pais pelo uso integral do livro didático e a inadequação do recurso em relação à realidade da comunidade a qual os alunos pertencem.

Nóvoa (1995) observa que os saberes e técnicas que fundamentam o trabalho do professor são, quase sempre, produzidos por teóricos e especialistas que estão fora do "mundo dos professores". Assim, os professores, ao longo do tempo, lidaram com diferentes discursos sobre o fazer docente e se apropriaram deles recriando-os à sua maneira. A partir de fins do século XIX, os professores têm estado cada vez mais presentes na produção do conhecimento educacional como especialistas desse "conjunto de práticas" que compreende sua profissão (NÓVOA, 1995, p. 16). Ainda assim, se tornam desatualizados ao longo do tempo em que escrevem livros e não estão mais em sala de aula, afastando-se cada vez mais das transformações operadas no campo da cultura escolar, como as representações em transformação a partir dos conhecimentos prévios dos alunos trazidos para a sala de aula.

Esses conhecimentos prévios são entendidos como “[...] um conjunto de ideias e modos de pensar ou raciocinar socialmente construídos.” (SIMAN, 2005, p. 351). Tal conhecimento é uma construção que envolve a interação entre o sujeito e o mundo exterior. Entre a internalização e a posterior exposição de tais ideias, objetos e símbolos, há, por parte do indivíduo, a rearticulação de tais dados que é realizada individualmente. Essas representações servirão como mediadores entre ele e a sociedade (SIMAN, 2005).

Nesse jogo de disputa pelas representações, situa-se estrategicamente a mídia. Como alerta Ribeiro (2015), na atualidade a mídia opera como grande difusor de representações da ideologia dominante. Anteriormente, o papel executado na doutrinação dos indivíduos operada pela escola, pela igreja e pelos partidos políticos cedeu espaço para o sistema de comunicação de massa. Essa, coloca ao público padrões inatingíveis para a maior parte da população sem se importar com os resultados de sua ação: ampliação da marginalidade e da violência em prol da geração de um desejo de consumo que conduz ao desarranjo mental e moral daqueles que por ela são alcançados.

Diante desse assédio provocado pela mídia, cabe ao professor o papel de condutor da crítica às representações que circulam em nossa sociedade e invadem a sala de aula. Com base em Lefebvre⁵⁸, Almeida Neto (2010) esclarece que não se trata de eliminar as representações, mas compreendê-las, pois as representações são inerentes ao ser. Assim, como é no cotidiano que essas representações são formadas, é também nele que se produzem críticas que promoverão outras representações que combaterão as representações hegemônicas homogeneizantes. As representações funcionam, portanto, como mediadores da díade conhecimento (“concebido”) e vivência (“vivido”) “interferindo na realidade, produzindo movimentos e disputas, induzindo ações e relações.” (ALMEIDA NETO, 2010, p. 182).

Segundo Ribeiro (2015), dentro do contexto social brasileiro, não se desenvolveram, de fato, formas locais democráticas, sendo as mudanças de regime político entendidas pelo antropólogo como justificativas para novas formas de exercício do poder pelos grupos dominantes, afetando menos o mundo rural que o urbano. Desse processo resulta uma sociedade com grandes incompatibilidades e incapaz de garantir a todos condições básicas de vida e de livre exercício da cidadania, inviabilizando uma vida realmente democrática.⁵⁹

O trabalho com as múltiplas memórias a fim de combater a visão de uma memória unívoca em prol do reconhecimento da diversidade cultural tem sido atribuído ao professor de História (SIMAN, 2005). Da mesma forma, a positivação das narrativas sobre a África e sobre o Brasil afro-brasileiro fazem parte de um movimento de reconfiguração das narrativas na aula de História. Entretanto, a positivação da identidade negra nas Américas não tem sido feita em detrimento da permanência de costumes e tradições africanas, mas como resposta ao racismo presente nessas sociedades até os dias atuais (MATTOS⁶⁰, 2003 *apud* ALBERTI, 2013). Nesse

⁵⁸ LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y la Ausencia: Contribución a la Teoría de las Representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

⁵⁹ . O estudioso vê como única saída para esse estado das coisas a expansão do movimento operário, sobretudo no meio urbano onde demonstra maior liberdade de reivindicação e atitude. Este seria o caminho para que a República de fato ganhasse funcionalidade no Brasil. Tal pensamento encontra-se na realidade da década de 1990. Nos dias atuais, após os acontecimentos vivenciados desde o ano de 2013, parece-nos que a saída mais recomendada esse problema seria a consolidação de um sistema educacional de qualidade que fosse erguido através de uma poderosa formação docente que tenha como horizonte a prática da liberdade diante da diversidade. Ser livre e compreender a liberdade do outro como parte de seu exercício de cidadania.

⁶⁰ MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136).

processo de combate ao racismo, os professores de História e disciplinas relacionadas podem contribuir para a superação da vinculação exclusiva do trabalho escravo ao negro, uma vez que, nas diversas temporalidades – e ainda nos dias de hoje – o trabalho escravo foi praticado contra diferentes etnias e que situações degradantes de vida não foram exclusivas das populações negras (ALBERTI, 2013).

Por outro lado, não basta superar o olhar eurocêntrico sobre nossa cultura. É preciso superar a dicotomização entre história africana e europeia rumo ao entendimento das diversas dinâmicas superando o eurocentrismo sem cair na folclorização das culturas africanas. Além disso, a bipolarização branco-negro coloca à margem outros grupos que também foram marginalizados em nossa história. Trata-se de ir rumo a uma visão plural sobre as diversas culturas que compõem nossas identidades (PEREIRA, 2008).

Nos embates diários que ocorrem em sala de aula – e que serão tratados a seguir – observa-se a urgência dessa postura e a complexidade nela implicada. Não se pode ignorar as condições nas quais os professores da atualidade vivem e os desafios que enfrentam em escolas públicas e particulares. Ainda assim, é preciso que o grupo de docentes tenha consciência de que, diante das mudanças vividas nos últimos anos no Brasil e no mundo, assolado por guerras e por um forte sentimento de desalento, de impotência diante dos fatos que tem povoado os discursos que ressoam nos espaços privados e públicos, seu posicionamento é esperado como um norte para o qual se possa compreender a situação presente e articular-se diante dos desafios propostos, munidos de informações que operem mudanças, que transformem realidades. Para isso, é imprescindível uma formação docente constante.

Como afirma Nóvoa (1995), apesar de serem funcionários, a ação dos professores está impregnada de intencionalidade política. Sendo a escola um importante meio de ascensão social no passado e no presente, os professores, passaram progressivamente a personificar essa esperança de mobilidade social das camadas inferiores para as superiores. Não são, portanto, apenas *agentes culturais*, mas também *agentes políticos* (itálico do autor). Esse agir politicamente do professor se mostra não apenas a partir de sua opinião embasada e coerente sobre os fatos que ocorrem no dia a dia e que ganham espaço nas salas de aula, mas também por meio da construção do currículo de História, a partir da seleção de conteúdos que proporcionem formação histórica para a atuação a partir do contexto no qual a escola

está inserida e que superem o modelo que ainda predomina nos livros didáticos e privilegia a história europeia em detrimento da história nacional.

Apesar das influências das culturas indígenas e africanas na formação da cultura brasileira, o modelo organizacional que predominou foi o modelo europeu português. Esse modelo se estendeu para a educação e para a cultura e possui reflexos até os dias atuais em diversos campos, como a escola. Tal predomínio encontra amparo na forma positivista pela qual os livros didáticos são construídos, sobretudo os de história que, ao narrar o passado pela visão dos vencedores (brancos, heróis nacionais), delimita a realidade atual a partir de uma visão pejorativa dos grupos indígenas e negros (ORÍÁ FERNANDES, 2005).

A essa forma de definir a formação da sociedade brasileira, Da Matta alerta para o fato de que, quando entendemos que o Brasil foi formado por tal “triângulo racial” (indígenas, brancos e negros) estamos aceitando sem as devidas críticas a ideia de que o encontro entre esses grupos foi espontâneo resultando “[...] numa espécie de carnaval social e biológico”. (DA MATTA, 1986, p. 31). Entretanto, essa versão não corresponde à realidade de que “[...] somos um país feito pelos portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios.” Da Matta lembra que, antes de chegar ao Brasil, os portugueses já praticavam uma legislação discriminatória de grupos minoritários em seu território (judeus, negros e mouros) que foi expandida para os domínios além mar. Também destaca que a miscigenação foi uma forma de dissimular as profundas injustiças operadas no Brasil por meio de justificativas biológicas, naturalizando aquilo que era, na verdade, uma construção social.

De fato, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada, que opera por meio de gradações e que, por isso, mesmo, pode admitir entre o branco superior e o negro pobre e inferior, uma série de critérios de classificação (DA MATTA, 1986, p. 31).

A participação desses povos foi e, em muitos casos, ainda é dada de forma pitoresca e folclórica, criando-se estereótipos tais como o indígena ora selvagem ora ingênuo e o negro enquanto mercadoria. Nega-se que este foi a principal mão-de-obra produtora de riquezas no Brasil e foca-se na cultura europeia como superior e civilizada. Tal predomínio acaba por levar a evasão e repetência do público que não

se identifica com uma escola de visão eurocêntrica e que não reconhece a diversidade étnico-cultural de nossa formação social (ORÍÁ FERNANDES, 2005).

A escola é um importante centro de manutenção das estruturas sociais, assim como temos destacado a influência dos meios de comunicação na formação de representações sociais que visam reproduzir, reinventar e/ou impor formas de hierarquização da sociedade como algo natural. Em tempos passados, tal dominação se impunha ora de forma violenta – pelo chicote, pela penitência, pela palmatória – ora de forma persuasiva, por meio de processos de aculturação que submergiam culturas a partir da imposição da rotina europeia.

Ao abordar os conceitos de “hegemonia” e “resistência”, Burke (2012) discorre brevemente sobre a forma de pensar o assunto por Gramsci⁶¹, para o qual a classe dominante não governa apenas pela força, mas também pela persuasão por meio do ensino às classes subalternas de forma que enxergassem a realidade pelos olhos dos governantes. Relacionada a essa concepção, Burke também aborda o conceito de “violência simbólica”, de Pierre Bourdieu⁶² (1972 *apud* BURKE, 2012), que defende a ideia de que a cultura dos grupos dominantes é imposta aos subalternos que são forçados a reconhecer tal cultura como legítima em detrimento da sua própria, vista como ilegítima.

Não apenas a forma com que os livros didáticos privilegiam a história europeia, mas também os currículos das escolas, públicas e particulares, nos mostram como ainda se ensina às crianças qual é a cultura hegemônica e a qual lugar deve ser relegada a nossa enquanto cultura vista como periférica e inferior. Não raras vezes, os professores ouvem os alunos depreciarem a cultura brasileira em detrimento da europeia ou da norte-americana. Não entendem porque, por mais que valorizem os traços multiétnicos da cultura local – participando de festejos, cerimônias religiosas e manifestações culturais diversas –, os estudantes persistem depreciando-a em seus discursos em sala de aula e, provavelmente, em outros espaços.

Os mecanismos de tal dominação passam submersos não apenas pelas mensagens transmitidas pelos meios de comunicação de massa, mas também nos recursos didáticos que, intencionalmente ou não, estão reforçando representações

⁶¹ GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

⁶² BOURDIEU, P. Esquisse d'unethéorie de la pratique: précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Genève: Droz, 1972. [Ed. Port.: Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia Cabila. Oeiras: Celta Editora, 2002.]

sociais depreciativas de nossa cultura⁶³. Imputam a si mesmos e aos alunos uma violência simbólica que é disfarçada sob o pretexto de serem conteúdos fundamentais à nossa formação como cidadãos. Estamos sempre a ser cidadãos de outro continente que não o nosso. Não entendemos como exercer nossa cidadania aqui e nos sentimos impotentes diante dos acontecimentos da vida cotidiana. Não aprendemos a ser cidadãos de nossa pátria, mas de outras para as quais também não somos. Permanece a questão: “De que é feito o povo brasileiro?”

⁶³ Para uma breve leitura sobre os assuntos. Cf. OSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2017. ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana; RAMUSKI, Carmen Lídia. Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 57-73, jan. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2017.

5 "PODE COPIAR, QUEM APRENDEU FUI EU": DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo se dedica a análise dos dados gerados a partir da sistematização das anotações do diário de campo, tendo também como referência informações sobre os sujeitos da pesquisa colhidas a partir dos questionários.

Ao realizar a análise do fenômeno, serão relacionados achados de diversos autores que se relacionam à tais aspectos observados na Escola 1 e na Escola 2. Tal empresa é realizada não com o intuito de vinculação ideológica, mas como forma de ampliação da compreensão do objeto a partir de múltiplos olhares.

5.1 A SALA DE AULA: CONSTELAÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

O lago de onde acabara de sair não era único. Eram muitos, todos bem próximos uns dos outros. [...] Mais tarde, sempre que tentava descrever esse bosque, Digory dizia: Era um lugar rico: rico como um panetone.”
C. S. Lewis

Vista pelos olhos da pesquisadora, as salas de aula observadas se revelaram como constelações de sentidos e significados. Nas linhas que se seguem, parte dessa realidade poderá ser compartilhada. Portanto, o fenômeno se colocará ao seu crivo, ou simplesmente a sua contemplação como algo particular, mas também geral; simples em sua manifestação, mas tão complexo em seu desvelamento. Duas salas de aula. Duas turmas de idades e séries distintas. Duas escolas que, apesar de públicas, são de redes diferentes e possuem culturas escolares com pontos de aproximação e distanciamento. O universo da criança-adolescente e do adolescente-adulto. Duas realidades em uma só materialização: o ensino de História visto por meio de um emaranhado de fenômenos.

Nesse desvelar, será observada a influência da sociedade e da cultura penetrando cada milímetro de espaço e (in)consciência. Nesse entretecido de lembranças, sentimentos, ideias, barulho e silêncio se constrói grande parte de nossas vidas. O espaço estreito entre as fileiras, o quadro branco e seus pincéis coloridos, as carteiras rabiscadas pelas marcas que guardam os sujeitos: nomes, desenhos, frases soltas, protestos. Cada milímetro de uma sala de aula guarda um universo que lhe é só seu e de todo um povo.

No livro que dá início às Crônicas de Nárnia, “O Sobrinho do Mago”, um bosque com diversos pequenos lagos é o ponto de acesso de diversos mundos, encontrados ao se imergir em cada um dos lagos. À primeira vista, parecia a Digory, personagem da trama, nada mais do que um simples bosque. Ao explorá-lo melhor, descobriu que se tratava de um ponto de passagem que ligava diversas realidades, diferentes mundos. Assim é a sala de aula. Ela é o encontro de diversos “mundos” e, por isso, para nós se trata de um “universo”, ainda que desse conheçamos os limites físicos. As diversas categorias, subcategorias, segmentos, subsegmentos e ramificações que daí emergiram retratam “mundos” diversos e, ao mesmo tempo, interligados. E, se a sala de aula é entendida aqui como um universo, se assume a priori que o que é explorado nesse estudo ainda é pouco perto de tudo que ela tem por revelar. Mas, ainda que pouco, vale a pena sabe-lo.

Tal “constelação” foi apresentada na estrutura do fenômeno, em capítulo anterior. Ao olhá-lo, o docente certamente sentirá algo familiar. As dinâmicas que fazem parte de seu cotidiano em sala de aula, situações semelhantes às que vivenciou, relatos similares que ouviu de seus alunos, os entraves que dificultam o melhor aproveitamento da aula planejada dentre tantos outros, como episódios de racismo, preconceito, homofobia, machismo e violência.

Também verá aquilo que confere vida à sala de aula: as crianças, os jovens. Sua energia criadora, seu humor, suas risadas, sua insolência, a participação desejada pelo professor versus seu silêncio apático que gera impulso para reinventar estratégias a fim de atingir esse outro que a sua frente se coloca e pelo qual suporta muito além da sala de aula.

Arroyo (2013) destaca que grande parte das inquietações dos docentes encontram-se relacionadas aos adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, faixa que compreende os alunos observados nessa pesquisa. Suas trajetórias de vida truncadas, as transformações culturais e de valores que vivem constantemente, suas questões identitárias, de gênero e sexualidade. Todas essas questões colocam desafios aos professores.

Os professores das escolas públicas, sobretudo, deparam-se com outras formas mais cruéis de viver a adolescência e juventude e até a infância. Esses reducionismos culturalistas e moralizantes não dão conta das formas de viver, sobreviver, trabalhar em que tantos(as) educandos(as) estão atolados. Eles e elas não trazem às salas de aula identidades pós-modernas, mas formas de viver elementaríssimas a que são condenados seus coletivos sociais,

raciais desde o passado. Não chegam sujeitos deslocados de si mesmos, sem referentes culturais, mas às voltas com entender-se numa desordem social – nada pós-moderna – que os desloca, segrega a formas indignas, inumadas e injustas de viver (ARROYO, 2013, p. 224).

A sala de aula é o espaço no qual essas trajetórias truncadas encontram-se com a ação pedagógica, moldando contextos de aprendizagem marcados pela cultura de determinada sociedade, mesclando aspectos do passado e do presente, em um jogo de permanências e rupturas que marca a história da educação escolar e revela estruturas sociais que se mantêm hegemônicas ao longo de nossa história.

A primeira categoria analítica desse estudo é, portanto, a *sala de aula* de História que existe, no contexto dessa pesquisa, imersa em uma instituição de ensino, a escola, cujas origens remontam aos colégios criados após a Reforma.

Criados em tal contexto, os colégios não só possuíam a missão de ensinar as sagradas escrituras, mas também (re)produzir modos de socialização que seriam influenciados pela sociedade e que também a influenciariam. Vistos como espaço de possibilidades, os colégios também acabavam por reproduzir a ordem social. (PETITAT, 1994). Analisando a contemporaneidade, Gonçalves (2008b) afirma que “a escola desempenha funções econômicas e culturais e incorpora regras ideológicas que preservam e aumentam um conjunto de relações estruturais existentes.

A escola ainda é uma poderosa formadora de opinião e está intimamente ligada às formas de reprodução social e também de contestação e ruptura a algumas estruturas criadas e naturalizadas socialmente. Dessa forma, a atividade do ensino está submersa na cultura e na sociedade na qual se realiza e compreendê-la implica compreender os sistemas com os quais se relaciona e divide substâncias.

É preciso pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia (BOURDIEU, 1975, p. 207).

Dessa forma, a sala de aula é vista como espaço aprendizagem em que diferentes sistemas se inter cruzam, tornando-a um microuniverso de fenômenos sociais que reproduzem aspectos da cultura e da sociedade em meio às dinâmicas de aprendizagem, relacionando-se a elas ou não.

5.1.1 Cultura e sociedade na sala de aula: “É melhor morar na floresta do que aqui, que a qualquer hora PUM!”

A coleta de dados da pesquisa esteve submersa em quadros sociais com os quais dialoga. A experiência da sala de aula se liga a diferentes aspectos que se encontram para além dos muros da escola. Nessa seção, procura-se explorar os dados do contexto em que as aulas ocorreram e outros fatores da cultura e da sociedade que estiveram presentes nos episódios registrados, formando quadros sociais mais amplos nos quais o ensino de História de realiza.

O contexto histórico no qual a coleta de dados dessa pesquisa esteve submersa foi de grande instabilidade política e econômica. É importante compreender que os discursos aqui reproduzidos se encontram indissociavelmente ligados aos fatos ocorridos no Brasil e no mundo durante o trabalho de campo, sobretudo os que ganharam grande divulgação midiática.

Escândalos de corrupção estampavam as capas de jornais e revistas diariamente. Uma crise institucional se abatera sobre o Congresso Nacional e uma polarização das opiniões foi ganhando contornos cada vez mais expressivos entre os que apoiavam o governo eleito de Dilma Rousseff e outros que desejavam sua destituição. O aumento de impostos e o número crescente de demissões, ocasionadas pela falência de empresas devido à crise econômica, foram fatores que levaram à queda de popularidade de Dilma Rousseff e acirraram os conflitos entre grupos ideologicamente divergentes no país.

O avanço das investigações da Lava Jato e o fracasso do jogo político entre situação e oposição foram importantes fatores para o clima vivido em sala de aula no primeiro semestre de 2015. A força com a qual essas notícias circularam atingiram até mesmo a sala do 7º ano do Ensino Fundamental que, aliás, expressava mais que a 3ª série do Ensino Médio a influência de discursos correntes que os alunos reproduziam utilizando-se de chacotas sobre o governo e afirmações de cunho reacionário em circulação naquele momento.

Em panorama mundial, estava em andamento a retomada do diálogo entre Estados Unidos da América – EUA e o governo cubano a fim de superar o embargo que separa essas nações desde 1962. Conflitos no leste europeu entre Ucrânia e Rússia ainda eram motivo de preocupação. Eventos isolados como a queda proposital do avião da Germanwings que voava de Barcelona para Alemanha e o terremoto que

houvera atingiu o Nepal, causando grande destruição e um número elevado de mortes, também provocaram repercussão em todos os meios de comunicação.

A questão das migrações esteve igualmente presente nos noticiários. Fato marcante foi o abandono em alto-mar de cerca de 8.000 refugiados de Mianmar por seus traficantes, sendo mantidos no mar por mais de uma semana. Vivia-se também as repercussões do ataque terrorista ao jornal francês Charlie Hebdo, de autoria assumida pelo grupo autointitulado Estado Islâmico. Noticiava-se conflitos causados devido às ondas migrações que o continente europeu recebia em virtude de questões econômicas e bélicas que deslocaram grandes contingentes populacionais para a Europa. Dois dos países mais afetados pela crise econômica que tem se prolongado desde 2008, Grécia e Itália, estiveram no alvo dos telejornais devido aos impactos de tais migrações nesses países, que necessitaram ser socorridos por países da União Europeia para garantir as medidas sanitárias necessárias à entrada e permanência dessas populações na Europa.

Ainda no contexto da coleta de dados, Baltimore (EUA) era palco de manifestações violentas desencadeadas pela morte do jovem negro Freddie Gray (25 anos) durante uma ação policial. Os protestos traziam à tona a histórica desigualdade racial na principal cidade do estado de Maryland.

Nas salas observadas nesse contexto, muitos comentários dos alunos refletiram os impactos desses acontecimentos sobre os jovens. Não demonstravam grande conhecimento, mas reproduziam opiniões de adultos e frases ouvidas em noticiários. Tais questões extrapolam os objetivos da presente pesquisa e, por isso, não foram considerados na sistematização dos dados.⁶⁴ Foram comentários tecidos antes do início das aulas e que não se relacionaram à sua execução. Ainda assim é importante retomar esses dados e esclarecer que os estudantes não estavam alheios ao que estava acontecendo ao seu redor.

Dentro do panorama cultural circulante nas aulas de História, observamos uma teia de eventos que direta ou indiretamente, estão ligados à aula de História por meio da estratégia de ensino escolhida pelo professor ou pela temática em questão. Mais do que a influência dos fatos que aconteciam no contexto da coleta, observa-se uma cultura dominante que dita o *ser*.

⁶⁴ Nem por isso ignora-se o fato de que a não inclusão de tais debates nas aulas de História também revelam fragilidades didáticas de uma disciplina que tem como um de seus principais objetivos as relações entre presente e passado.

A fase da adolescência pela qual passam, o 7º ano mais em seu início, e a 3ª série mais em seu fim, guarda mudanças profundas no corpo e na personalidade do ser humano. Na cultura brasileira, observamos fortemente o impacto das mudanças corporais e o estado de atenção sobre elas. A boca, para os mais novos, como forma de exteriorizar a sexualidade, e o toque, para os mais velhos. Para os mais novos uma grande curiosidade sobre os órgãos sexuais misturada ao constrangimento gerado pelo tema. Em diversos momentos, sua imaginação converte até o que não é de cunho sexual em insinuações.

Cabelo cuidado, maquiagem e o constante uso do espelho entre as meninas. A preocupação com o padrão estético dominante ao mesmo tempo que ressaltam suas particularidades. O espelho é fiel aliado, seja qual for a idade das meninas, e o hábito de fazer tranças nas amigas durante a aula certamente não é observado apenas nessas salas de aula.

Uma aluna está fazendo trança no cabelo de outra, no fundo da sala. Na frente, perto da janela, uma aluna se olha no espelho (Dados da pesquisa, ep. 138⁶⁵).⁶⁶

Os meninos com os cabelos cortados de acordo com a moda, ajeitam constantemente seus topetes para que sobressaiam ao boné de aba reta. Muitos não usam uniforme, preferem se vestir de forma mais particular. Camisas largas, tênis baixo ou de skatista. Um balançado rítmico do corpo, para alguns uma batida lenta e para outros acelerada. As mãos nos bolsos das calças jeans enquanto andam, ao menos o dedão pendurando toda a mão para fora do bolso.

Há o que cada um mostra ser de forma única, mas há também o que mostram ser a partir do que aprenderam como devem ser homens e mulheres em seus papéis tradicionais. Vamos a algumas constatações a partir dos fatos observados: Os homens devem ser fortes, do contrário, sua masculinidade será questionada; gestos de afeto entre homens devem ser evitados; o melhor turno da escola é aquele em que há mais mulheres; para encerrar um debate com uma mulher, mande-a para a cozinha; para parecer forte diante dos colegas, diga que manterá ou manteve relações com uma mulher de seu círculo social. Nesse jogo há uma luta de forças que

⁶⁵ A fim de facilitar a localização das citações da Planilha de Sistematização de Dados, utilizaremos a abreviação “ep.”, para designar os episódios, seguida pela numeração correspondente.

⁶⁶ Tais citações tem finalidade ilustrativa das afirmações feitas e procuram facilitar a leitura, uma vez que evitam a retomada constante da supracitada planilha.

determina dominado e dominador, pelo menos a tentativa de tentar reproduzir tal ordem social. Entretanto, essa luta não tem passado sem que o oprimido resista.

Alunos discutem e Leonardo diz para colega: "Vai para a panela!" Rosa responde: "Já fui e não deu certo." – fala de forma desenvolta, como se a provocação do colega não a afetasse. Ela riu após dar essa resposta, em um tom desaforado. (Dados da pesquisa, ep. 126).

Alan canta: "Cláudia... desce bem gostoso." A aluna fica com cara fechada para ele (Dados da pesquisa, ep. 127).

A partir da exteriorização de tais representações, observa-se a reprodução de identidades de gênero e papéis sexuais dominantes e subalternos. Não há, entretanto, legitimação da lógica por parte das meninas que demonstram reprovar o posicionamento dos colegas. Ainda assim, observa-se a atitude de "rotular", amparada em esquemas de pensamento simples e reconhecido pelos pares, que chamamos de estereótipos. Esses estereótipos bebem em representações cujos significados são generalizantes e relativamente simples, como os que foram observados em campo.

Além desses embates, há também a luta pela representação do que venha a ser homem "de verdade". Tendo aprendido a partir de seus grupos de convivência e da mídia tradicional, não basta ser homem, é preciso ter o estereótipo convencional, que corresponde ao modelo dominante heterossexual.

Meninos zoam que meninos com orelha furada são viados. Zombam de Antônio. Professor repreende falas preconceituosas dos alunos, mas eles retomam as brincadeiras depois (Dados da pesquisa, ep. 135).

Mas nem todos demonstram encontrar tamanha rigidez no *ser homem* ou *ser mulher*, como mostra a ingênua colocação de Cláudia, que sugere uma inusitada alternativa para se fugir das exigências para se ser incluído no padrão, quando esse *fazer parte* não lhe é visto como vital. Confunde gênero e orientação sexual.

O professor explica que tal ritual de determinado povo indígena, que lhe falha a memória o nome, marca a passagem do menino para a fase adulta, quando será visto como homem. Nesse momento Cláudia diz: "Eu virava gay." Professor esclarece que não é uma questão de preferência sexual (Dados da pesquisa, ep. 134).

Mas a homofetividade foi um tema menos abordado que as questões étnico-raciais, que apareceram com frequência nas aulas observadas e, por isso, será alvo

de uma seção à parte. Em nosso esforço descritivo, diremos nesse momento que tais questões vêm à tona por meio de agressões verbais, zombarias e tentativas de diminuir a importância da discussão racial na sala de aula.

As manifestações ocorridas na Escola 1 aconteceram, em sua maioria, em aulas de História do Brasil, nas quais foi abordado o início da colonização, sobretudo quando se falava do indígena brasileiro. Entretanto, os comentários não ressaltavam pejorativamente características indígenas, mas negroides. Sendo ambas essas raízes alvo de preconceito no Brasil, é provável que os alunos tenham sido influenciados por esse fato a reproduzirem atitudes preconceituosas a partir de uma das características mais marcantes no grupo em questão: a pele escura. Como abordado anteriormente em Vianna (2005), os aspectos negativos da mestiçagem foram entendidos como herdados dos povos não brancos. Não houve momento em sala de aula em que atributos negros foram evocados a fim de emitir julgamentos positivos sobre outrem, o que nos mostra reflexos de tais ideias que há mais de um século continuam a povoar as representações do branco e do negro em nosso país. Eis aí novamente a presença da ideologia dominante e seu conjunto de esquemas de sustentação.

Outro aspecto relevante é o fato de que o agredido também assumi, em outros momentos, a postura de agressor. Em um momento está reclamando ser alvo dos colegas, mas em outros age como os colegas que outrora reprovava.

Rosa reclama com o professor: “Eles estão fazendo bullying comigo!” – em referência ao seu cabelo. O professor chama a atenção dos alunos envolvidos (Dados da pesquisa, ep. 149).

“Carvão!” – Rosa chama a Alan. (Dados da pesquisa, ep. 155).

Essa realidade confirma a natureza do estereótipo em sua natureza depreciativa do outro e de sua natureza autoperturbadora. Mas o estereótipo funciona nos quadros de algo maior, que reflete, a partir da imposição de um modelo dominante, a autoridade das elites sobre todas as áreas da vida das populações menos favorecidas e na demarcação clara entre sua cultura e a cultura popular, ou do povo.

Sobre a relação entre cultura popular e o autoritarismo das elites, Chauí propõe percursos interpretativos que são esclarecedores para episódios relatados nessa pesquisa. Procurando refletir sobre a cultura do povo enquanto recusa implícita ou explícita da cultura das elites, Chauí entende que, se a resposta for afirmativa, ela

denuncia a existência de duas culturas distintas que exprimiriam as diferenças sociais entre si e denunciariam a pretensa ideia de que a sociedade é unitária, Nesse caso, o autoritarismo das elites estaria em dissimular tais divisões a partir da incorporação da cultura popular a uma cultura universalizante e abstrata para fins de dominação. Estabeleceria assim um padrão cultural para todos os membros da sociedade, padrão este contraditório uma vez que afirma-se como o melhor para toda a sociedade mas impõe formas de restrição ao seu acesso àqueles que não fazem parte das elites. Por esse prisma, as elites são autoritárias por essência, sendo o termo elites autoritárias redundante.

A questão também pode ser vista por outra linha interpretativa. Diante dessas limitações, o povo reproduziria, a sua maneira, os padrões culturais ditados pelas elites. Entretanto, as diferenças seriam flagrantes, denunciando não uma diferença de graus dentro de uma cultura, mas de duas culturas distintas. Dessa forma, antes de ser um lugar de recusa da cultura dominante, a cultura do povo seria um instrumento de dominação por parte daqueles que são mantidos na condição de elite justamente por serem tomados como a referência do que é superior e do que todos aspiram ser. (CHAUÍ, 2007).

Seja por que caminho for, a eficácia da ideologia reside em “[...] estabelecer uma coincidência entre o discurso social e político e o discurso *sobre* o social e o político, graças a uma lógica de identificação que unifique a realidade social e política com as representações construídas acerca delas [...]” (CHAUÍ, 2007, p. 51).

Dessa forma, os estereótipos, ao menor sinal de contestação, armam-se para mostrar que a ideia fixa que carregam se reflete no plano real dos acontecimentos. Não é questão de racismo, na cabeça de Cleber, o colega era “comprovadamente” preto e safado, porque havia pegado o bis que o professor jogou para o grupo. Preto e safado, porque, dentro das representações sociais que carrega, esses adjetivos andam “naturalmente” juntos.

Apesar desse episódio explícito de Cleber na Escola 2, como os alunos já são mais maduros, já compreendem que a exteriorização direta é reprovada em nosso país, onde o racismo acontece de forma mais velada que explícita: nosso já abordado *racismo à la brasileira*⁶⁷. Uma das formas mais comuns é utilizar o termo racismo para

⁶⁷ Discussão presente no subcapítulo “2.2 RAÇA”.

qualquer forma de discriminação, em tom de piada ou fingir que é tudo uma grande brincadeira.

Cleber diz: “Por que esse racismo?” – porque os colegas gritavam que queriam bis branco (Dados da pesquisa, ep. 163).

Pergunta sobre a Ku Klux Klan – “Eu acho que a Nívia deveria responder” – aluno pardo, Daniel. Nívia é negra e ri da fala do colega (Dados da pesquisa, ep. 164).

Esses aspectos que, de forma direta ou indireta, procuram atingir representações diferente do dominante (mulheres, não brancos, gays etc.) estão relacionados ao contexto de vida da maioria desses alunos, que são de classe baixa ou média. A marginalidade vivida pela maioria deles em relação ao espaço urbano e ao acesso à bens culturais e bens de consumo – ao mesmo tempo em que são expostos à violência, drogas e a ideias midiáticas – reforçam tais representações. Sem falar do jeitinho brasileiro, a partir do qual é esperto aquele que não segue o caminho moralmente aceito para se obter algo e não quem a consegue honestamente ou, simplesmente, entende que não terá condições de ter acesso àquilo naquele momento. É preciso também refletir sobre o superconsumo ao qual o cidadão é coagido a todo o momento, seja por outdoors, pela televisão, pela internet e até pelo telefone, recebendo chamadas indevidas de propaganda ou venda de serviços. Ao serem pressionados a ter, ao mesmo tempo em que não possuem condições financeiras para comprar, muitos jovens acabam buscando o consumo de forma ilegal e, como vemos no exemplo abaixo, a busca de caminhos alternativos pode estar relacionada não apenas ao jovem, mas a toda sua família.

Antônio e Lucas dizem que não pagam a passagem de ônibus. A família toda do Antônio, segundo ele, pula a catraca. Professor conversa sobre isso com os alunos (Dados da pesquisa, ep. 231).

Como é possível observar, a família se encontra nesse quadro social em que o aluno aparece em destaque e suas falas e ações, assim como a prática de contravenções ou violência na escola, não são compreensíveis sem enxergar por trás a influência de seu contexto familiar e comunitário. Diversos fatores mostram trajetórias distintas que se refletem na escola, tais como a variação de idade de

ingresso no sistema escolar, as múltiplas configurações familiares, as ocupações⁶⁸ dos pais dos alunos e a vivência em regiões com índices significativos de violência, tráfico de drogas e intervenções policiais. Regiões essas ocupadas pela massa miscigenada denominada “parda”, que foi, por autodeclaração, a mais expressiva de toda a amostra de dados.

Sobre a relação entre marginalidade e violência é preciso, entretanto, diferenciar indisciplina e violência, como foi realizado na estruturação do fenômeno observado em sala de aula. Segundo Rocco (2009, p. 109): “Tanto ouvimos falar em ‘delitos violentos’ e afins que pareceria ser a violência um objeto natural *ex nihilis*, um adjetivo praticamente inerente às camadas empobrecidas da população”. Na sala de aula, por vezes violência e indisciplina possuem um ténue limite. Ambas figuram de forma naturalizada por meio de socos e chutes desferidos contra o colega, xingamentos ofensivos que podem se repetir diariamente, até mesmo por meio de olhares e intencionalidades demonstradas pelo tom de voz. Nesse jogo entre indisciplina e violência, por um ou por outro colocam-se punições que refletem um sistema de forças mais amplo existente para além da escola.

A infração juvenil se insere na rede dessas forças e processos locais e globais que pregam a crença da meritocracia individual, tanto para os sucessos como para os fracassos, e a defesa de métodos duramente punitivos para aqueles que não conseguem se inserir nem através do consumo, nem através do trabalho (BOCCO, 2009, p. 110).

Dessa forma, a partir da escola, assim como de outros espaços, a marginalidade na qual grande parte desses alunos se encontra é evidenciada. Ela também se coloca como um espaço de punição para muitos deles, que não se identificam com a forma escolar e não desenvolvem o gosto por estar na escola, a não ser para outras atividades recreativas que o espaço oferece, tais como a prática de esportes e a socialização com outros jovens.

A exteriorização de tal marginalidade e violência se dão por meio de ações praticadas e por meio de expressões orais nas quais revelam o impacto do contexto em que vivem na formação de suas mentalidades. De forma mais esporádica, se manifesta por meio de *agressões físicas* nas quais estabelecem relações de poder no espaço escolar.

⁶⁸ As profissões de seus pais, já a priori, demonstram, em sua maioria, que eles não chegaram à universidade e estão em ocupações historicamente associadas às camadas mais baixas da sociedade.

Ao ver a briga entre Rafael e Guilherme, o novato, Alan, chama a atenção deles: “liliii, cara! Para com isso!” – Rafael retruca com Guilherme: “lilil Henrique 2, só que mais gordo!” (Dados da pesquisa, ep. 223).

Cristian reclama de Antônio ter dado um soco nele. Antônio dá mais um, por causa disso (Dados da pesquisa, ep. 218).

Nessas salas observa-se que os alunos vistos como os mais fortes ou mais bonitos creem em sua superioridade e recebem a adesão dos demais. Quando confrontados pelos professores irão recuar, mas, em muitos momentos, nem mesmo professor será figura de autoridade suficiente para que se contenham. Segundo Cortella e Ferraz (2012, p. 60), as imposturas não surgem grandes, mas crescem aos poucos, em uma soma de atos que são aceitos por terem proporções aparentemente diminutas. Entretanto, é a soma dessas infrações cotidianas que produzem grandes deficiência na postura ética dos sujeitos. O aspecto da indisciplina se mostra por meio de brincadeiras violentas, discussões exaltadas entre alunos, desrespeito às regras escolares e ao professor que foram contidas de forma branda, mesmo quando a presença da diretora da escola se fez necessária em sala de aula.

Professor chama atenção de Lucas que pegou lanche da colega (Dados da pesquisa, ep. 205).

Professor vai chamar diretora para alunos. Quando ele sai, os alunos jogam a culpa um no outro e Alan ri muito da situação. Guilherme é acusado pelos colegas de ofender o professor (Dados da pesquisa, ep. 195).

Entre o riso e os diferentes sentidos que lhe são conferidos em sala de aula, encobre-se a percepção de que eles, os alunos, são incômodos porque não correspondem à expectativa gerada pela forma escolar tradicional pela qual deveriam obedecer a um código de posturas aprendido no dia-a-dia da vivência escolar. Os sentidos e significados de suas posturas em sala de aula, da forma como seus corpos tomam o espaço, dos pensamentos que transmitem não são, muitas vezes, compreendidos pelas autoridades escolares, professores e gestores, até porque no momento em que geram situações como a citada acima, os procedimentos padrões furtam a possibilidade de se buscar outros caminhos de entendimento entre as partes no contexto da sala de aula. Perdem a oportunidade de conhecerem-se melhor, professores, gestores e alunos.

Como esclarece Arroyo (2013, p. 224), conhecer esses jovens implica um olhar mais amplo, compreendendo que, assim como são vistos com incômodo dentro da sala de aula, também são vistos em outros espaços de convivência para além da escola, e, até mesmo, dentro de seus próprios lares.

Todo cuidado é pouco ao caracterizar esses jovens, adolescentes e até crianças como Outros. Estão mais próximos das perversas e indignas formas de viver do passado que persistem no presente. Análises sobre jovens, adolescentes e crianças em outros contextos de mudança nem sempre servem para contextos de persistentes formas tão precarizadas e inumanas de viver com que os docentes-educadores convivem nas escolas públicas. Quando nos defrontamos com a pergunta “Quem são esses adolescentes e jovens?” E constatamos que são Outros podemos perceber que são os mesmos vistos como um incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São os adolescentes e jovens objeto de reportagens negativas da mídia e das ocorrências policiais. [...] Não é um consolo constatar que esses adolescentes e jovens não são apenas alunos indisciplinados, que nada querem de nossas lições. [...] Somente mirando esses adolescentes e jovens nesse olhar aberto entenderemos quem são nas salas de aula: os mesmos vistos com incômodo fora.

Outro aspecto cultural observado na sala de aula é a presença de elementos culturais ligados ao uso da tecnologia que, nesse caso, não contribuía com o processo de ensino-aprendizagem, mas agiam como distrações utilizadas pelos alunos. Essas formas de distração nem sempre seguiam o caminho da indisciplina verbal ou física, mas muitas vezes pelo uso do celular, ouvindo música pelo fone de ouvido, jogando games, mexendo em redes sociais ou mesmo fazendo uso de outros aplicativos presentes no dispositivo durante a aula. Tal uso é feito alternando momentos de atenção em relação ao que o professor leciona e momentos de consulta ao celular, não sendo entendidos como indisciplina muitos desses casos seja pelos alunos ou pelos professores, que não demonstram incomodo em relação à tal uso intermitente.

Professora toma celular de Leonardo. Ele ouvia música e ela já havia pedido. O aluno continua conversando. Leonardo é retirado de classe (Dados da pesquisa, ep. 184).

Laura mexe no celular enquanto a professora expõe as respostas das questões da prova. Está em uma rede social (Dados da pesquisa, ep. 236).

Aluno que sempre está ao meu lado, Rafael, bate em Leonardo porque ele zoa ele por estar escutando música (Dados da pesquisa, ep. 238).

A maioria da sala mexia no celular prestando atenção na aula esporadicamente (Dados da pesquisa, ep. 241).

O uso realizado pelos alunos em sala de aula é semelhante ao uso realizado pela maioria das pessoas em diferentes espaços. Esse uso intermitente do celular tem sido problematizado até mesmo em espaços privados, como restaurantes que propõem a seus clientes não usarem o celular e, sim, apreciarem a companhia que têm naquela refeição. Professores, gestores e pais repreendem as crianças por determinado uso do celular sem se darem conta que esse uso foi aprendido no meio em que convivem.

Portanto, as interações estabelecidas entre os sujeitos no espaço da sala de aula envolvem múltiplos aspectos da sociedade em que vivem e seus modos de socialização. A sala de aula reflete o que há fora dela e se comporta como um espelho da sociedade, na qual os alunos reproduzem relações de poder aprendidas no seio familiar e em suas comunidades: as relações desiguais entre homens e mulheres, os estereótipos e representações sociais, as relações de opressão do mais forte em relação ao mais fraco e o uso do celular como meio de subterfúgio. Essas questões influenciam no processo de ensino de História, sobretudo em uma disciplina que está imersa, no *ser no tempo*, como passa a ser exposto a seguir.

5.1.2 Ensino de História: "Eu sei, professor. Já entendi!"

O espaço escolar é composto por diversas repartições (biblioteca, sala dos professores, os pátios, quadras, salas de aula etc.). Entende-se que esse espaço físico é pensado – não em todos os casos – para os fins a que se destina. Dessa forma a arquitetura escolar busca atender às demandas de cada espaço específico da escola, sendo a sala de aula aquele que mais deveria receber os esforços dos profissionais da arquitetura. Entretanto, nas duas escolas observadas, as salas das turmas escolhidas sofriam com ruídos externos constantes. Sua acústica não favorecia a escuta dos alunos que estavam ao fundo e acabavam entregues a constante dispersão. Em alguns momentos era impossível aos alunos do fundo ouvir o professor devido ao volume dos carros – no caso da Escola 2 – ou da agitação dos alunos na piscina ao lado – no caso da Escola 1. Essas salas deveriam ser utilizadas para acolher outros departamentos da escola, pois haviam espaços ocupados por estes que possuíam o silêncio necessário à boa realização das aulas.

Além do ruído constante, outro fator se mostra como complicador da tarefa do professor: os recursos audiovisuais disponibilizados – ou não – pela escola. Quando

reproduzem as imagens, o volume não é suficiente, devido aos ruídos da turma somados aos ruídos externos que entram pelas janelas das salas. Quando tudo funciona, ainda é preciso que o professor leve seu notebook, pois as escolas não possuem aparelhos suficientes para todos os professores ou que sejam rápidos o suficiente para as tarefas planejadas pelos docentes.

Conseguir a impressão de textos ou imagens é outro desafio: é burocrático demais; ou os aparelhos apresentam defeito; ou carecem de folhas para impressão; ou simplesmente há uma cota que não atende à demanda da disciplina de História, que exige o trabalho com documentos diversos e necessita de um número considerável de impressões.⁶⁹

Essa carência material acaba influenciando na atenção que o aluno dedica àquele que está lecionando à frente da sala. Os alunos que se sentam à frente têm maior facilidade de acompanhar a aula, pois ouvem perfeitamente e, estando próximos ao professor, as interações são favorecidas. Mas, os alunos que se sentam ao fundo são seriamente prejudicados pois, ainda que pudessem participar, as condições do espaço em conjunto com a falta ou mal funcionamento dos recursos audiovisuais ou didáticos, permitem que outras atividades se tornem mais atrativas no transcorrer das aulas, como indicado a pouco.

Professor explica. Alunos estão dispersos. Os alunos que ficam a frente são os que prestam atenção e participam. Os do fundo, ora conversam e mexem no celular, ora se voltam para a aula, chegando até a participar (Dados da pesquisa, ep. 79).

A bolsista que dá a presente aula lê alguns trechos, mas os alunos não têm a cópia do livro que ela lê. Nesse momento até os que prestavam atenção se dispersaram (Dados da pesquisa, ep. 97).

O desinteresse também é demonstrado mesmo antes do professor começar a aula. Alunos lendo livros de literatura, apáticos e indiferentes ao que está por vir, mexem no *celular* sem se preocuparem com a aula e mantêm *conversas paralelas*. Por mais que o professor desperte a maioria dos alunos por meio da dinâmica que desenvolve naquela aula, há alunos que não demonstram interesse, seja em aulas do primeiro horário ou do último.

⁶⁹ O aspecto da cota é característico da Escola 2, enquanto a falha dos aparelhos audiovisuais é marcante na Escola 1.

Há alunos que não se deixam envolver por determinadas aulas. Nesse sentido, estudos que busquem compreendem os fatores psicológicos da dispersão podem contribuir para o conhecimento do fato, mas ainda não seriam suficientes para mudar a motivação dos sujeitos no curto espaço de tempo que o professor dispõe para tratar de uma sala com mais de 20 alunos.

Cada aluno possui gostos pessoais a respeito das disciplinas escolares e correspondem, primeiramente, pela identificação com determinada linha de raciocínio e depois pela forma como o conteúdo é trabalhado pelo professor. Jogos revisionais cativavam a maior parte da sala, mas diversos alunos continuavam apáticos, enquanto, em aulas expositivas, demonstravam maior disposição para interagir ou manter a atenção no professor. Não há receita pronta e que sirva para todos os alunos ao mesmo tempo.⁷⁰ Dessa forma, questionar a centralidade da fala do professor ou o uso de recursos demasiadamente elaborados contribuem para se pensar a mudanças das práticas escolares, mas não podem ser vistas como receitas de sucesso garantido.

As aulas assistidas utilizaram diferentes estratégias, entretanto, em todas as aulas a maioria dos alunos se dispersou em algum momento, havendo grupos que se mantiveram dispersos por toda a aula. A dispersão sinaliza diferentes posturas: fuga

Os alunos não se mantêm atentos a leitura do texto e às explicações do professor nem por 5 minutos. Até os mais estudiosos, não se mantêm focados, precisam conversar com colegas, sobretudo acerca de assuntos que não se relacionam com a matéria estudada. Também mexem no celular. (Dados da pesquisa, ep. 84).

A turma demonstra passar por picos de atenção e picos de conversas aleatórias. (Ep. 98).

O tempo todo é preciso pedir silêncio. (Ep. 99).

Rosa está dispersa a aula toda. (Dados da pesquisa, ep. 85).

Ao meu lado, uma aluna lê um livro literário. (Dados da pesquisa, ep. 89).

Quando se pensa, por outro lado, em uma aula na qual a professora mostraria pequenos vídeos que levariam a discussões sobre o conteúdo histórico, nada se

⁷⁰ Por mais que se procure aplicar à risca as metodologias apresentadas pelos manuais – cujas recomendações foram tratadas em “2.1 ENSINO” – tais recomendações não podem garantir os resultados esperados em todos os alunos pois versam sobre o trabalho ideal a ser feito com as fontes e não sobre as condições reais que cada ambiente escolar apresenta em cada aula específica. Como já tratado, a dificuldade encontra-se em compreender que a mudança é constante e ocorre de formas múltiplas.

questionaria. Mas o aspecto da vigilância, se é falho, leva à dispersão de muitos. Os recursos por si só não são suficientes para que todos se envolvam. É preciso pensar em formas de desmonte de grupos de conversa e reinserção desses alunos em grupos de alunos que possam leva-lo a se envolver mais durante as aulas. Do contrário, o que acontece é que, em uma aula extremamente planejada e articulada, como a da professora Carla, no dia 14 de maio de 2015, o planejamento acaba não se realizando como o esperado, pois um grupo se dedica a atrapalhar toda a sala.

Serão exibidos vídeos sobre os indígenas hoje e amanhã. Há 11 alunos. Um grupo de 5 alunos conversam e um mostra conversa no whatsapp. Um colega diz: não é hora disso. (Dados da pesquisa, ep. 81).

O estudo proposto pela professora procurava refletir sobre a questão indígena na atualidade e, com isso, procurou desenvolver uma reflexão pautada em valores e problemas sociais existentes em nossa sociedade e que, pela grande mídia, não ganham visibilidade. Para isso, Carla utilizou reportagens de TV e fragmentos de documentários e dialoga o conteúdo escolar com diferentes visões sobre o tema a partir de meios de comunicação. O uso de recortes favoreceu a dinâmica da aula, uma vez que criava intervalos de discussão. Entretanto, a linguagem dos vídeos foi empecilho para muitos alunos, que acabaram dispersando-se por não sentirem dificuldade de entender as falas dos sujeitos.

A discussão proposta nessa aula era fundamental para a compreensão de ideias acerca da formação da identidade nacional brasileira e sua problematização diante de questões atuais que envolvem o conteúdo trabalhado, Indígenas do Brasil. O tema em si tinha potencial de descortinar ideologias, de colocar em evidência o jogo entre a idealização do indígena como símbolo nacional versus sua marginalidade em relação às decisões dos governos locais.

Para desenvolver a aula planejada a professora baixou os vídeos, reservou o auditório para que não houvesse mais problemas técnicos com o projetor em sala, o número de alunos no dia era reduzido e, mesmo assim, a aula não se realizou conforme o planejado. Ainda que, como nas demais aulas, os conhecimentos prévios tenham sido sondados, tenha havido exposição de dados científicos e interação entre senso comum e saber científico, a aula não chegou a promover a sistematização dos conhecimentos aprendido, seja oralmente ou de forma escrita, o que permite que os esquemas anteriores permaneçam com mais força na memória dos alunos do que os

conhecimentos trabalhados na aula. Como resultado, quase dois meses depois, na aula de Rui, Alan expõe um pensamento que reflete um esquema mental que deveria ter sido desestruturado na aula do dia 14 de maio de 2015 com a professora Carla, mostrando a forma da ideologia dominante e suas representações sociais sobre o não-lugar dos indígenas no Brasil de hoje.

Os índio hoje tá muito folgado! Querem as melhores terras! Aceita o que der e tá de boa!" – Alan. Todos riem. Professor explica que, nesse caso, não há como todos saírem satisfeitos.

Outro aspecto discrepante entre professor e alunos é o tempo. Enquanto o professor se prendia à hora/aula, o aluno não demonstrava ter essa referência nem a preocupação em conseguir aprender os conteúdos previstos no tempo disponível ao professor. Em ambas as escolas os professores tinham apenas 2 horas/aula semanais, o que levava ao corte de conteúdos previsto para o ano (Escola 1), ou uma visão revisional sem espaço para a problematização de aspectos que envolvem o cerne da disciplina escolar que é pensar o homem no tempo estabelecendo relações entre passado e presente (Escola 2). Dessa forma, o que Bezerra (2016) coloca como objetivo primeiro do conhecimento histórico se perde em detrimento do cumprimento conteudista do currículo, sendo realizado em dinâmicas pontuais e não de forma sistemática nas aulas de História.

Como o currículo nacional ainda é enciclopédico, os professores se esforçavam para conseguir abarcar o máximo de conteúdos e, dentro de temas mais importantes, procura abrir espaço para rápidas reflexões. Tais reflexões eram fáceis para os professores observados, pois possuíam os conhecimentos necessários, mas os alunos precisavam de mais tempo e recursos para realmente produzirem bons debates em sala de aula. Na Escola 2 essa situação era mais comum. Na Escola 1 ainda presenciemos momentos em que a aula expositiva dialogada pode produzir debates que levaram um grupo de alunos a raciocinarem sobre os conteúdos lecionados, apesar de parte significativa ainda ter permanecido alheia às dinâmicas.

As estratégias de ensino observadas são recomendadas seja pela didática do ensino de História seja pelas tendências atuais da educação. Na Escola 1 observou-se a ênfase da aula expositiva dialogada pela qual se construía a narrativa histórica. Na Escola 2, além dessa estratégia, o professor utilizava o Facebook para compartilhar textos digitalizados com os alunos, uma vez que o recurso para

impressão era escasso, chegando o professor a imprimir uma via para cada grupo com seu próprio dinheiro.

Professor fala sobre texto do Hobsbawm que deixou no Clio – grupo da sala no Facebook. (Dados da pesquisa, ep. 59).

A fim de ilustrar a maior parte das aulas assistidas, demonstrando a percepção do fenômeno pela pesquisadora em diálogo com dados presentes na discussão científica realizada em capítulo anterior, em busca da intuição final do fenômeno (ver IMAGEM 3), serão analisadas algumas dessas aulas que contemplam a atuação dos três professores observados e congregam múltiplos aspectos da sala de aula trabalhados até aqui. Buscar-se-á imergir o leitor em tais momentos a fim de buscar não só a contemplação de uma nova imagem sobre o fenômeno central desse estudo como também a possibilidade de relacionar conhecimentos já consolidados na área do Ensino de História à prática escolar observada.⁷¹ Esse empreendimento será iniciado pela aula de Carla no dia 19 de março de 2015⁷². Assim como essa aula, as demais foram escolhidas porque, em seu conjunto, abarcam a diversidade de recursos utilizados nas aulas desses professores e, sendo tomados exemplos pontuais, poderemos nos remeter às recomendações didáticas expostas em capítulo anterior.

5.1.2.1 Pré-História na aula da professora Carla

No dia 19 de março de 2015, a professora Carla tentava iniciar a aula enquanto Rafael tirava a cadeira de José e o deixava cair no chão. Após exigir desculpas de Rafael, a professora tentou realizar a chamada, mas os alunos conversam todos ao mesmo tempo e em volume alto. Após a chamada, Carla comunicou aos alunos que seria iniciado um novo conteúdo, A “Chegada dos europeus à América”, e começou a falar sobre o conceito de cultura. Em seguida, fez uma sondagem de conhecimentos prévios do 6º ano para ver se os alunos aprenderam o básico para que esse novo conteúdo seja iniciado. A sondagem versa sobre Pré-História.

⁷¹ As aulas abaixo reúnem as observações do diário de campo e análises que puderam ser feitas a partir dos conhecimentos construídos na trajetória da pesquisa. No diário de campo não há tais juízos. Além de ter sido escrito a mão, por questões de rigor metodológico, não foram realizados juízos nas anotações do diário de campo.

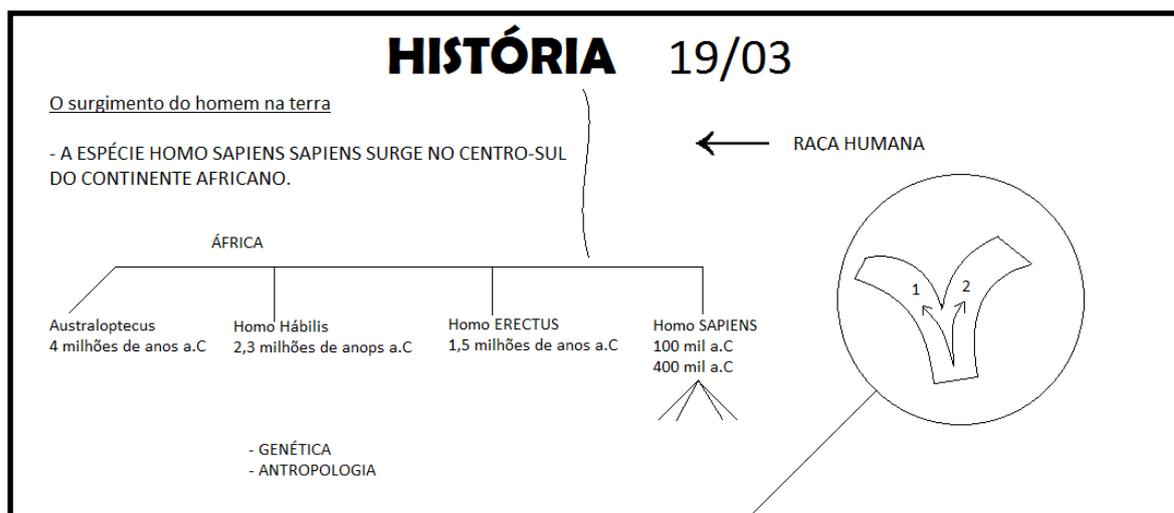
⁷² Os quadrinhos foram feitos através do site <http://www.toondoo.com/>. As características dos personagens dos quadrinhos é padrão do site e não se relaciona à fisionomia real dos sujeitos da pesquisa.

Após perceber que os alunos possuíam uma defasagem, a professora revolveu retornar ao conteúdo de Pré-História, com ênfase no surgimento do homem e sua chegada à América. Mas parece que a defasagem já era prevista, pois a professora já havia preparado um esquema para a turma, mesmo sem ter sido a professora do 6º ano. Ela avisou aos alunos que faria um desenho para explicar, notícia que alegrou momentaneamente os alunos pois, em seguida, ela informou se tratar de um organograma. Apesar dos alunos demonstrarem não saber do que se tratava um organograma, a professora apenas repetiu que seria desenhado um organograma e começou a escrever no quadro.

Logo que terminou a escrita no quadro, a professora começou as explicações, mas os alunos ainda estavam copiando e poucos conseguiram alternar a atenção entre a cópia e a explicação da professora.



Imagem 21 - Sondagem de conhecimentos prévios



1 - Estava escrito: "Antropóide".
2 - Estava escrito: "Hominidae"

Imagem 22 - Quadro da aula da professora Carla no dia 19/03/2015

Não foi realizada a passagem entre os conhecimentos prévios sondados e os conceitos científicos, como recomenda Bittencourt (2011). Por isso, alguns alunos da frente da sala perguntaram à professora sobre as espécies escritas no quadro e a professora respondeu explicando como cada uma vivia. Ela também abordou as teorias de chegada do homem à América e falou sobre a origem dos homens na África. Ao abordar a unicidade da espécie humana, a professora afirmou que não há raças humanas, entretanto, ela havia colocado o termo "raça humana" no quadro. Ao fazer isso, observa-se um conflito entre a força do imaginário social e o rigor exigido pela transposição didática. Apesar de recorrer à dados científicos para criar seu organograma, a professora acabou por incluir nele um dado do senso comum que não contribui para a superação da ideia de raças humanas.

Ao retomar os passos para a construção do conhecimento escolar segundo Oliveira (2010), percebe-se a carência organizacional desta aula que, apesar de ter um tema claro, carece do uso de fontes que dialoguem com o tema, além do uso inadequado de uma base conceitual pouco compreensível para os alunos. A aula que inicialmente despertou os conhecimentos prévios dos alunos e os levou a dialogar com a professora, não superou do senso comum, apesar do esquema no quadro com dados complexos.

Carla continuou a explicação discutindo com os alunos por que, apesar do homem ter uma origem comum, somos tão diferentes em nossas características físicas. Sérgio respondeu à professora: *“Porque o organismo se adapta ao ambiente”*. Então, a professora tocou no assunto do racismo: *“O racismo não surge daí? Ao dizer que uma raça era superior que a outra?”* Alice pronunciou um *“sim”* cujo volume vai se perdendo no silêncio que se instala na sala. Todos se calaram e alguns abaixaram suas cabeças. Outros ficam dispersos em seus pensamentos. A professora prosseguiu falando sobre as diferenças de cor da pele e sobre o cabelo crespo.

A sala permaneceu em silêncio absoluto. Poucos olharam para a professora em sinal de atenção ao que ela dizia. A professora, ao perceber a apatia dos alunos, reforçou o quanto era importante falar sobre isso devido à escravidão negra na América Portuguesa e ao preconceito racial que ainda existe em nosso país.

Nesse ponto nota-se que até mesmo para a professora a questão evoca representações negativas. Ela poderia ter partido da constituição multiétnica que confere tamanhas variações fenotípicas e culturais de norte a sul do Brasil, já que a questão eram tais diferenças. Mas, ao colocar já de antemão a questão do racismo, evocou nos alunos uma reação padrão tipicamente brasileira de fugir da questão, acreditar que tudo ficará bem quando ninguém mais falar que o problema existe. Por fim, ao direcionar tal discussão à questão da escravidão e do preconceito racial – não por acaso, afinal grande parte da historiografia brasileira que trata as questões étnico-raciais tecem suas linhas de raciocínio a partir da escravidão nos trópicos – sepultou a discussão, uma vez que isso supostamente *“é coisa criada por uns poucos pretos”*⁷³, *“não é uma questão que precise ser discutida entre quem já está cansado de saber disso”*.

Afim de dar outro rumo à aula, a professora passou a falar sobre os primeiros povos que chegaram à América e pediu que Cíntia entregasse a todos um mapa xerocado. Nesse momento todos despertaram e voltaram a prestar atenção na aula. O comportamento apático sumiu de repente. Tal apatia demonstra o desconforto dos jovens em lidar diretamente com o assunto, ainda que demonstrem em atitudes de racismo que o assunto é menosprezado por muitos. Quando a questão sai no âmbito da *“brincadeira”*, os sujeitos demonstram a existência de um incomodo que os leva a se fecharem.

⁷³ O uso de representações sociais e discursos prontos correntes em nossa sociedade serão aqui colocados para provocar-nos aproximação com os fatos relatados.

Pesquisas nesse sentido poderiam contribuir para desvendar a chave de tal comportamento dúbio de determinados alunos que praticam o racismo no dia a dia, mas recuam quando a questão é tratada diretamente. Essa relação entre as origens étnicas do brasileiro e a escravidão tocou esses alunos e pode revelar muito mais do que seu aparente desconforto. Tais estudos poderiam desvelar mecanismos psíquicos de reprodução do preconceito que impedem que práticas escolares de combate ao racismo possam ter um efeito mais amplo sobre a população escolar.

O arquivo utilizado pela professora é o mesmo abaixo, mas a xerox foi feita em preto e branco. Enquanto a aluna entregava o mapa aos alunos, a professora anunciou que voltaria a escrever no quadro. Rafael respondeu: “*Até que enfim, professora!*”. Rafael tem pele negra e realmente estava incomodado com o caminho que a aula tinha tomado. Ainda assim, sua fala é interessante, pois o único tipo de aula ao qual ele reagia de alguma forma, ainda que minimamente, era a aula expositiva, mas, naquele momento, o assunto tomara um rumo que o desagradava, levando-o à apatia ou, a partir de sua fala, a uma aversão.



Imagem 23 – Mapa “Os caminhos do ser humano para a América”
 Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/1spovoadores-110705225917-phpapp02/95/primeiros-povoadores-da-amrica-3-728.jpg?cb=1309925075>. Acesso em 20 jun. 2016.

Continuando os escritos no quadro, Carla escreveu acima de “RAÇA HUMANA” as seguintes informações:

- HOMO SAPIENS = ÚNICA ESPÉCIE QUE SE ESPALHOU PELO PLANETA → SAINDO DA ÁFRICA POVOANDO A EUROPA, A ÁSIA, A OCEANIA E A AMÉRICA.
- RAÇA HUMANA → DIFERENÇAS SÃO FRUTO DA ADAPTAÇÃO TERRITORIAL E DA DIVERSIDADE CULTURAL. (Dados da pesquisa, 2016).

A professora Carla tentou especificar o termo “raça humana”, mas não conseguiu deixar claro para os alunos que o uso desse termo seria social e não condiz com os dados de base biológica que ela utilizava de forma prioritária em seu esquema. Os estudantes do 7º ano não têm condições intelectuais de deduzirem isso sozinhos.⁷⁴ Logo, as tentativas de superação da ideia de raça superior e inferior – que são dadas pela área da genética provando que não há subgrupos na espécie humana e, portanto, não há raças – se perdeu no senso comum que foi reproduzido no quadro e que os alunos reconheceram mais do que as teorias científicas e nomes em latim. Em síntese, a professora variou de base conceitual sem explicar aos alunos e utilizou um vocabulário muito elaborado para a idade média da turma, contrariando o que é indicado por Bezerra (2016) e Oliveira (2010).

Ao continuar a aula, a professora pediu aos alunos que pegassem o mapa e explicassem para ela o que estava expresso nele. Ninguém respondeu, o que faz com que a professora começasse a explicar as rotas ilustradas, solicitando a ajuda dos alunos que passaram, então, a responder a partir dos dados escritos no mapa. A professora segurava o mapa com uma mão e explicava com a outra mão as rotas. Os alunos acompanhavam em seus mapas. Quando a professora explicou que se formou uma ponte de gelo no Estreito de Bering, foi observada uma recorrência nas aulas de História, a construção de perguntas hipotéticas que contribuem ou não para a construção do conhecimento histórico.

A partir desse exemplo, podemos dizer que a presença de perguntas hipotéticas durante as aulas de História se realizaram a partir de duas formas:

- Perguntas hipotéticas que desejam previsões de futuro em caso de alterações de dados do passado. Esse tipo de pergunta extrapolam as possibilidades do raciocínio histórico, uma vez que os fatos históricos dependem de inúmeros fatores. Também se distanciam do objetivo da

⁷⁴ Tal constatação demonstra a importância já destacada em capítulo anterior sobre o desenvolvimento da competência leitora como tarefa de todos os professores.

área de estudo que versa sobre o conhecimento e reflexão acerca da trajetória humana no tempo e não sobre realizar previsões de futuros possíveis sobre fatos passados;

- Perguntas hipotéticas que, ao tentar explicar o passado vinculando-o ao presente, ou vice-versa, estabelecem relações entre o conhecimento e o raciocínio histórico a fim de responder a uma demanda do presente.



Imagem 24 – Perguntas hipotéticas nas aulas de História

A partir da interação com os alunos, a professora passou a falar do sítio arqueológico do Piauí e sobre a teoria de Niéde Guidon sobre a vinda do homem por outros caminhos. Nesse ponto a professora demonstrou grande domínio de conhecimentos científicos atuais sobre o tema.

Após novas perguntas dos alunos seguidas por respostas da professora, ela pediu os trabalhos que houvera dado de para casa sobre as “Especiarias”, uma vez que o conteúdo anterior havia sido Grandes Navegações.

Em suma, a aula da professora Carla contribuiu para criar novas conexões que extrapolam o que os materiais didáticos convencionalmente apresentam sobre a chegada do homem à América. A utilização da linguagem acadêmica exigiu dos alunos maior esforço de concentração, pois estavam defasados em relação conteúdo

e esse fato era de conhecimento da professora.⁷⁵ Ainda assim, essa aula foi importante para analisar que as aulas de História não seguem à risca as recomendações metodológicas, pois estas não contemplam as múltiplas variáveis apresentadas na estrutura do fenômeno como demonstrado nesse estudo. Será visto a seguir a mesma condição nas aulas dos professores Rui e Alisson.

5.1.2.2 Os povos indígenas do Brasil na aula do professor Rui

Ao iniciar a aula do dia 22 de maio de 2015, o professor Rui pediu que os alunos abrissem na página 172 do livro didático⁷⁶, mas alguns alunos não estavam com o livro, pois a professora Carla não o utilizava e o professor não avisou previamente que deveriam passar a trazer o livro para as aulas de História. Ainda nos primeiros minutos, realizou a chamada, como Carla também fazia a cada aula.

A página pedida pelo professor faz parte da sessão “Em foco” intitulada “Os povos indígenas do Brasil”, que compreende as páginas de 172 a 175⁷⁷. As estratégias utilizadas pelo professor para o desenvolvimento do assunto foram leitura e interpretação de textos e imagens.

O professor explicou como funciona a sessão do livro didático que estudariam naquele momento, o que torna claro seu objetivo, em um primeiro momento. Ao pedir para que alguém iniciasse a leitura, diversos alunos se dispuseram, mas o professor escolheu Carmem, para não deixar a situação sair de controle.

Carmem iniciou a leitura do poema contido sob o título “Um caldo de culturas”. O poema aborda o Brasil antes (Pindorama) e depois (Vera Cruz) da chegada dos portugueses. Enquanto Carmem lia, o nome “Pindorama” causou risos na sala cujo significado ou significados podem ser diversos, desde o estranhamento do nome à atribuição de relação com palavras que se aproximem foneticamente e tenham despertado tais risos. A partir de outros episódios, é possível levantar a hipótese que

⁷⁵ Essa aula não foi gravada em áudio, o que limita o argumento à constatação registrada em diário de campo.

⁷⁶ A professora Carla afirmava não utilizar o livro didático – o que, de certa forma, explica o fato de que em dois meses de observação ela havia dado apenas um para casa sendo este a pesquisa mencionada acima. Já tendo constatado, a partir de Bittencourt (2011), que o livro deve ser escolhido pelo professor porque envolve uma questão política em relação à comunidade para a qual leciona, entende-se porque Carla não o utilizava, pois ela não havia participado de sua escolha.

⁷⁷ Ver APOLINÁRIO, Maria Raquel. História. 7º ano. Projeto Aráribá. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

se associem a conotações sexuais atribuídas pelos alunos a determinado objeto, cena ou informação.

Pindorama, Pindorama é o Brasil antes de Cabral
 Pindorama, Pindorama é tão longe de Portugal
 Fica além, muito além do encontro do mar com o céu
 Fica além, muito além dos domínios de Dom Manuel

Vera Cruz, Vera Cruz quem achou foi Portugal
 Vera Cruz, Vera Cruz atrás do Monte Pascoal
 Bem ali, Cabral viu dia 22 de abril
 Não só viu, descobriu toda a terra do Brasil

Pindorama, Pindorama mas os índios já estavam aqui
 Pindorama, Pindorama já falavam tudo em tupi
 Só depois vêm vocês que falavam tudo em português
 Só depois, com vocês nossa vida mudou de uma vez [...]

A Álvares Cabral a El-rei Dom Manuel
 A índio do Brasil e ainda a quem me ouviu
 Vou dizer, descobri, o Brasil tá inteirinho na voz
 Quem quiser vem ouvir Pindorama tá dentro de nós [...] ⁷⁸ (PIRES; TATIT, 1998 apud APOLINÁRIO, 2014, p. 172).

Além do poema, outros textos sobre os povos Tupis foram lidos. Enquanto os alunos liam fragmentos, o professor pausava e lançava perguntas sobre o que havia sido lido e anotava no quadro as informações mais importantes. Seus questionamentos versavam sobre informações contidas nas estrofes que podiam ser relacionadas entre si, trabalhando assim a estrutura do texto lido, as temporalidades presentes no texto e fatos históricos relatados: o Brasil antes e depois da chegada dos europeus à América sob a figura de Pedro Álvares Cabral. Rui também esclareceu termos do português arcaico que não são mais usados ou que sofreram transformações ao longo do tempo, como o “vosmicê” se tornou, nos dias atuais o “vc”. Nesse momento os alunos participaram bastante e deram informações acerca do que sabiam desse processo, contribuindo para a tese do professor.

As práticas de construção de conhecimentos em diálogo com a turma e de sistematização desses conhecimentos é caro ao ensino de História e os professores observados nessa pesquisa, seja da Escola 1 ou da Escola 2, demonstraram ser essa a base da dinâmica do ensino de História na sala de aula, havendo variação de rigor metodológico entre eles, sendo falha constante a não explicitação dos objetivos

⁷⁸ PERES, Sandra; TATIT, Luiz. Pindorama. CD Canções curiosas, 1998.

propostos para cada leitura de imagem, o que fez com que nem a pesquisadora soubesse ao certo, em algumas situações.

Outro aspecto presente nessa aula e nas demais aulas dos outros professores é a demonstração de estudo contínuo dos conteúdos lecionados. Como abordamos anteriormente, a atividade do ensino demanda constante atualização do professor. De temas da Pré-História ao Século XX, em todas as aulas foi percebida a segurança dos professores em relação aos conteúdos lecionados, o uso de informações atualizadas e de dados provenientes de leituras especializadas e não contempladas nos livros didáticos.

Após o estudo dos textos, que abordavam os índios na atualidade – a partir de dados do IBGE⁷⁹ – e a pluralidade cultural dos povos indígenas no Brasil – o professor e a turma passaram a analisar o mapa “Terras indígenas no Brasil”, da Funai (2011). A legenda do mapa lista seis tipos de classificações para as terras indígenas no Brasil atual: em estudo; aproveitadas pela Funai; reconhecidas pelo Ministério da Justiça; homologadas pelo presidente da República; regularizadas; e Amazônia Legal.

Em interação com os alunos, o professor desenvolveu o diálogo presente no quadrinho abaixo.



Imagem 25 – Interação professor-aluno a partir do mapa dos povos indígenas no Brasil atual

⁷⁹ Assim como nos demais momentos, o professor problematiza o termo “IBGE” a fim de saber se os alunos sabem do que se trata e, posteriormente, explica o que é qual é sua função em nossa sociedade.

Durante esse diálogo, a aluna Nathália revelou ao professor ser descendente da etnia Pataxó, o que provocou risos⁸⁰ em Lucas, apesar do aluno demonstrar fisicamente ser descendente de indígenas em algum grau. Diante das risadas do colega, Luiza se irritou, pois também é descendente de Pataxó. É interessante observar que, mesmo diante da violência simbólica presente na risada do colega, ambas se mantêm firmes e não demonstram se sentirem inferiores devido aos comentários. Sobre essa referência às raízes étnicas, presenciada durante essa aula, Burke afirma que:

Para se orientarem em um período de rápida mudança social, muitas pessoas sentem a necessidade crescente de encontrar suas raízes e de renovar os laços com o passado, em especial o passado de sua comunidade – a família, a pequena cidade ou aldeia, a profissão, o grupo étnico ou religioso. (BURKE, 2012, p. 38).

Atitudes de preconceito e discriminação, quando direcionado às meninas dessa turma, não fica sem a devida reação daquelas que são agredidas. Nas situações de racismo e de desrespeito à figura feminina, as garotas não deixam de expressar sua desaprovação em relação a tais atos diante de seus agressores. O empoderamento das mulheres ocorrido na última década no Brasil pode estar relacionado a esses episódios, demonstrando seus reflexos nessas situações em que, mesmo sabendo que seu agressor é mais forte, essas meninas não se intimidaram e buscaram no que sabem acerca dos valores democráticos o seu direito de resposta e denúncia. Essa sensação de segurança diante de seu agressor no ambiente escolar também pode apontar para a eficiência da gestão escolar diante de tais situações, o que coloca limites claros a figura masculina. Tanto o cargo de direção como de vice direção da Escola 1 estavam nas mãos de mulheres e, recentemente, a própria professora de História da turma, Carla, havia se tornado a coordenadora pedagógica daquele turno. Essas são hipóteses que precisariam ser testadas. Fato é que a Escola 1 demonstrou durante toda a observação ser um espaço organizado e que mantinha certo controle sobre os alunos ainda que, em sala de aula, fossem presenciados episódios de agressão verbal ou física. Havia um limite tácito que não era ultrapassado pela maior parte dos estudantes.⁸¹

⁸⁰ Nesse caso, não se aplica conotação sexual na atitude de rir da colega de classe.

⁸¹ Não consta no diário de campo, mas, no período da observação, houve a explosão de uma bomba caseira em um dos vasos do banheiro masculino enquanto este estava vazio. A explosão danificou o vaso e o fato foi apurado pela direção, chegando a identificação dos culpados e a sua penalização.

Retomando à dinâmica da aula de Rui, após esse momento de análise textual, o professor passou a analisar as imagens presentes no livro. Enquanto falava sobre as imagens, Henrique falava para Sérgio que Rosa o estava “secando”. A colega negou tal fato usando a ironia: “Tô, sim.” Em seguida, Henrique retrucou Rosa com uma frase de conotação sexual que a faz fechar a cara para o colega: “Aniversariante... vou te quebrar hoje.” Rosa lançou um olhar de desprezo para o colega, demonstrando que ele não a intimida.

Como no episódio anterior, a figura feminina não demonstra medo em relação à agressão simbólica sofrida pela figura masculina. Esse é um dado que, sendo recorrente em outras pesquisas da área, deve ser melhor estudado pela Educação. O espaço escolar ou a figura do professor influencia nesse empoderamento? Gera sensação de segurança à essas alunas para que enfrentem essas situações? São posturas que extrapolam a sala de aula e tem ocorrido com meninas em diversos espaços de convívio social e familiar? São questões que não podem ser respondidas a partir dos dados desse estudo, mas podem servir de estímulo a novas investigações.

Em meio a isso, o professor inicia novamente a interação com os alunos a partir de outro recurso didático, as imagens de Theodore de Bry, datadas do século XVI e que retratam cenas do Novo Mundo a partir do olhar de seu autor.



Ataque Tupiniquim a uma aldeia
Tupinambá, 1562.



Tupinambá desmembrando e cozinhando o
inimigo, durante um ritual antropofágico, 1562.

Imagem 26 – Iluminuras de Theodore de Bry
(Fonte: APOLINÁRIO, 2014, p. 173-174).

Com frequência também encontrava pais de alunos esperando no portão da escola para conversarem com a direção sobre atos de indisciplina de seus filhos. A presença dos pais havia sido solicitada pela direção da escola.

Os quadrinhos a seguir retratam a dinâmica estabelecida entre alunos e professor durante a análise das imagens acima. Além de observar a prática da aula expositiva dialogada, também foi observado um momento de evocações coletivas. Outro aspecto relevante é perceber o movimento da memória que, a partir de um problema do presente – nesse caso as perguntas lançadas pelo professor para a compreensão das iluminuras de Bry em diálogo com seu contexto histórico – busca nas lembranças, sejam as recentes como também as mais cristalizadas no imaginário social dos alunos, a chave para a demanda que lhe fora apresentada. Esse trabalho com a memória fortalece não só as habilidades intelectuais dos alunos como acaba por revelar uma série de representações sociais aprendidas ao longo de suas vidas sem que tivessem pleno domínio desse processo.

Em relação às críticas que podem ser feitas a abordagem de um tema tão caro à desmontagem de representações sociais rigidamente consolidadas em nossa sociedade, assinala-se que os termos “índio(s)” ou “indígena(s)” não foram explicados a partir da historiografia. O professor Rui na referida aula os designou com “povos nativos”, sem definir relação com a historicidade do termo no contexto da chegada dos europeus à América. Ao tratar das imagens de Bry, não deixou explícito que a visão daquele contexto sobre o indígena revela a visão de um tempo e de uma determinada cultura sobre outra. Não relacionou também que tal concepção sobre os indígenas como “selvagem” encontrou apoio na historiografia, na literatura e em diversas iconografias desde o descobrimento até grande parte do século XX, o que se pode ver pelos juízos que se ouve cotidianamente pelos indígenas e que aparecem em falas dos alunos, tais como “preguiçoso” e “selvagem”. Essas explicações complementarizam a dinâmica iniciada pelos professores e contavam com o interesse momentâneo de seus alunos, situação ideal para que o máximo de interlocutores fossem alcançados por uma proposta de crítica e desconstrução de estereótipos como o dos indígenas no Brasil.

Novamente retomando o objetivo primeiro do conhecimento histórico em Bezerra (2016), por mais que o assunto tenha sido analisado por Carla e Rui em diferentes espaços da escola (auditório e sala de aula), com diferentes recursos (trechos de documentários e análise de fonte textual e iconográfica), nenhuma delas conseguiu chegar a problematização direta da visão eurocêntrica que ainda prevalece em diversas representações sociais sobre os povos indígenas. Este provavelmente

era o objetivo de tais aulas que são hipóteses apenas, pois não foram explicitados pelos professores.



Imagem 27 - interação durante o estudo das Iluminuras de Theodore de Bry

Ao demonstrar que acompanha a ampliação do uso de fontes no ensino de História, Rui criou oportunidades para que os alunos tivessem contato com diferentes contextos e sujeitos históricos, mas a incompletude da análise não foi capaz de levá-los a compreensão dos ecos dessas realidades no presente, como esperava Terra (2015). O professor também teve êxito ao conduzir os alunos a uma visão interpretativa da mentalidade de uma época específica, mas não desfez sua impressão de uma visão deformada, como recomenda Zamboni (1998). Assim, sua aula foi concluída com o sinal da escola, mas em termos metodológicos, permaneceu sem fechamento. Da mesma forma a atividade que foi pedida nos minutos finais da aula – exercícios 1 a 5 da página 175 – ficaram sem correção posterior, pois na aula seguinte outro texto foi analisado, com resolução de outras questões.

Cabe ainda uma última observação pertinente sobre tal aula: contém muitos recursos para serem trabalhados satisfatoriamente no pouco tempo disponível, 50 minutos. Para um trabalho profundo que comece por questionar a fonte escrita primeiramente em sua estrutura – como sugere Silva (2004) – e, posteriormente, em seus múltiplos significados e sentidos, assim como a cadeia de enunciados que produz, seria necessário restringir o número de fontes utilizadas por aula, garantindo um melhor tratamento.

Passamos à análise de uma aula de Alisson, ainda a fim de verificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores observados nesta pesquisa.

5.1.2.3 A Primeira Guerra Mundial na aula do professor Alisson

Alisson é um professor mais jovem que os demais, inclusive em sua personalidade. Fala gírias e se comunica de forma mais pessoal com os alunos, que demonstram afeto pelo professor. Ao iniciar a aula do dia 17 de abril de 2015 cujo tema foi “Primeira Guerra Mundial”, Alisson me apresentou à turma. Em seguida, comunicou que colocou o texto de Hobsbawm no “História”⁸², grupo da turma no Facebook. A estratégia é utilizada para superar a escassez de recursos da escola, assunto já tratado anteriormente. Com seu dinheiro, Alisson também tirou uma cópia para cada grupo e as entrega antes de começar a falar sobre o tema da presente aula.

⁸² Nome fictício a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Enquanto isso, uma aluna mexia no celular e nem se deu conta do que estava acontecendo na sala de aula. Outro aluno estava a apertar a perna de uma colega, depois subiu para o joelho.

O professor iniciou suas explicações e fez registro no quadro das principais informações ditas, gerando um esquema sobre o tema.⁸³ Enquanto Alisson explicava o fato histórico, grande parte da sala estava dispersa. Os alunos que estavam à frente eram os que prestavam atenção na aula e participam quando solicitados. Os alunos ao fundo ora mexem no celular ora prestam atenção e até chegavam a participar da aula. A sala era retangular e, somado esse dado aos ruídos do trânsito do lado de fora da escola, realmente a voz de Alisson chegava baixa no fundo da sala, dificultando o foco constante dos alunos nas explicações do professor. Ao meu lado, no fundo da sala, uma aluna lia um livro literários que nada tinha a ver com a aula lecionada.

Entretanto, o quadro de dispersão foi se alterando progressivamente e, com cerca de 30 minutos de aula, quase todos prestavam atenção no professor. Ele utilizava a mesma dinâmica apresentada nas aulas analisadas anteriormente: explicava o conteúdo lançando perguntas e, a partir das respostas dos alunos, seguia com as explicações. Até os alunos do fundo se calaram e apenas dois continuam mexendo no celular, mas em silêncio. Quando alguém começa a conversar, os alunos pediam silêncio, porque queriam acompanhar o raciocínio do professor.

Ao questionar os alunos sobre o nome do arquiduque austríaco, os alunos tentam se lembrar, mas tiveram dificuldades de evocar o nome certo, até que uma aluna conseguiu pronunciar o nome e o sobrenome do arquiduque corretamente. O professor explicou a visita do arquiduque austríaco à Bósnia por meio da narrativa histórica e, para que os alunos entendessem a tensão existente no fato dessa visita, ele fez uma comparação entre o fato e um evento hipotético baseado em dados da atualidade.

Os alunos não aceitam facilmente a história que o professor contou sobre a morte de Francisco Ferdinando. Quando terminou sua explicação, a sala ficou agitada discutindo a questão do assassinato ter envolvido um caso tão atípico. Uma aluna disse: *“Eu acho que é mentira...”*. Outro satirizou: *“A única coisa que eu acho que é verdade é o pão de queijo”* – em referência a brincadeira que o professor havia feito

⁸³ Nos três professores observa-se o uso do registro no quadro das principais informações dos conteúdos trabalhados.

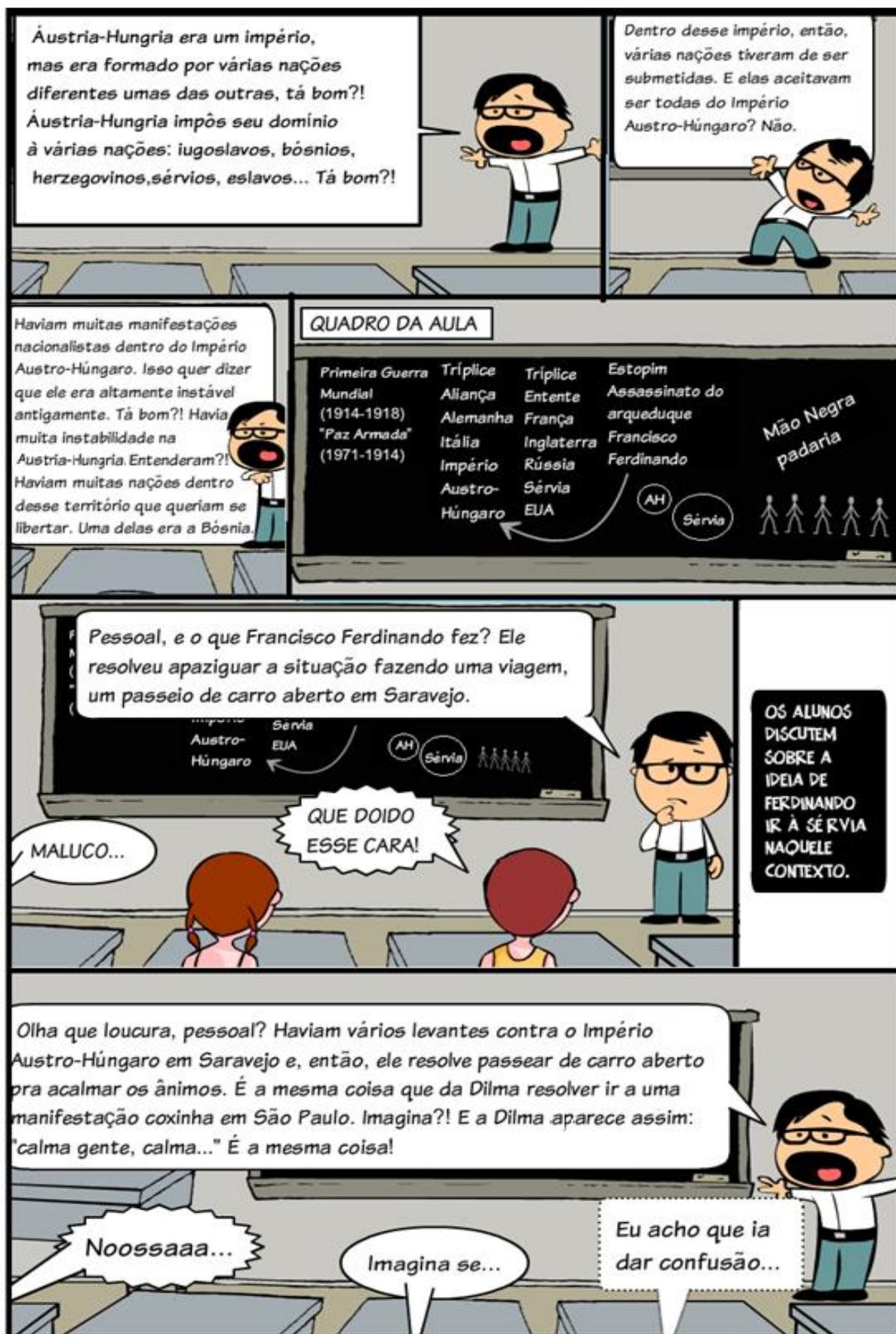


Imagem 28 - comparação entre passado e presente na aula de História

de que o assassino de Ferdinando havia parado em uma padaria para comer um pão de queijo. Outra aluna disse: *“Eu não acredito, não!”*

Mas inusitada não foi apenas a piada sobre o pão e queijo, mas a introdução do contexto histórico anterior à guerra, na qual o professor concluiu comparando o quadro de tensão política no Leste Europeu à situação da presidente Dilma Rousseff no contexto de crise de seu governo, como é possível ver na imagem a seguir.

Após os ânimos serem acalmados, o professor voltou ao conteúdo colocando as principais informações no quadro. Ele abordou as fases da guerra e pediu que os alunos não se dispersassem, mas a conversa paralela foi tamanha que atrapalhou a gravação da voz do professor, que ficou perdida em meio às falas dos alunos.

A aula foi chegando ao fim e, com dez minutos para que o sinal batesse, os alunos começaram a se dispersar novamente. Uma aluna, inclusive, fazia uma trança no cabelo de outra. Perto de uma das janelas, outra se olhava no espelho. Faltando três minutos os alunos se levantaram com suas mochilas para sair de sala, o que obrigou o professor a ir para a porta para exigir que aguardassem o fim de sua aula. Muitos alunos foram até o professor, mas, quando viram que ele não recuaria, voltaram para suas carteiras e se sentaram. Esse episódio gerou uma tensão entre as partes, principalmente porque se tratava de jovens de idade avançada e a imposição da força entre as partes foi vencida pela manutenção da autoridade do professor, mesmo que enfrentada anteriormente.

5.1.2.4 Aspectos de ensino centrais nas aulas observadas

As aulas acima nos dão um panorama geral do conjunto de aulas assistidas durante o trabalho de campo. São aspectos centrais no conjunto de aulas observadas a importância da memória e a presença constante de falhas de evocação e de associação; o uso de diversos tipos de fontes e recursos didáticos, mas a incompletude metodológica e processos inacabados; e a interação entre professores e alunos que, apesar das falhas apresentadas, são capazes de produzir aprendizagem histórica em medidas variáveis de aluno para aluno.

A respeito da memória, as aulas assistidas demonstraram o esquecimento, uma certa presença da ausência, que se manifestou não apenas nos alunos, mas também nos professores. Falhas de associação e de evocação podem ser mais

comuns em disciplinas como História, pois há uma recorrência de tipos de fatos históricos semelhantes que favorecem a evocação de ideias trocadas (guerras, revoluções, tratados, nomes de líderes etc.) e o excesso de informações que um professor de História domina e, por vezes, não consegue mobilizar, ainda que tenha à sua frente algum recurso que favoreça a evocação da lembrança exigida. Pesquisas nesse sentido poderiam trazer contribuições, não só verificando essa hipótese como traçando estratégias para que tais episódios sejam menos frequentes.

Falhas de evocação também podem estar associadas ao estado emocional de professores e alunos (excesso de trabalho/estudo, preocupações, ansiedade etc.). Mas é importante ressaltar que tais falhas não revelam necessariamente fracasso, mas são fenômenos que merecem ser melhor estudados pela Educação em diálogo com a Neurociência. No caso de Carla, que se esquece de dados básicos sobre o conteúdo de “Grandes Navegações”, O fator emocional pode ter sido predominante, uma vez que ela enfrentava um a situação delicada que houvera me confidenciado antes de ir para a sala de aula no dia 12 de março de 2015.

Se há esquecimento, há também momentos de efervescente evocação de lembranças no contexto da sala de aula. As evocações coletivas, fenômeno observado em estudo anterior⁸⁴, também foram observadas nessas salas de aula. Não se trata de simples falas aleatórias ou exploratórias, mas falas que expressam lembranças dos alunos trazidas ao contexto da aula a partir de uma provocação do professor.

A aula em que esse fenômeno foi visto com maior intensidade teve como tema a “Pré-História”, e foi ministrada pela professora Carla. Após retomar com os alunos a análise do mapa contendo as rotas para as Américas (exposto anteriormente), Carla passa a provocar a memória dos alunos para que digam as informações que sabem sobre povos que migraram para a região do Brasil. Esse fenômeno se diferencia dos que já foram analisados por se apresentar como uma “cascata” de falas dos alunos, como se uma lembrança viva lhes viesse à mente e fosse necessário exteriorizá-la, como se observa na imagem a seguir. Não apenas a fala da professora provoca tais evocações, mas as evocações dos alunos provocam outras evocações de lembranças nos colegas. Os quadinhos abaixo tentaram reproduzir com maior clareza como esse fenômeno ocorreu durante essa aula, ministrada em 20 de março de 2015.

⁸⁴ Discorri sobre esse e outros aspectos da evocação de lembranças no contexto da sala de aula em minha dissertação de mestrado.

Além desses aspectos, a memória também se mostra primordial quando são solicitados conhecimentos prévios dos alunos direta ou indiretamente. No dia 19 de março de 2015, no momento em que Carla entra na sala, os alunos logo tiram os trabalhos que foram fruto do para casa que ela houvera dado a respeito da pesquisa sobre o uso de especiarias em suas casas. Em virtude disso, Lucas e Mariana começam a conversar sobre urucum (Dados da pesquisa, ep. 13). Tal lembrança estava diretamente ligada à atividade da aula e ao conteúdo que estava sendo lecionado. Mas, no episódio seguinte, Mariana fala de sua rotina e da forma como é organizada sem que isso estivesse relacionado ao tema da aula, mas sim ao comportamento de seus colegas de sala que demonstravam desinteresse a ponto de um aluno estar dormindo profundamente, motivo que levou o professor a retirá-lo de sala para terem uma conversa. Esse aluno alegara ter dormido tarde, o que fez com que Mariana se lembrasse que uma rotina organizada como a que a família dela pratica a diferenciava dessa geração que ela chama de “*relaxada*”.

Esses conhecimentos prévios também aparecem nessa estrutura como defasagem de habilidades de interpretação de texto e iconografia. Alguns alunos foram incapazes de discernir a respeito de algumas palavras dos enunciados da prova e Antônio não conseguia distinguir o mapa do Brasil do mapa da África, mesmo tendo realizado atividade anterior a respeito. Não se tratou propriamente de uma falha de evocação, mas sim de um aprendizado sem objetivos claros para os alunos. Ao não explicar os verbos de comando antes da prova, o aluno naturalmente não terá desenvolvido tal habilidade, ainda que já tenha visto a palavra em atividades anteriores, assim como colorir mapas sem critério pré-estabelecido para que possa haver um aprendizado por associação (de cores, de localização ou qualquer referência que o professor escolha) também não logrará um aprendizado mais uniforme em, pelo menos, a maioria dos alunos.

Atividades soltas podem fortalecer a memória de quem já sabe o conteúdo, mas não promove avanços garantidos no aluno que não conseguiu compreender o conteúdo por meio das narrativas construídas anteriormente às atividades. Portanto, tais atividades devem acompanhar a narrativa histórica, compondo-a ou reforçando informações, mas dadas de forma isoladas não passam de recreação para os alunos que não compreendem sua contribuição dentro daquele conteúdo específico.



Imagem 29 - Evocação de lembranças em cascata

O episódio nº 20, na Escola 2, em 15 de maio de 2015, demonstrou uma interessante relação entre um ditado popular, corrente na sociedade, e o conteúdo histórico no momento em que o aluno era levado a se orientar a partir da narrativa apresentada pelo professor. O aluno fez sua escolha pelo *Welfare State* e demonstrou o que o persuadiu a tal decisão. Mas, além disso, enfatizou sua escolha, modificando um conhecido ditado popular:

Professor pede, em atividade, que os alunos escolham entre *American Way of Life* e *Welfare State*, e justifiquem sua escolha. Um aluno, Caio, que senta na parte da frente, diz para uma colega: “Melhor um pássaro na mão... que uma arara linda voando” (Dados da pesquisa, ep. 20).

Outro aspecto importante do uso de conhecimentos prévios é a associação que produz jogos de palavras. Os episódios de 21 a 23 demonstram tal aspecto. Os alunos não só associaram, mas criam a partir dessa associação, mesclando lembranças com dados do momento específico que estavam vivendo, como o episódio em que Humberto pergunta à Carla, na aula do dia 17 de abril de 2015, sobre os povos dos sambaquis.⁸⁵

Humberto: Eles sambavam, professora? – Em relação aos povos dos sambaquis (Dados da pesquisa, ep. 23).

Mais exemplos relacionados à memória são os episódios nº 24 e nº 25. Neles ocorrem falhas de associação por parte dos alunos, mas essas falhas são realizadas a partir da busca de conhecimentos prévios relacionados à conteúdos didáticos já estudados. Os alunos não responderam corretamente às perguntas dos professores, entretanto, não responderam aleatoriamente qualquer dado. No episódio abaixo, Rosa parecia muito segura ao responder ao professor Rui.

Professor pergunta como um historiador faria para escrever nossa história. Rosa responde: Ele esculpiria na pedra (Dados da pesquisa, ep. 24).

⁸⁵ Alguns dados, como é possível perceber, parecem se mesclar com outros subsegmentos. Natural, afinal a forma escolhida para a exposição dos dados apresenta recortes artificiais de uma realidade da qual se tem consciência de que foi atingida em determinados níveis de compreensão, mas nunca em sua totalidade.

Porém, no episódio nº 26, tal associação com conteúdos anteriores aparece de forma bem-humorada e enganosamente consciente por parte da aluna Mariana que, ao ter que resolver um problema colocado pelo professor Rui, busca na própria História a solução, ainda que demonstre saber que não é, de fato, uma solução aplicável aos dias atuais.

Professor explica como interpretar o texto. A aluna não aceita.
- Tem como essas duas saírem satisfeitas? – em relação à Funai diante das demandas da CNA e Faperon. [Pergunta lançada pelo professor].
- Entrando em um acordo! Faz um novo Tratado de Tordesilhas! – diz Carmem. Todos riem. (Dados da pesquisa, ep. 26).

Conhecimentos prévios também se mostraram relacionados a experiências extraescolares dos alunos, como demonstra o episódio nº 28, em que Sérgio diz que só havia visto pau-brasil no jogo digital Minecraft, grande sucesso atual entre crianças e adolescentes. Ao tratar dos impostos envolvidos na comercialização de pau-brasil na América Portuguesa, o professor Rui também levou Henrique a se lembrar que Alan roubava mercadorias do supermercado, relacionando a atitude do colega à prática dos contrabandistas de pau-brasil.

Em um outro episódio, nº 29, dentro desse mesmo conteúdo, os alunos se lembraram de uma atividade escolar. Ao abordar as Câmaras Municipais, o professor levou os alunos a se lembrarem da eleição ocorrida na escola para Vereador Mirim cujo representante eleito havia sido Humberto.

Em suma, os episódios registrados demonstram a ação da memória como imprescindível à construção dos conhecimentos históricos, sobretudo a partir de sua mobilização na busca de conhecimentos prévios utilizados para envolver os alunos nos conteúdos lecionados, fazer a passagem entre senso comum e conceitos específicos, criar relação entre conteúdos anteriores e estabelecer relação presente-passado. No que tange seu aspecto neurocientíficos, as falhas de evocação demonstram que não basta ter domínio dos conteúdos, diversos outros fatores para além da sala de aula fazem com que ocorram frequentemente. A prática de planejar melhor os procedimentos metodológicos em virtude do tempo é fundamental para que a corrida contra o relógio não promova ainda mais falhas desse tipo.

Outro ponto central em relação às estratégias de ensino das aulas assistidas foi o diversificado uso de fontes e recursos. Foram utilizadas icnografias de diferentes tempos históricos, reportagens de televisão, documentários, filmes, textos didáticos,

textos literários, textos historiográficos, esquemas de conteúdo, questionários do livro didático ou elaborados pelo professor, apresentação de slides e debates orais. Apesar de tamanha diversidade, observa-se que, frente a ideia do que deveria ser o ensino de História e como deveria ser realizado o tratamento das fontes em sala de aula, há uma disparidade entre o ideal e o real, marcado pela incompletude dos métodos seja em virtude da não realização de fases analíticas como pela carência de conclusão dos processos iniciados. Basicamente o que conclui os processos é o sinal da escola que indica o fim da aula. Nas aulas seguintes não há continuidade dos processos, mas sim dos conteúdos didáticos, como se o fechamento das análises iniciadas fosse secundário ao cumprimento de determinados conteúdos no número previsto de aulas. Levanta-se essa hipótese pois é a única que pareceu razoável em tais contextos. Ainda que não seja procedente, tal fato demonstra a necessidade de melhor formação metodológica dos professores, seja na graduação como na pós-graduação.

A incompletude dos métodos também coloca os recursos utilizados como meros exemplos do passado. Quando os alunos chegam à conclusão de que a visão de Theodore de Bry acerca dos indígenas era a de “selvagens”, Rui não problematiza as circunstâncias que o levaram a essa percepção, que não é apenas compartilhada pelo autor da iluminura naquele contexto. Também não procurou analisar as rupturas e permanências em relação a essas representações nos dias atuais, o que seria um grande serviço prestado à turma na desconstrução de esquemas mentais que reproduzem preconceitos étnicos-raciais. Dessa forma, a análise cai na simples exemplificação e acaba não desenvolvendo múltiplos olhares sobre a obra, como destaca Bittencourt (2011). Também seria interessante analisar a cadeia de enunciados que obras tão utilizadas como essa criaram ao longo do tempo, como sugere Terra (2015).

Outro exemplo caro a essa observação é a forma como Carla utiliza reportagens televisivas, documentários e filmes sem discorrer sobre os objetivos que a levaram a tais escolhas e que atividades pretendia desenvolver com os alunos após a apreciação do material. A proposta didática assinalada por Abud (2003) não foi construída antes da exibição ser realizada. Dessa forma, não se sabe de que telejornal foi retirada a notícia exposta aos alunos, nem de que documentários provém os fragmentos mostrados. Os elementos sugeridos por Umberto Eco (*apud* NAPOLITANO, 2015) não foram contemplados, assim como as etapas de análise da

fonte televisiva sugeridas por Napolitano (2015). A análise semântica é a única fase contemplada, mas apenas acerca do sentido explícito da notícia em pauta.

Os alunos mais interessados na disciplina prestavam atenção nas exposições, enquanto os mais dispersos conversavam e mexiam no celular, provocando grande desconforto nos demais. Quando a professora interrompeu a exposição na metade dos materiais e passou a debater com a turma, aqueles que estavam dispersos não conseguiram dar contribuições significativas, mas queriam participar e jogavam palavras e frases soltas na tentativa de acertar alguma das perguntas da professora. Mesmo os mais dispersos da turma gostavam de aulas dialogadas e debates. Talvez sua postura durante as exposições teria sido outra se soubesse a priori que seriam chamados a discutir os vídeos depois.

Na utilização do filme “Croods”, Carla procurou saber dos alunos seus interesses antes de escolher o material, como sugere Bittencourt (2011). Mas igualmente não deixou claro seus objetivos com o recurso e nem apresentou aos alunos sua ficha técnica. A exposição foi apreciada pelos alunos, eles se divertiram durante essas aulas. Entretanto, não se discutiu os diversos anacronismos presentes na animação, o que produziria um rico trabalho comparativo e desenvolveria nos alunos um olhar mais criterioso diante das produções midiáticas. A exposição se concentrou em ser fonte de informação e não de formação dos alunos, falha advertida por Abud (2003). Sem os devidos comentários da professora, o filme foi usado como espelho do passado (BITTENCOURT, 2011), como se tais imagens falassem por si só (SALIBA, 2015).

Por fim, uma estratégia frequentemente utilizada pelos professores se destacou, pois, a despeito das falhas metodológicas, demonstrou produzir aprendizado histórico em medidas que variaram de aluno para aluno a partir da correspondência destes durante as aulas. Algumas interações entre professor e aluno, não apenas nas aulas de Rui, mas também nas de Carla e Alison, revelaram uma estrutura que se aproximam do que Rüsen (2010) coloca como aprendizagem histórica. Segundo este autor, a formação histórica implica a passagem do objetivo ao subjetivo, levando à uma flexibilização dos pontos de vista que leva o aluno a interpretar o passado se apropriando deste, sem, contudo, chegar a refletir sobre si mesmo e sobre o presente enquanto parte dessa carência de orientação. Tal ideia, assimilando as descrições das aulas observadas, poderia ser expressa da seguinte forma:

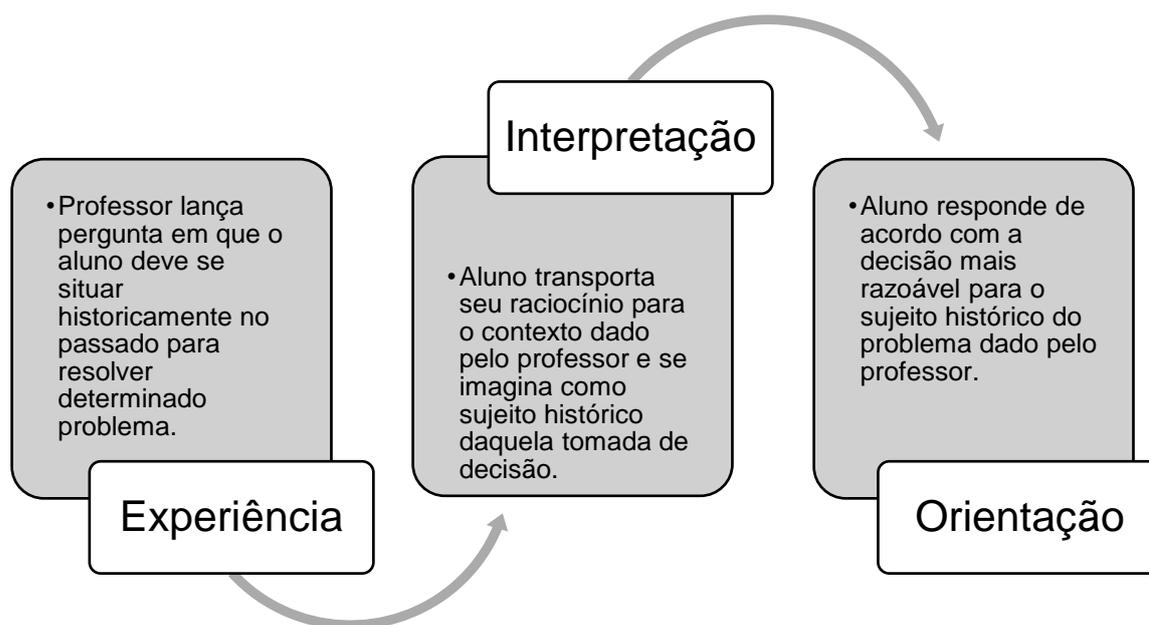


Imagem 30 – Processo de apropriação da experiência histórica

A partir desse fluxograma, resume-se o processo de ensino de História observado nos três professores, com diferentes recursos didáticos. O processo de partida da experiência histórica ou pessoal, seguida pela interpretação dialogada do fato histórico que produz respostas nas quais os alunos se situam no contexto dado para responderem da forma mais lógica que lhes é possível. Esses momentos são indícios de que, em diferentes níveis, os alunos estão compreendendo o que o professor está lecionando, portanto, está havendo aprendizagem histórica em diferentes níveis. Entretanto, quanto à formação histórica, tais episódios não contêm elementos suficientes para que se possa afirmar que tenha sido desenvolvida a partir das aulas observadas.

De acordo com Rüsen (2010, p.95) formação refere-se ao “[...] conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário”. Nesses termos, a formação histórica dos alunos observados parece descontínua e irregular, variando de aluno para aluno com consideráveis discrepâncias. Para Rüsen (2010), o processo de formação termina no agir e transcende a educação escolar. Sobre esse aspecto, essa pesquisa não dispõe de dados externos que embasem qualquer conclusão a esse

respeito, mas pode afirmar que, em sala de aula, não foram fornecidas atividades que levassem à prática dos conhecimentos históricos estudados.

Dessa forma, a carência de orientação, fundamental à formação histórica, não fica evidente nessas salas de aula. Certamente, em diferentes momentos da vida, alguns alunos conectaram os conteúdos escolares de História à realidade vivida em determinado instante, mas não é possível garantir que essa relação tenha sido construída em sala de aula, visto que as interações que culminam em orientação para a vida prática foram observadas em algumas aulas, e não em todas, sobre todos os conteúdos trabalhados em sala.

Além disso, como defenderia Paulo Freire (1996), ensino e aprendizagem são processo complementares que podem ser desenvolvidos por alunos e professores. O ensino não depende exclusivamente do professor da mesma forma que o aluno não é o único a aprender nessa relação. Dessa forma, a formação histórica não está a cargo exclusivo do professor de História, ainda que nos contextos observados ele esteja em posição de condutor desse processo.

Ainda que munido de conhecimentos embasados em pesquisas e dados confiáveis, o professor pode estimular seus alunos a compartilharem suas experiências pessoais que possuam vínculos com o conteúdo histórico, pois a formação histórica implica esse encontro entre os saberes dos sujeitos e o saber científico. Por isso, o ensino significativo deve levar em conta os conhecimentos prévios trazidos para a sala de aula, atitude comum dos professores observados nessa pesquisa, indicando que, acima de falhas metodológicas apontadas a partir do que se produziu como norte para o ensino de História, sobretudo no Brasil, esses professores estão proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa que se desenvolve em um espaço no qual podem se expressar, acertando ou errando, construindo em diálogo com professores e colegas de sala conhecimentos históricos com os quais estabelecem conexões em diferentes graus a partir de suas trajetórias individuais, estados emocionais vivenciados no momento da aula ou por diversos outros fatores que podem interferir nesse processo. As evidências apresentadas não deixam dúvidas sobre o fato de que há aprendizado histórico em alguns momentos analisados.

O diagrama a seguir permite relacionar as aulas assistidas ao que Rüsen entende como formação histórica, lançando luzes sobre a prática docente observada nas Escolas 1 e 2 a partir de encontros e desencontros com a teoria, como tem sido

destacado ao longo dos últimos capítulos. Nele se observa certa circularidade entre saber e agir, uma vez que o saber científico está ligado a formas de representação do mundo aos quais os sujeitos recorrem para orientar suas ações. Dessa forma, ainda que muitas vezes o professor procure o saber científico para romper com determinadas representações sociais, estereótipos e esquemas mentais, ele não surte nos alunos a mudança procurada, pois a ação que pretende imprimir nos alunos, em busca de uma reinterpretação do mundo, procura em imagens já cristalizadas meios de compreensão da reflexão proposta pelo professor, de forma que, ainda que abalados pelo conhecimento científico em sala de aula, mantém seu núcleo central fixo, permitindo pequenas releituras, mas não mudanças em sua essência.

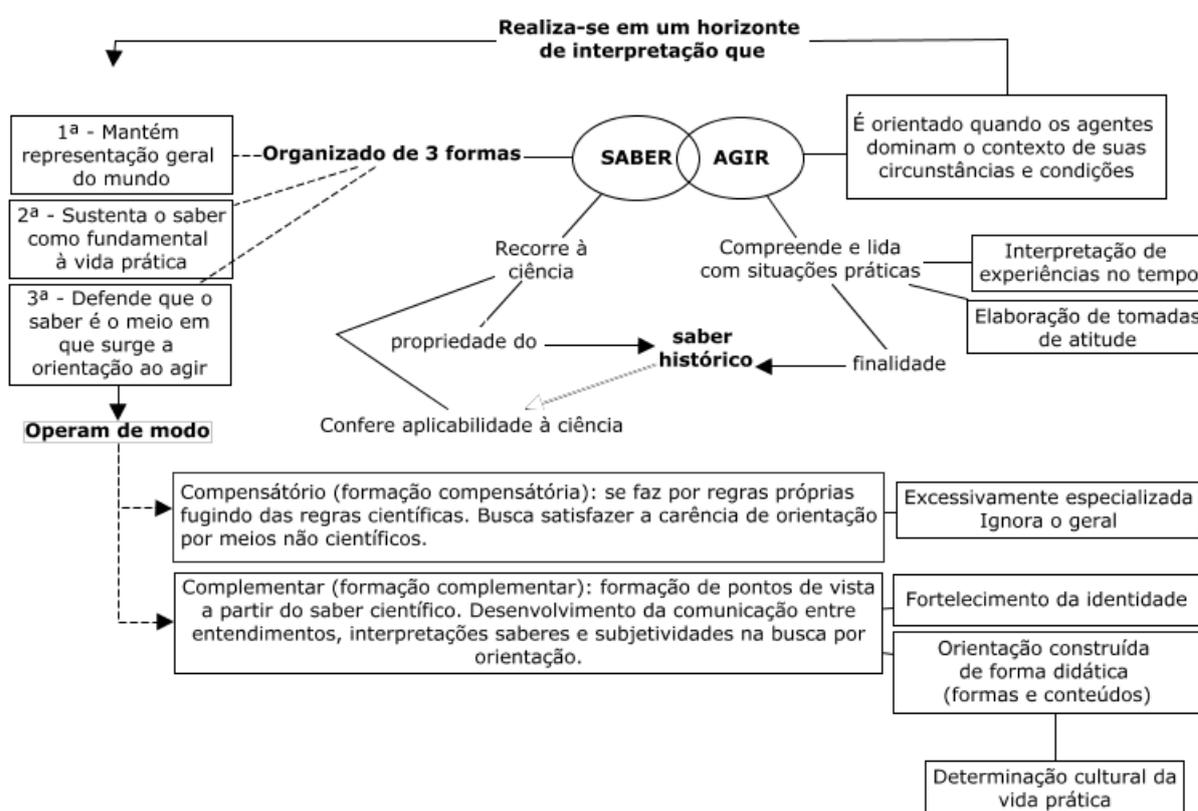


Imagem 31 – Formação histórica
Fonte: Baseado em Rüsen (2010).

De acordo com Rüsen (2010), o pensamento histórico só estará formado quando o sujeito for capaz de relacionar diretamente o todo, o seu agir e a si mesmo. Essa compreensão da totalidade é cada vez mais reservada ao especialista de História, como mostra nossa base de dados. Em poucos momentos, como no caso das alunas descendentes de Pataxós, há o encontro entre o objeto de estudo,

historicamente localizado, e sua atualidade a partir de suas próprias vidas, ligando percursos históricos passados e realidades presentes que tocam suas formas de ser no mundo. Por outro lado, essa reflexão é nula em Lucas que, apesar dos traços indígenas, não reconhece a si e se coloca pela perspectiva dominante para rir das colegas. Também observa-se essa adoção do olhar do dominador nos alunos negros que utilizam estereótipos relacionados ao ser negro para ofender colegas de cor.

Nesses casos, observa-se que as atitudes discriminatórias contribuem para a perpetuação de esquemas mentais que compõem, em quadros mais amplos, representações sociais que são reproduzidas a séculos em nossa sociedade. De forma contraditória, os sujeitos se utilizam da representação das classes dominantes para discriminar seus semelhantes, humilhação essa que caberia a ele mesmo e de fato lhe atinge porque ele não pertence ao grupo dominante, apesar de agir como colaborador da manutenção das relações de poder ditadas por eles. Dessa forma, ao colocar-se em tal lugar, o aluno fortalece a ideologia dominante às custas da confirmação de todos os esquemas que dizem respeito a si mesmo, mas que, em um jogo de recusas, ele procura fugir negando-se.

Em meio à organização curricular procedimental há, portanto, um conjunto de aprendizados que não estão previamente colocados, mas que compõem as aprendizagens dos alunos em sala de aula. Dessa forma, a propagação de representações sociais na atividade do ensino é algo que faz parte da rotina escolar e se coloca como parte do *currículo oculto*. De acordo com Bianchi:

Em síntese, podemos dizer que um currículo é um projeto educativo global, a ser usado como ponto de partida para a planificação de atividades educativas, no qual são apresentadas as razões das escolhas relativas ao que se quer ensinar, determinados os objetivos e os conteúdos da aprendizagem a promover, e sugeridos modos de organização do ensino e da aprendizagem e de avaliação dos respectivos resultados (BIANCHI, 2001, p. 42).

No plano real dos acontecimentos, é impossível garantir que apenas os propósitos explicitamente planejados sejam executados em sala de aula. Nem tudo o que se realiza durante a aula foi previamente enunciado no currículo seja porque não se pode prever como exatamente se dará a ação assim como as dificuldades práticas que poderão surgir no momento de sua execução. Além disso, há intenções que são omitidas do currículo formal por serem contraditórias aos valores explícitos nele. Diante desse fato, utiliza-se o termo *currículo oculto*, para designar “[...] o que os

alunos aprendem na escola, por causa do modo como as atividades estão planejadas e organizadas, mas não se inclui explicitamente no conjunto das aprendizagens propostas (embora possa corresponder a intenções reais, que não são assumidas explicitamente pelos responsáveis pelo sistema escolar)” (BIANCHI, 2001, p. 43) (grifo do autor).

Colocado dessa forma, cabe esclarecer que houve a intenção de trazer à tona tais representações sociais, especialmente no caso da Escola 2, mas o trabalho inacabado com tais ideias não surtiu o efeito desejado e, possivelmente, atualizou essas representações sem abalar sua rigidez, tornando-as ainda mais vivas no imaginário dos alunos, que continuaram a reproduzi-las nas aulas seguintes.

Ao evocar tais ideias, contudo, os professores procuraram trazer conhecimentos científicos à sala de aula a fim de confrontar as ideias do senso comum, o que é fundamental na construção do saber histórico, de acordo com Rüsen (2010), que entende que a formação histórica versa sobre a habilidade de lidar com o saber histórico, tomar posição diante dele e atualizá-lo. Entretanto, as reflexões não chegam a tocar a realidade presente dos alunos, fazendo com que problematizem tais dados do passado descortinando as formas como eles desenharam a sociedade em que vivemos, seja diante da desigualdade social como dos diversos preconceitos que circulam no imaginário social do brasileiro e fortalecem a manutenção dos quadros sociais em que os próprios alunos estão imersos. Ao invés disso, as análises desenvolveram a percepção do aluno sobre como os sujeitos históricos do passado pensavam no passado, deixando uma falsa impressão de que tais visões se encontravam apenas naquele período estudado.

De acordo com Rüsen (2010), a função formativa do saber histórico não é realizada automaticamente na pesquisa e na produção historiográfica, que fazem um uso específico desses saberes para fins de especialização, proposta divergente da sala de aula, na qual não se ambiciona formar mini-historiadores. A formação histórica “[...] é característica de todos os que desejam ou precisam efetivar sua compreensão do mundo e de si, na orientação da vida prática, em um determinado nível cognitivo” (RÜSEN, 2010, p. 101). Trata-se, por conseguinte, do desenvolvimento de competências cognitivas voltadas à interpretação de experiências no tempo e formulação de tomadas de atitude na vida prática, o que não se pode garantir a partir das aulas observadas. Logo, ainda que se observe aprendizado histórico em diferentes graus por parte de alguns alunos, afirmar que as aulas promoveram

formação histórica parece distante das reais condições em que as aulas ocorreram, assim como é importante considerar que a formação histórica não se limita ao espaço da sala de aula, podendo ser constatada a partir de atitudes cotidianas no seio familiar e comunitário. Por conseguinte:

Formação não é [...] poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos, que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais (RÜSEN, 2010, p. 101).

Assim, os processos de orientação observados em sala de aula não atingem o nível exigido para se afirmar que há formação histórica, pois, alguns alunos, apesar de demonstrarem raciocínio histórico diante das perguntas dos professores, não demonstram colocar-se em perspectiva diante daquele conhecimento, nem mesmo o contexto no qual vivem como relacionado com o passado em análise.

Dessa forma, a carência de orientação no tempo presente, fundamental à formação histórica, não fica evidente na sala de aula, apesar de se orientarem corretamente quando analisam o passado pelo conteúdo didático. Certamente, em diferentes momentos da vida, alguns alunos conectarão os conteúdos escolares de História à realidade vivida em determinado instante, mas não é possível garantir que isso tenha sido construído durante as aulas de História, até mesmo porque o aprendizado extrapola a sala de aula e a escola.

De acordo com Rüsen, a ciência ganha vida prática a partir da formação histórica, que se realiza a partir de um conjunto de competências denominada “competência narrativa”, definida como: “[...] a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas.” (RÜSEN, 2010, p.103-104). Por se orientar a partir do presente, a formação histórica não é fixa e imutável, operando continuamente nas decisões dos sujeitos a partir da constante reelaboração dos dados do passado construindo narrativamente sentidos que contribuem para a orientação da vida prática por meio do pensamento científico histórico. Assim, “[...] formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida.” Essa formação ocorre por meio do aprendizado histórico, que é construído a partir do desenvolvimento da consciência histórica.

Apesar de operar em dois movimentos que se fundem, conhecimento da história objetiva e apropriação subjetiva do sujeito da aprendizagem, essa fusão não ocorre de forma mecânica, padronizada. O sujeito deve estranhar o passado assim como desvelar os dados de sua subjetividade a fim de promover uma compreensão crítica da história enquanto parte de seu presente e de quem se é (RÜSEN, 2010).

Ao retomar o episódio em que Cleber chama o colega de “preto safado”, constata-se uma lacuna nesse processo de formação, uma vez que o aluno pratica o racismo após ter participado de um projeto da escola que denunciava o racismo e as formas de marginalização do negro a partir da criação de estereótipos da juventude negra que os levam a confirmar a ideologia dominante diante de um quadro complexo de exclusão social e de falta de oportunidades. Ao realizar o teatro, o aluno compreendeu a relevância da discussão, entretanto, esse conhecimento não o fez refletir sobre si mesmo enquanto ser histórico atravessado por uma cultura que perpetua o racismo de diversas formas.

Em suma, o fato de haver aprendizagem histórica em diferentes graus e de forma descontínua nas turmas observadas não nos isenta de verificar que, ao manter processos em aberto, não se pôde chegar ao momento em que os conteúdos históricos culminam na formação histórica e cidadã dos alunos. Tal falha pode estar relacionada a um assunto contido, mas não enfrentado, durante as aulas de História: o racismo.

5.1.3 Precisamos falar sobre o racismo: “Ele é safado e é preto!”

“A interiorização é o correlato nativo da superioridade europeia. Precisamos ter coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado.” (FANON, 2008, p. 90).

Os desafios enfrentados pelo pesquisador que se lança no estudo da sala de aula são muitos. Ao superar as questões burocráticas envolvidas na escolha do local de estudo e pertinentes à ética na pesquisa com seres humanos, nenhum grande desafio parece vir pela frente afinal, a fase da escrita é penosa, mas já se espera que assim fosse. Nessa pesquisa, entretanto, um desafio se colocou durante o trabalho de campo. Parou à frente como quem não irá sair enquanto não for escutado. Pois bem, ele foi ouvido.

Como já exposto em capítulo anterior, o racismo nos ambientes estudados compõe um dos aspectos mais recorrentes nas aulas de História. Era esperado presenciar tais fatos, pois estão presentes em nossa sociedade e, portanto, também estariam presentes na escola.⁸⁶ Entretanto, tal fenômeno se mostrou mais presente do que o esperado, na verdade, se mostrou parte naturalizada do espaço escolar no qual a sala de aula é apenas um dos lugares de sua manifestação.

A presença do preconceito e da discriminação no ambiente escolar já foi também constatada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas – Fipe, em pesquisa realizada em 2009 que entrevistou 18.599 pessoas (estudantes, pais e mães, professores, diretores e demais funcionários de escolas) em 501 escolas públicas. Dessa amostragem, 99,3% demonstraram algum grau de preconceito; 99,9% desejavam se manter a distância dos seguintes grupos sociais: deficientes mentais (98,9%), homossexuais (98,5%), ciganos (97,3%), deficientes físicos (96,2%), índios (95,3%), pobres (94,9%), moradores de favelas e periferias (96,2%), moradores das áreas rurais (94,9%) e negros (90,9%). A pesquisa, intitulada “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, também percebeu que os piores desempenhos na Prova Brasil estavam ligados às escolas sobre as quais se possuía maior conhecimento de práticas discriminatórias. (CORTELLA; FERRAZ, 2012, p. 20).

Episódios de racismo foram frequentes durante o trabalho de campo dessa pesquisa, notadamente na escola em que mais aulas foram observadas. Entretanto, nas duas escolas houve registros e esses registros também demonstram as formas como, em cada fase da vida, o racismo é manifestado pelo sujeito que o pratica. Entre os mais novos de forma aberta e direta, com poucos episódios de banalização e zombaria, demonstrando o processo pelo qual, ao tornar-se adulto, percebe-se que o racismo deve ser velado. Sofisticam-se as formas de manifestá-lo a partir de determinados recursos verbais que procuram colocar em dúvida sua natureza, mantendo a agressão àquele ao qual a ofensa é dirigida. Notadamente jovens das duas escolas demonstram dominar alguns desses mecanismos.

Durante o trabalho de campo dessa pesquisa, foram identificados 22 episódios de racismo em sala de aula que correspondem a quase 9% da amostra de dados da pesquisa. Tais episódios estão ligados à *agressão verbal, zombaria e banalização da*

⁸⁶ Somos professores, presenciamos isso em nossas aulas, e temos conhecimento de outras pesquisas que abordam o fenômeno em outros espaços escolares, conforme já fora citado em capítulo anterior.

discussão étnico-racial, deixando às claras como o racismo *à la brasileira* se manifesta em sala de aula e revela seus mecanismos de reprodução.

Os episódios de *agressão verbal* ilustram a existência de uma ideia de gradação de cor consolidada no imaginário social dos sujeitos da pesquisa. Na aula da professora Carla em 16 de abril de 2015, na Escola 1, as ofensas dirigidas contra Rafael denotam aspectos ligados à marginalidade a qual esse sujeito demonstra ligação e à concepção de gradação de cor característica do *racismo à lá brasileira*. Há subentendida a relação entre morar na periferia, usar maconha e ser negro. Algumas dessas ideias são expressas pelos episódios nº 221 e nº 143.

Após confusão com Antônio e Silas, Rosa e Rafael discutem também. Ela o chama de maconheiro. (Dados da pesquisa, ep. 221).

Rafael continua irritando os colegas, agora Guilherme responde: “Apagador queimado!”. (Dados da pesquisa, ep. 143).

No mês seguinte, o aluno é novamente alvo de Rosa, que também demonstra a gradação de cor como fator determinante para o conceito formado sobre o colega:

Rosa chama Rafael de “batata defumada”, pois ele a estava irritando. (Dados da pesquisa, ep. 145).

Guilherme também tem origens afrodescendentes, apesar de se autodeclarar como pardo em seu questionário do aluno. Declara também ser filho de pai negro e mãe branca, o que não é possível a essa pesquisa verificar, porém, demonstra uma lógica dentro da conclusão à qual o aluno chega para sua autodeclaração de cor. Como Rafael tem a pele mais escura que Guilherme, o xingamento parece dotado de racionalidade, mas essa é uma falsa ideia, embasada em construções ideológicas a fim de justificar o poder de um grupo sobre outro, criando uma ilusória possibilidade de ascensão pelo branqueamento.

Ainda em *agressão verbal* observamos outro mecanismo discriminatório: a desumanização do outro. Termos como “batata defumada” (Ep. 145), “miojo”, “ebola” (Ep. 151), “macaco” (Ep. 153), “carvão” (Ep. 155) e “chimpanzé” (Ep. 159) são utilizados a fim de afastar aquele que é agredido da ideia de humanidade, relegando-os o status de coisas ou animais inferiores. Ao negarem a humanidade dos colegas, conscientemente ou não, esses sujeitos não reconhecem o outro como sujeitos de direitos e que, portanto, não merecem igual respeito. De acordo com Cortella e Ferraz:

Fora da esfera da sexualidade, a animalização também é um expediente para ofensas raciais. Por exemplo, chamar uma pessoa negra de macaco. A intenção nesse insulto é sugerir que o alvo da ofensa tem uma inteligência assemelhada ao humano, mas não é humano, é como se fosse um pré-humano, um quase humano. Essa desumanização é uma maneira forte de depreciação e um retrocesso na busca pela dignidade da vida coletiva. (CORTELLA; FERRAZ, 2012, p. 53).

Todas essas situações ocorreram em momentos de disputa de forças entre as partes, o que nos leva novamente à utilização do sistema de marcas como forma de estabelecer poder sobre o outro. Se tal uso é reconhecido por jovens de tão pouca idade, significa também que tal sistema é amplamente difundido e naturalizado em nossa sociedade. Além disso, demonstra como tal sistema se reproduz, dentre tantas outras formas, a partir do contato entre jovens proporcionado pelo espaço escolar que não possui estratégias consolidadas e eficientes para conter a propagação de ideias preconceituosas em seu âmbito. Dessa forma, a escola se torna mais um propagador do preconceito e da discriminação racial, assim como também contra outros grupos, como pode ser verificado nos episódios registrados.

Dessa forma, a *zombaria* também ganha espaço de reprodução na escola. As características e a história dos povos africanos são alvo de piadas, são desqualificadas face a história europeia. As origens ameríndias são alvo de chacota, tais ligações evocam ideias de inferioridade criadas a partir da formação do supracitado sistema de marcas que continua a se mostrar naturalizado na consciência dos alunos. Entretanto, também é flagrante a falta de clareza sobre as classificações dentro desse sistema e em relação a sua própria identidade étnica, salvo as alunas de origem indígena, que demonstraram clareza quanto ao assunto.

Também se observa, como no caso do episódio nº 146 e nº 156, que está mais claro para os alunos o que se deve julgar do que os motivos de tais julgamentos. Pela simples ligação da palavra “negroide” com “negro”, mesmo sem saber do que se tratava, os alunos riam. Da mesma forma, apesar de não deixar de gostar dos cabelos crespos da colega, se refere a eles para ofendê-la.

Antônio chama Rosa de miojo muitas vezes durante a aula. Ele, com gestos, me responde que chama ela assim porque o cabelo dela é cacheado. Pergunto se ele acha bonito ou não. Ele faz sinal de mais ou menos com a mão. (Dados da pesquisa, ep. 146).

Quando a professora diz que fósseis encontrados mostram características negroides, um aluno pardo, Humberto, ri do termo, olhando para Henrique, que também ria. [...] Henrique: O que é negroide?

Professora: características das populações africanas. (Dados da pesquisa, ep. 156).

Nos alunos mais velhos, tal exteriorização do preconceito toma contornos mais elaborados a partir da *banalização da discussão* étnico-racial, o que reforça a falsa ideia de democracia racial e diminui a luta desses grupos por igualdade em uma sociedade extremamente desigual. Essa desvalorização ocorre de diversas formas, entre elas a vulgarização do próprio termo *racismo*, buscando descaracterizá-lo, mudando seu foco e diluindo-o em outros múltiplos aspectos.

Cleber diz: Por que esse racismo?” – porque os colegas gritavam que queriam bis branco. (Dados da pesquisa, ep. 163).

Outra forma de depreciar a discussão é colocar-se na condição de “dar voz aos negros”, de conceder-lhes a possibilidade de falar a respeito de temas relacionados à discriminação racial, fazendo transparecer, com isso, o lugar de opressão ao qual os negros foram relegados e ainda o são em diversos espaços e sociedades contemporâneas. Essa forma de se posicionar também reforça a condição de domínio do homem branco, que decide sobre o silêncio do negro ou sobre sua manifestação.

Pergunta sobre a Ku Klux Klan – “Eu acho que a Nívia deveria responder” – aluno pardo Daniel. Nívia é negra e ri da fala do colega. (Dados da pesquisa, ep. 164).

A fim de transparecer que tal opressão ficou no passado, o riso é uma estratégia da aluna negra de desvincular-se de tal situação histórica de opressão, negando qualquer identificação aparente com o fato, deixando assim de problematizar a questão na atualidade e confrontar a atitude do colega e a mentalidade na qual se mostra imerso por meio de seu comentário. Essa atitude pode dar a falsa impressão de que tal discriminação foi superada e de que a aluna não se identifica com esse negro que outrora fora alvo de exploração e perseguição, seja no contexto em que estudavam ou no atual. Há uma negação dessa identidade histórica que pode estar relacionada ao fator pejorativo do *ser negro* para sua própria sobrevivência (Ribeiro, 1999 apud GONCALVES, 2008) em um passado próximo, o que acarreta em uma

perda de autoestima e culmina na desarticulação dos sujeitos frente a discussões que lhes dizem respeito.

De forma semelhante e já abordada anteriormente, Cleber tentará atingir um aluno negro – novato na sala – em nova manifestação de poder que pareceu mais um comportamento adquirido no círculo social do que uma atitude intencionalmente racista. Isso demonstra maior complexidade do fato observado e releva a dificuldade que os educadores encontram ao tentar abordar a temática para alunos que não se reconhecem como racistas. É possível fazer tal afirmação a respeito de Cleber porque este aluno atuou no teatro contra a aprovação da menoridade penal realizado na Escola 2 e, na ocasião, o aluno representava justamente um repórter que passava ao público uma imagem distorcida da jovem negra que era a protagonista da encenação e que caíra na marginalidade após sofrer preconceito na escola. Por isso, é possível crer que o aluno não enxergue em suas atitudes a presença de uma mentalidade racista.

- Devolve esse bis, seu preto safado! – Cleber. Esse mesmo menino fez o teatro citado anteriormente, sobre racismo, discriminação e maioridade penal. Bolsista Paulo implica que foi racismo.
- Ele é safado e é preto! – Cleber brinca retrucando.
Bolsista insiste que ele deveria perder ponto do grupo pela “brincadeira” de mau gosto.
O menino negro em questão é novato na sala. (Dados da pesquisa, ep. 166).

Ainda assim, observa-se o jogo de poder envolvido no preconceito racial. Como afirma Silva (2008), em uma sociedade marcada pela vigilância do outro, o exercício dessas relações de poder pode assumir formas difusas e contraditórias, passando pelo preconceito tácito, jogos de silêncio e humor chegando a ações discriminatórias e à agressão. Todas essas formas ocorreram durante as aulas observadas.

A partir das manifestações presenciadas pela pesquisadora e registradas em diário de campo, é possível estabelecer um esquema dinâmico para a representação do negro nos contextos escolares observados. Para compreender como tal esquema opera, o professor precisaria isolar as imagens e coloca-las face à representação apresentada pelos alunos. Com isso, utilizaria a situação de estar em grupo a favor do combate de tais representações, mas isso não aconteceu, sendo essa situação utilizada para reforçar o que se pretendia combater. Interromper a propagação de tais representações no processo de interação intergrupala é um dos grandes desafios da educação, uma vez que nossa memória possui em si uma tendência repetitiva, criando

imagens em cima de imagens, mantendo tais esquemas sempre atualizados e um passo à frente dos discursos antirracistas que se voltam para o passado.



Imagem 32 – Esquema dinâmico da representação do negro

Não é possível abordar o preconceito e a discriminação sem retomar o passado, mas se isso é feito sem vínculo com o presente que muda sem cessar, serão produzidas estratégias que já não surtem mais efeito. O grande desafio em lidar com representações sociais no processo educativo está justamente em sua natureza enquanto imagem-lembrança que se compõe de repetições da mesma imagem com adaptações referentes ao tempo em que é evocada e ao sujeito que a evoca. Sua adaptação à mudança é muito mais rápida do que a produção de mecanismos de combate. Só se percebe a mudança quando esta já é tão grande que, como afirma Bergson (2006), imprime nova ação ao corpo, nova direção à atenção. Nem mesmo todos os sujeitos que nutrem essas ideias podem estar conscientes de que estão mudando e talvez só tenham consciência plena de seus atos quando estiverem em uma situação traumática ou limite, na qual serão obrigados a enxergarem a mudança em si mesmos.

Dessa forma, retomar os fatos passado no enfrentamento de situações de preconceito e discriminação nas aulas de História envolve um trabalho criteriosamente planejado e que se antecipe aos episódios de racismo, uma vez que os professores devem agir prontamente quando estes acontecem.

Segundo Gonçalves (2008), os impactos das teorias eugênicas no estabelecimento do preconceito racial merecem ampla reflexão tanto no que se refere

às suas origens como às formas pelas quais se estabelece a partir dos sistemas de valores de cada época. Tais relações estão impregnadas da ideia de maioria e minoria, no qual os mais poderosos conduzem as regras desse jogo de acordo com seus interesses intensificando as desigualdades e atribuindo-as, a partir dos oitocentos, à degenerescência provocada pela mestiçagem e, atualmente, a desqualificação de algumas culturas em relação a outras.

Este poderia ter sido um assunto retomado pelo professor Alisson após a fala de Cleber para Nívia, uma vez que o assunto em questão estava diretamente relacionado à essas teorias e a turma demandava aprofundamento na questão, além de estar na faixa etária adequada para esse tipo de debate. Mas, assim como Alisson, os demais professores se limitavam a pedir que os alunos parassem, ou nem isso. As situações os surpreendem, fogem do que planejaram no mundo ideal das sequências didáticas. Há de se questionar se antecipar-se a essas situações é algo ensinado nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, o que foi visto durante o trabalho de campo dessa pesquisa é uma realidade de preconceito e discriminação racial já estudada amplamente pela historiografia e pela antropologia contemporânea e reforçada pelos dados do último censo realizado no país. Entretanto, não se observa nesses alunos uma clareza sobre a discussão racial. Tal clareza se mostra urgente, mas não foram presenciadas estratégias que combatessem de forma eficaz a recorrência de tais episódios de preconceito e discriminação.

O desenvolvimento dessas estratégias não são encargo exclusivo dos professores e envolvem toda a equipe pedagógica. Para além disso, é necessário ter em vista as diretrizes e parâmetros educacionais supracitados e o envolvimento das instâncias superiores de educação e formação de professores. É consensual afirmar que existe a consciência de que tais situações devem ser contidas no ambiente escolar, pois os professores envolvidos nessa pesquisa buscaram interromper alguns destes episódios, mas ainda há muito o que se fazer para que o racismo seja extirpado na escola. De acordo com Santos (2013, p. 66):

Como sujeitos em formação, [os alunos] não conseguem dimensionar o significado de um apelido pejorativo ou de uma prática explícita de discriminação. O frequente silenciamento e omissão dos adultos diante de tais situações contribui, muitas vezes, para que estas crianças e adolescentes passem a naturalizar práticas desse tipo.

Muitas vezes, por mais que se note nos alunos a intenção de cometer atos discriminatórios, a dimensão que tais atos tomam no âmbito social a longo prazo não parece ser compreendida por eles. Portanto, a elaboração de estratégias de enfrentamento à essas situações por parte de corpo pedagógico da escola se coloca na ordem do dia. A educação que se clama hoje é baseada no diálogo, na construção em conjunto não apenas de conhecimentos, mas daquilo que entendemos como o exercício de nossa cidadania enquanto povo brasileiro de múltiplas identidades.

Ao abordarem as mudanças que vem ocorrendo no ensino de História a partir da lei nº 10.639/2003, Torres e Ferreira (2014) analisam as diversas formas como as instituições escolares tem respondido a essas novas demandas, destacando as abordagens de folclorização, vitimização e a perspectiva progressista. Entre um embate de “velhas” e “novas” tradições da disciplina escolar, parece emergir um instigante movimento de reorientação organizacional do currículo de História. Os autores alertam para o perigo de se utilizar velhas tradições, como o olhar eurocêntrico, para analisar novos currículos, o que não produziria os resultados esperados, uma vez que se utiliza justamente do que se deseja combater a partir da inserção de tais temáticas.

No que se refere à formação docente, os autores chamam atenção para o fato de que há gerações de professores cujos estudos acadêmicos estiveram voltados para outras sociedades e que compreendem a História do Brasil como uma consequência da História europeia (Souza, 2000 *apud* TORRES; FERREIRA, 2014). Ainda de acordo com esses pesquisadores: “Introduzir ‘novos’ conhecimentos nos currículos de História significa promover uma mudança tanto na lógica estruturante da disciplina escolar, que ainda parte de uma História europeia para pensar a História do Brasil, quanto nessa cultura que é produzida na escola, mas se espalha para além de seus muros” (TORRES; FERREIRA, 2014, p. 95). A representação que os próprios professores e a estudantes possuem da História do Brasil e da sociedade brasileira é um empecilho para o desenvolvimento efetivo das propostas apresentadas nestas leis.

A forma como a identidade brasileira se constituiu e a forma como é reproduzida por meio das concepções que a família transmite aos seus membros, do currículo hegemônico transmitido no sistema escolar e pelas tipificações veiculadas nos meios de comunicação em massa acabam por formar uma base de representações que estão legitimadas, dificultando sua desnaturalização.

Em um interessante livro sobre a educação reflexiva em Bourdieu, Praxedes (2015) recupera algumas considerações sobre as representações sociais que contribuem para a compreensão que aqui se busca. Pensar as representações sociais envolve as influências que estas sofrem dos valores, crenças e ideologias existentes em uma sociedade e que se apresentam na linguagem que utilizamos para nos comunicar, no senso comum e nas religiões que compõem o *habitus* dos sujeitos, de grupos sociais do qual fazem parte e também de seu grupo profissional e de sua classe social. (Bourdieu, 2004 *apud* PRADEXES, 2015, p. 38).

As representações sociais podem gerar o preconceito que, de acordo com Cortella e Ferraz (2012), seria a simpatia ou antipatia por algo sem uma prévia reflexão sobre as razões de tal aprovação ou desaprovação. É, portanto, [...] “uma adesão automática a uma ideia, a uma pessoa, a uma concepção, a um posicionamento sem fundamento de reflexão”, pois esses posicionamentos provêm de experiência anteriores que podem, inclusive, estar equivocadas, pelo menos para o tempo presente (CORTELLA; FERRAZ, 2012, p. 14).

As representações sociais podem ser vistas como a base dos preconceitos construídos a partir de esquemas inconscientes pelos quais percebemos, avaliamos e apreciamos os seres e as coisas. Dessa forma, o preconceito étnico, racial, de gênero ou social podem levar a sua confirmação efetiva, pois somos influenciados pelo julgamento que o outro faz de nós (Bourdieu, 2004 *apud* PRADEXES, 2015, p. 38-39). Tal constatação nos ajuda a compreender porque observamos alunos negros que não se reconhecem como negros ou afrodescendentes e realizam atos de discriminação contra sujeitos que pertencem ao seu mesmo grupo étnico-racial. As lentes pelas quais eles veem o outro são as lentes da ideologia dominante, que é propagada e reforçada cotidianamente pela escola, pela família e pelos meios de comunicação.

A negação do *ser negro* também é relatada por professores participantes da pesquisa de Santos (2013). Os docentes enfatizam a existência de muitos alunos negros que não se reconhecem como tal e, quando se reconhecem, o fazem de forma depreciativa. O trabalho em torno da temática étnico-racial, entretanto, demonstrou a esses professores que alunos negros tiveram ali a oportunidade de se autoidentificar e, em alguns casos, de ressignificar positivamente a negritude.

Há, portanto, uma espécie de discriminação inconsciente que também deve ser levada em conta. Cortella e Ferraz (2012, p. 36) ressaltam o exemplo das antigas

cartilhas de alfabetização, como a *Caminho Suave*, que, ao representar a família, a fez de forma machista, representando o homem (o pai) como o que lê e a mulher (a mãe) como a que o serve. Dessa forma, a escolha dos materiais e recursos didáticos deve ser feita com criticidade, buscando não incorrer na reprodução de estereótipos e preconceitos.

Ainda assim, é preciso atuar também frente à tais manifestações na escola, pois uma atitude não deixa de ser preconceituosa e discriminatória porque não é sempre algo intencional. Nesse jogo de ditos e não ditos vemos que opressor e oprimido precisam, de fato, serem libertos (Freire *apud* CORTELLA; FERRAZ, 2012, p. 37).

Ao pensar sobre essa realidade, é preciso entender que existem motores de reprodução de tais representações e que a sala de aula é uma das instâncias de atuação de uma cadeia de instituições que possuem atribuições no cumprimento das leis envolvidas no combate à essas práticas. Sem que essas instâncias façam a parte que lhes cabe, o enfrentamento dessa realidade em sala de aula não poderá se realizar efetivamente. De acordo com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 25):

Segundo o Artigo 8º da LDB, a educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e municípios dotados de autonomia. A resolução CNE/CP nº01/2004 compartilha responsabilidades e atribui ações específicas para a consecução das leis.

No Artigo 1º da Resolução, é atribuída aos sistemas de ensino a consecução de “condições materiais e financeiras”, assim como prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações étnico-raciais. Deve ser dada especial atenção à necessidade de articulação entre a formação de professores(as) e a produção de material didático, ações que se encontram articuladas no planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, no Plano de Ações Articuladas.

Portanto, as ações necessitam de forma vital do poder público e essa estruturação vai além de fornecer materiais para as bibliotecas, mas deveria ter como primordial a formação dos professores, pois produzir materiais didáticos enquanto não se souber o que se fazer com eles demonstra a desarticulação de tais esferas em relação à realidade do professorado e das especificidades de cada região e estado. Sem formação adequada, lecionada por especialistas – o que vai muito além do que

ter vivência escolar, mas também implica ter estudos especializados nessa temática – a lei tocará a realidade de forma rarefeita e desigual.

O papel do poder público é fundamental para a superação do racismo, seja na escola ou fora dela. As forças exercidas por ele devem ser profundamente analisadas, pois criar órgãos e contratar pessoas para tratar da questão étnico-racial pode não passar de mera fachada para cativar públicos votantes. Se a realidade não é transformada, é necessário questionar por que tais instituições não têm obtido os resultados aos quais se propuseram. Existem mecanismos de boicote a essas ações, como o acúmulo de trabalho em poucos funcionários e uma área de atuação superior aos recursos destinados.

A partir das considerações de Gonçalves (2008) sobre a conceituação do termo “raça” relacionada ao racismo legitimado pelo poder público, foi elaborado o fluxograma abaixo que procura desvelar a importância do poder público na manutenção do racismo durante o século XX com a intenção de suscitar reflexões sobre as mudanças e as permanências que ainda dificultam a consolidação de um trabalho em nível nacional que surta profundas mudanças na mentalidade dos brasileiros sobre essa questão.

É fundamental compreender que o poder público tem sido regido pela lógica dominante e justifica suas ações a partir dessa ótica, levando o racismo às instâncias governamentais, como ocorreu com o incentivo a imigração europeia face o abandono do negro livre diante do sistema de classes, em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX.

No que cabe propriamente à escola, é importante compreender que o preconceito e a discriminação são ocorrências que, como tal, devem ser prevenidas e corrigidas, afinal, escola é lugar de escolarização. Sua atuação não dispensa a função da família, dos círculos sociais, da mídia e das instituições sociais em geral (CORTELLA; FERRAZ, 2012, p. 30). Para Fanon essa questão é ainda mais complexa, pois afirma que o lugar que é relegado ao homem negro nas sociedades ocidentais é que lhe gera traumas, e não necessariamente as experiências da infância no seio familiar. Será no confronto com a sociedade branca que ele experimentará o “peso da melanina” (FANON, 2008, p. 133). Por essa multiplicidade de espaços nos quais o racismo é perpetuado se faz central a atuação do poder público, da família e da escola.

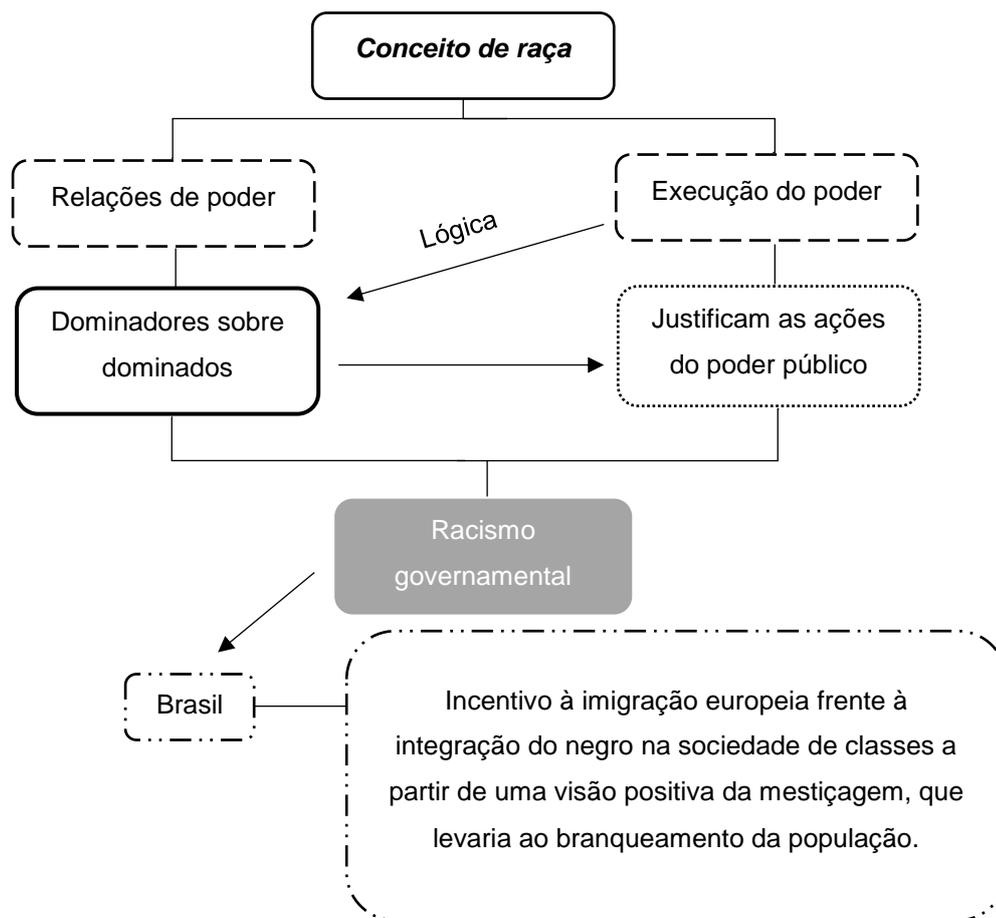


Imagem 33 – Conceituação de Raça a partir da ação estatal

Fonte: dados da pesquisa (2016). Baseado nas considerações de Gonçalves, 2008, p.96-97).

A partir da aprovação das supracitadas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, uma série de recursos didáticos foram produzidos a fim de amparar sua aplicação. Também foram produzidos materiais para orientação docente diante de episódios de racismo na escola. Essas propostas de intervenção, entretanto, possuem instâncias que devem ser cumpridas para que logrem êxito. Um exemplo que elucida esse rigor são as recomendações dadas por Cortella e Ferraz (2012, p. 12) diante de situações escolares de preconceito e discriminação. Podemos assim sistematizá-las:

- Agir prontamente e com discrição para evitar que o ato de discriminação tenha sequência;
- Explicar ao agressor porquê o seu ato é reprovado e não deve ser repetido;
- Amparar e escutar a vítima para que ela se sinta segura novamente;

- Transformar o episódio em conteúdo educativo a ser trabalhado em sala de aula.

A repreensão ao ato foi realizada pelos professores observados nessa pesquisa em diversas situações. Rui buscava guardar essa discricção e não apenas repreender, mas também conversar com o aluno sobre a atitude discriminatória. Entretanto, as vítimas não foram amparadas posteriormente e nenhuma atividade educativa foi desenvolvida. A intervenção parcial não surtiu os efeitos desejados e os dados dessa pesquisa mostram que os agressores não mudaram suas práticas. Como se observa, o preconceito e a discriminação não são um problema que tenha solução, mas, sim, superação. “Superar significa levar adiante, isto é, ultrapassar.” (CORTELLA; FERRAZ, 2012, p. 49).

Nesse sentido, o trabalho do professor se tornará ainda mais complexo, pois cabe a esse não apenas enfrentar a situação, mas superá-la a partir de um processo de conscientização dos sujeitos. Essa conscientização passa pela superação da ideia de que negar a negritude ou as questões étnicos-raciais sejam a solução para um problema que faz parte de nossas estruturas sociais. Como afirma Fanon:

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa da cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias”; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais.” (FANON, 2008, p. 96).

A formação de professores para enfrentar tais situações é fundamental para a superação almejada. Desde a edição das referidas leis, os cursos de licenciatura se adaptaram criando disciplinas que contemplam os conteúdos sugeridos. Entretanto, as disciplinas de Didática continuam presas a modelos do século XX, distantes da realidade da juventude e que não dão conta de responder as demandas da formação cidadã atual. Conhecer algo é diferente de saber ensiná-lo. É preciso ensinar a ensinar a História desses povos.

Outro aspecto a se observar é o auxílio que o livro didático não presta ao professor que, também tendo a formação didática desatualizada, não cria

mecanismos próprios de superação de tal situação. É de responsabilidade do Governo Federal “reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas obras a serem avaliadas” (BRASIL, 2013).

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais possui uma página na internet contendo eventos e materiais de estudo relacionados as questões étnico-raciais (2016). Declara ter realizado cursos de formação de professores para o trabalho com essa temática e expõe fotos e mobilizações de estudantes e professores da rede estadual em torno desse debate. Entretanto, na Escola 2 não havia sinais de tais campanhas e em nenhum momento foram mencionadas pelos professores. Reforçamos que a simples oferta de cursos não resolve o problema. É preciso ensinar a ensinar e ensinar a criar estratégias próprias para o enfrentamento do preconceito e da discriminação nas escolas em que lecionam, pois são realidades diversas e não há uma formula que possa garantir resultados satisfatórios em todas as escolas.

Em meio a essa realidade de disseminação do preconceito e da discriminação étnico-racial na sala de aula, o primeiro passo é conscientizar os sujeitos para aceitação de que o preconceito e a discriminação são reais. Negar a realidade de discriminação étnico-racial é propagar uma visão idílica da sociedade brasileira e apagar as tensões e contradições sociais que existem historicamente no Brasil. Se for possível fazer essas escamas caírem para que todos possam enxergar essa situação, haverá mais braços para construir propostas de superação do racismo nas escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Justifica-se, portanto, dizer que o que fazemos depende daquilo que somos; mas é necessário acrescentar que somos, em certa medida, aquilo que fazemos, e que criamos continuamente a nós próprios e, aliás, tanto mais completa quanto mais se pensa sobre aquilo que se faz. (BERGSON, 2010, p. 21).

A partir do exemplo do artista que, apesar de ter todos os aparatos à mão, não pode prever exatamente como será sua obra, Bergson (2010) defende que também cada momento de nossa vida é criação. Quando esse trabalho foi iniciado jamais se vislumbrou que ele viria a ser tal como se apresenta hoje. Criou-se ao longo do tempo, em uma mistura do que sou, do que havia vivido naqueles dias de observação e de tudo que li para compreender melhor o fenômeno do ensino de História na sala de aula.

Jamais pensei que a percepção contínua da mudança fosse me gerar tantas revisões da estrutura que eu mesma construí. Essa mudança ininterrupta, ainda que sutil, em muitos casos. Talvez a tenha reforçado em demasia por um lado no qual ela pareça lutar contra nós, contra nossa necessidade de repouso para lidar com as situações que nos confrontam. Essa constante percepção da mudança fez com que a própria forma de apresentação dessa tese fosse se alterando enquanto eu lutava para manter ao menos a proposta de descrição e estruturação do fenômeno com a qual me comprometi. Com isso, tal fenomenologia já é mudança em relação a forma como a fiz no mestrado e que pretendia manter. O que me consola é ter um compromisso maior com a criação do que com a forma.

Em detrimento da fluidez dos elementos que compõem os três pontos centrais – ensino, raça e cultura – o leitor pode ter percebido a dificuldade que reside em separar tais elementos em uma estrutura aparentemente plana. Mas, se por esse lado se perde em exatidão, por outro se ganha ao proporcionar uma visão panorâmica dos diversos fatores que influenciaram e, ao mesmo tempo, compuseram as aulas de História observadas e, quem sabe, podem ser identificados em outras aulas de História e em outras disciplinas também. A partir dessa leitura é possível planejar melhor as aulas e se antecipar a situações de maior recorrência.

Visto por esse lado, o maior ganho dessa pesquisa não é tal estrutura em si, mas a forma de criá-la, que permite que sua metodologia seja adaptada a diversos

outros ambientes escolares, a fim de conhecer esses contextos particulares em suas múltiplas variáveis, ao invés de simplesmente tentar encaixar tal estrutura em outras realidades⁸⁷. Tal metodologia pode gerar resultados caros ao planejamento pedagógico da disciplina de História a partir das possibilidades reais de cada escola.

A descrição do fenômeno a partir de sua estruturação, além de sua análise fenomenológica, foi realizada e alcançou uma reflexão que não era prevista, a reprodução do racismo na sala de aula como um dos pontos centrais. Se por um lado tal descrição possa parecer, em alguns pontos, generalizante – e há horizontes para que essa seja expandida a partir de outras formas de socialização –, essa é uma hipótese que precisa ser investigada. Até então, foi produzida a partir de aulas de História e, portanto, a elas procura ser aplicada, sem ignorar as possibilidades de diálogos mais amplo com outras dimensões da escola. Por ora, cabe ressaltar que a sala de aula de História forneceu subsídios para que o racismo se manifestasse e, por mais que os professores compreendessem a necessidade de se abordar questões relacionadas a ele (como nos episódios nº 34 e nº 36), não foram criados mecanismos pedagógicos para que ele fosse combatido naqueles contextos. Os negros e os indígenas permaneceram representados pelos esquemas mentais provenientes da visão do dominador, por mais que sua rigidez tenha sofrido abalos pelos diálogos conduzidos pelos professores.

Nesse aspecto, é preciso destacar a incompletude dos processos, que não permitiram que os alunos compreendessem a atualidade dos conteúdos lecionados a fim de causar alterações no conjunto de representações sociais que carregam acerca da formação da sociedade brasileira e das questões étnicas, raciais, de gênero e tantas outras que são matéria de debate cotidianamente entre adultos e jovens quando vemos nos telejornais e redes sociais casos recorrentes de racismo, homofobia, feminicídio e tantos outros males que precisamos combater em nossa sociedade.

Retomando a estrutura do fenômeno do ensino de História na sala de aula, é preciso esclarecer sobre a carência de análises sobre as avaliações, sobretudo as escritas. Durante o tempo de observação, apenas uma prova foi aplicada na Escola

⁸⁷ A própria opção aqui feita por colocar a sala de aula como base pode ser modificada, tomando a cultura e a sociedade ou o próprio ensino como bases sobre as quais as demais instâncias se erguem. Como afirmei em todo o trabalho, essa é a forma como minha consciência representa a realidade observada. Não será a primeira nem a última perspectiva pela qual se analisa a sala de aula.

1, sobre o conteúdo de “Expansão Marítima”. Essa sequência didática já estava sendo concluída quando comecei a observação de campo, o que me levou a considerar que minha observação não havia sido suficiente para avaliar a aprendizagem dos alunos a partir desses dados. Na Escola 2, se houve prova, não foi aplicada durante as aulas de História observadas. Outra base de dados que fugiu ao campo da pesquisa. Em relação às tarefas de casa, também saem do domínio dessa pesquisa porque não foram feitas na aula e não haveria a possibilidade de verificar como cada aluno a fez em sua casa. Foram dados 3 questionários de para casa na Escola 1, enquanto na Escola 2 não foi registrado nenhum para casa no período observado.

A título de curiosidade, quando alunos completavam uma das atividades dadas por Rui como para casa, perguntei à Amanda se ela havia entendido o que havia copiado do livro. Ela disse que sim, mas minha interação com os alunos era limitada a poucas intervenções, uma vez que minha presença não poderia atrapalhar a dinâmica proposta pelo professor. Dessa forma, nem para essa pesquisa nem para os professores observados, as tarefas de casa permitiriam constatar se houve aprendizagem histórica ou não ao realiza-las.

Dessa forma, as interações professor-aluno registradas durante as aulas foram os dados mais concretos para afirmar que houve aprendizagem histórica em determinados momentos. Alguns indícios importantes para acreditar que houve tal aprendizagem são exemplos os episódios nº47, no qual os alunos teceram raciocínio histórico para compreender a necessidade da instalação do Governo Geral frente ao fracasso das Capitâneas Hereditárias; e o episódio nº 50, no qual Bento recupera aprendizado desenvolvido por meio dos vídeos exibidos na aula da professora Carla para responder ao professor Rui, quando ele questionou sobre o que os alunos sabiam sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Outro exemplo é o episódio nº 51, em que Lucas retoma o que aprendeu com Carla para responder a Rui sobre o Cabo das Tormentas.

Ainda assim, a carência de avaliações sistemáticas em sala de aula me despertou interesse em compreender melhor os métodos utilizados para avaliar esses alunos e como é realizada essa medição a partir dos conceitos atribuídos aos estudantes ao fim de cada etapa. Trabalhos nesse sentido poderiam revelar um rico campo de representações sociais pelas quais os professores avaliam seus alunos. Também poderiam caminhar no sentido de uma padronização mais equilibrada de critérios avaliativos a fim de evitar a influência de juízos de valor durante tais

processos, seja na correção de atividades escritas, orais ou mesmo durante os conselhos de classe.

A partir da leitura dos principais autores de Ensino de História e Educação Histórica, procurei demonstrar a ideia que tais áreas de estudos fazem do que deveria ser o ensino de História e como ele foi observado na prática. Já que tratamos de representações, percebi que era importante levar tal análise ao próprio entendimento do que venha a ser o Ensino de História na teoria e na prática. Tal confronto é importante para ambos os lados: os professores terão uma oportunidade de aprimorar metodologias de ensino enquanto os acadêmicos poderão rever pontos de seus métodos que são de difícil aplicação, promovendo alternativas para o trabalho docente. É preciso igualmente investir em produções sobre metodologia do ensino de História mais atualizadas e condizentes com as propostas de educação para o século XXI. Não é raro ouvir professores em exercício dizerem que o que a academia produz não serve para a realidade que eles enfrentam em sala de aula. Os acadêmicos, por seu turno, reclamam que os docentes precisam buscar mais capacitação. Talvez ambos precisem aceitar um o conselho do outro.

Em relação ao registro dos episódios no diário de campo, é importante assinalar que eu estava ciente de que, enquanto registrava os episódios aqui tratados, outros aconteciam sem que eu os visse. Por isso, procurei esclarecer inicialmente sobre a planilha como base de dados contextuais acerca dos episódios, pois o que se pode afirmar com exatidão está registrado nela. Não há como dar conta de todos os fenômenos ali envolvidos sem recursos sofisticados, como câmeras e gravadores de alta precisão em diferentes pontos da sala. Ainda assim, muito escaparia. Mas esse é um começo. A pesquisa em educação infelizmente não dispõe de muitos recursos e, ainda que os tivesse, poucos seriam os diretores e docentes que aceitariam tamanha exposição.

A aceitação de cada um dos sujeitos envolvidos contribuiu para a conclusão desse trabalho. As contribuições que dele podem ser tiradas só foram possíveis a partir da generosidade desses estranhos que, mesmo estranhando-me, permitiram que eu ficasse. Não pude perder meu olhar de estranhamento, mas, enquanto eles perdiam o deles em relação a mim, mais me abriam a realidade daquelas salas de aula, permitindo o registro de momentos nos quais estavam expondo diversas fragilidades em meio a situações que lhes pareciam comuns. Muitas delas compartilhamos como docentes, como família, como cidadãos. Esses momentos para

o pesquisador podem ser dramáticos pois, ao olhar o outros, muitas vezes vemos nosso reflexo distorcido.

As críticas feitas a determinados pontos do trabalho dos docentes também foram-me úteis. O momento mais difícil em constatar tais falhas foi ver minha memória recuperar diversas imagens de momentos que eu vivi e acreditei que estava fazendo o suficiente. É impossível realizar tal imersão e não sair dela em uma versão melhorada de si mesmo. A primeira contribuição dessa pesquisa foi, portanto, na formação da própria pesquisadora. E como aprendi com esses professores.

Com Carla descobri o poder de trabalhos que relacionam dados do cotidiano dos alunos com conteúdos escolares de História. A partir de sua ideia de uma feira de especiarias, realizei um trabalho semelhante no ano seguinte. Até hoje me lembro do sorriso no rosto de meus alunos, a satisfação de ter pego temperos de suas casas e perceber que podiam estudar Expansão Marítima comendo comidas deliciosas que eles mesmo fizeram.

Rui me ensinou que vale mais a troca com os alunos do que a simples explanação de conhecimentos eruditos. A forma como conduzia suas aulas me fez ver que eu precisava mudar minha prática se eu quisesse desenvolver mais a narratividade em meus alunos.

Alisson me ensinou que não basta falar a língua dos jovens, nem criar esquemas e desenhos no quadro, nem saber detalhes curiosos sobre os fatos históricos: é preciso também dramatizar. É preciso despertar a imaginação e tornar aquele momento de aprendizagem lúdico, inclusive para os adolescentes que já estão às portas da vida adulta. A partir de suas aulas criei mais peças de teatro, passei a pedir que os alunos improvisassem dramatizações sobre os fatos históricos que estávamos estudando e percebi que aquilo trazia aos alunos a magia que encontravam na primeira infância quando ouviam histórias que lhes transportavam para outros mundos e realidades.

Por todos esses fatores esses professores conseguiram em diferentes medidas ensinar História. Se nem todos os alunos se envolveram na mesma medida, é algo que é possível aprimorar a partir de um trabalho metodológico mais planejado e embasado nas produções existentes, realizando as devidas adaptações exigidas por cada contexto. Entretanto, a adesão absoluta é algo que ultrapassa o trabalho do professor e envolve questões particulares de difícil alcance. Ainda assim, deve ser um

horizonte, da mesma forma que deve ser o combate ao preconceito e à discriminação na sala de aula.

Nesse aspecto, um complicador à ação transformadora é o fato de que esses preconceitos podem conviver nas mesmas pessoas que se incomodam com algum tipo dentre eles. Um negro pode ser machista; uma feminista pode ser racista; uma pessoa que tome a causa social como missão pode ser religiosamente intolerante. Eis aí o que, para mim, parece ser o grande desmotivador da ação de diversos educadores e sujeitos sociais que creram algum dia que um mundo melhor para se viver com o outro fosse possível, mas que talvez, tendo uma única vida para se viver, constataram que tal demanda seria impossível de ser realizada por sua ação isolada. A impotência se abate quando se constata que a luta é mais complexa do que parecia à primeira vista e, para continuar a caminhada, é preciso crer no que parece impossível em um contexto que nem o próprio professor é constantemente respeitado.

Em se tratando de docentes que tenham percebido também que as representações contra as quais lutam estão em constante processo de adaptação aos impedimentos que lhes são colocados, pode lhes parecer demasiadamente complexa uma ação única para o público tão diversificado que compõe o universo escolar. Nessa disputa entre currículo e formação, ganha o currículo, pois este é verificado por pais e gestores. A formação cidadã torna-se secundária, o que pode explicar o fato de não terem sido realizadas estratégias pedagógicas de enfrentamento às situações de preconceito e discriminação nas aulas observadas.

O que vejo quando estou diante de um professor que não enfrenta tais situações com medidas eficazes é o reflexo de todos nós nos momentos em que preferimos fingir que não ouvimos, que preferimos não falar sobre o assunto crendo que ele desaparecerá por ser ignorado. Nesse aspecto, ele se porta como a maioria das pessoas fora da escola, que estão diante de situações de preconceito e discriminação, seja de gênero, cor, orientação sexual ou outras tantas formas de violência. Lembro-me de discursos que ouvi e ainda ouço de bons cidadãos que acreditam que só há preconceito porque acadêmicos e militantes falam disso o tempo todo. Pois essa tese prova o contrário: evitar o problema não fez com que os alunos parassem, muito pelo contrário, legitimou o lugar dessas manifestações no cotidiano das aulas. Da mesma forma ocorre fora da escola, onde pessoas com muito boa intenção creem que estão fazendo o melhor ao não enfrentarem o problema. Essas mesmas pessoas compartilham de forma contraditória em suas redes sociais a

famosa frase atribuída à Martin Luther King Jr.: “O que me preocupa não é o grito dos maus, mas o silêncio dos bons”. Nos casos presenciados, cabe-me expressar que preocupa-me também o silêncio do oprimido.

Ainda assim, não devemos nos desesperar diante das situações que presenciamos, mas, como orientava Luther King Jr., devemos seguir em frente, continuar a luta sem nos deixar tomar pelo desespero, pela desesperança. “Digo a vocês hoje, meus amigos, que, apesar das dificuldades de hoje e de amanhã, ainda tenho um sonho.”⁸⁸

⁸⁸ Fragmento do discurso de Martin Luther King, Jr. em Washington, D.C., em 28 de agosto de 1963.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, 22 (1): 183-193, 2003.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 27-56.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício. Relatos da caixa preta: representações como elemento da cultura escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 173-189, mai. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

ALVES, Nilda. O cotidiano da escola: lugar e espaço. In: **O espaço escolar e suas marcas: O espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 129-136.

AMORIM, Roseane Maria de. História Temática e Eixos Temáticos: Uma questão em debate. **5º Encontro Perspectivas do Ensino de História**, 2004. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5260/4202>>. Acesso em 25 de mai. 2017.

ANDRADE, Éderson; SOUZA, Leonardo Lemos. Gênero, identidade e cultura nas práticas corporais no contexto escolar. In: SOUZA, Leonardo Lemos; ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **História**. 7º ano. Projeto Aráribá. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

ARROYO, Miguel G. Adolescentes e jovens: seu lugar nos currículos. In: **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 223-230.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-358.

BARDIN, Lourence. Análise de respostas a questões abertas: a simbólica do automóvel. In: **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009, p. 61-68.

BARROS, José D'Assunção. Os Annales e a história-problema – considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. **História: Debates e Tendências**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2012, p. 305-325. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/viewFile/3073/2060>>. Acesso em 26 mai. 2017.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins e Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **O Pensamento e o Movente**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins e Fontes, 2006b.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In: **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 37-48.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**: História. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11Historia.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

BIANCHI, José João Pinhaços de. Sobre a noção de currículo. In: **A educação e o tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001, p. 29-64.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico da sala de aula**. 12. ed., São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-27.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico da sala de aula**. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2015a, p. 69-90.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Granfranco. Racismo. In: **Dicionário de Política**. 10ª ed. Brasília: UNB, 1997, p.1059-1062.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 28 de dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e Suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMT, 1999. 75 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BURGUESS, Robert G. Iniciar a pesquisa: garantir o acesso. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Oeiras: Celta Editora, 2001, p. 40-54.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. São Paulo: UNESP, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? ANPUH – **XXV Simpósio Nacional de História** – Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0301.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011, 219 p. da educação Histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 53-76.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

CARLA. **Questionário do professor**. Aplicado em junho de 2015. Acervo pessoal.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. A evolução recente da ciência histórica: Etapas, correntes e campos de estudo. In: **Os métodos da História**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002, p. 21-44.

CHAUÍ, Marilena. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2007, p.49-69.

CORTELLA, Mario Sergio; FERRAZ, Janete Leão. **Escola e preconceito: docência, discência e docência**. São Paulo: Ática, 2012, p. 95 p.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DA MATTA, Roberto. A antropologia no quadro da ciência. In: **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 19-95.

DAVIDOFF, Linda L. Comportamento Social e Questões Sociais. Atitudes e Estereótipos. In: **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001, p. 645-651.

DAVIDOFF, Linda L. Sensação, Percepção e Consciência. Atenção. In: **Introdução à**

Psicologia. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001a, p. 143-147.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008.

FREIRE, José R. Bessa. Índio falou, tá falado. Dez. 2013. In.: **Revista de História**. Disponível em: < <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/indio-falou-ta-falado>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

FREUD, Sigmund. O esquecimento de nomes. In: **Sobre a Psicopatia da Vida Cotidiana (1901)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.19-25.

GAZZANIGA, Michael S; HEATHERTON, Todd F. Aprendizagem e recompensa. In: **Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.180-213.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Jonas Gonçalves. Consciência e Matéria em Bergson. In: **Henri Bergson: crítica do negativo e pensamento em duração**. Pinto, Débora Cristina Morato; MARQUES, Silene Torres (org.). São Paulo: Alameda, 2009, 155-174.

GILES, Thomas Ransom. Edmund Husserl. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975, p. 129-185.

GILLY, Michel, As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002. Editora da UFPR. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018108015>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, 107 p.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Patinho feio ou cisne: determinações históricas de inferioridade ou afirmação étnica. In: PALUA, Benjamin Xavier de; PÉRON, Mary Ribeiro (org.). **Educação, história e cultura da África e Afro-brasileira**. Uberlândia: 2008, p. 89-110.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Currículo multicultural e educação étnico-racial: proposta de narrativa racial. In: PALUA, Benjamin Xavier de; PÉRON, Mary Ribeiro (org.). **Educação, história e cultura da África e Afro-brasileira**. Uberlândia: 2008b, p. 145-154.

GUILLAUMIN, C. Race and Nature: the System of Marks. **Feminist Issues**, Sem local, p. 25-43. 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 27ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, 254 p.

IBGE. Tabela 4.17.1.3 - Famílias únicas e conviventes principais residentes em domicílios particulares, por número de componentes e pessoas em famílias únicas e conviventes principais residentes em domicílios particulares, segundo as mesorregiões, as microrregiões e os municípios - Minas Gerais - 2010. In.: **Censo 2010**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Familias_e_Domicilios/xls/Municípios/minas_gerais_xls.zip>. Acesso em 16 jun. 2016.>.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa das Características Étnico-raciais da População 2008. N. 2. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1996, 553 p.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2014.

MALINOWSKI, Bronislaw. La cultura (1931). In: KAHN, J. S. (org). **El concepto de cultura: textos fundamentales**. Barcelona: Anagrama, 19-, p. 85-127.

MANIGLIER, Patrice. Bergson estruturalista? Para além da oposição foucaultiana entre vida e conceito. In: **Henri Bergson: crítica do negativo e pensamento em duração**. Pinto, Débora Cristina Morato; MARQUES, Silene Torres (org.). São Paulo: Alameda, 2009, 75-110.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999, p. 43-138.

MASSAGUER, Miguel. A escola é nossa. O diálogo e a confiança mútua: instrumentos para a convivência e a disciplina no ensino fundamental. In: ANTÚNEZ, Serafin et al. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.65-71.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Alguns Desafios da Abordagem Qualitativa. In.: MONTEIRO, Roberto Alves (org.). Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998, p. 7-22.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.29-42.

MORAES, Patrícia Regina de; SOUZA, Indira Coelho de; PINTO, Almada de Oliveira; ESTEVAM, Sebastião José; Munhoz, Wanderley Adaid. A teoria das representações sociais. **Revista Direito em foco**, 2014, p. 19-30. Disponíveis em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/teoria_presentacoes.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NINA RODRIGUES, Raymundo. O Brasil antropológico e étnico. In: **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957, p. 83-103.

NINA RODRIGUES, Raymundo. Os mestiços brasileiros. In: **As colectividades anormais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1939, p. 195-215.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, junho 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan. 2017.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, n.10, dez.1994.

NOVASKI, Augusto. Prefácio. In: **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/328297666/Antonio-Novoa-Profissao-professor-pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**: Educação, Cultura, Linguagem e Arte. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3122/2459>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **História**: ensino fundamental. Vol. 21. Brasília, 2010, p. 9-16.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Método(s). In: **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Editora Bagaço, 2005, p. 53-63.

OLIVIER, Jean-Claude. Das brigas... aos jogos com regras. In: **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 11-13.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Como definir a indisciplina? In: **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008, p.17-29.

PBH. Prefeitura de Belo Horizonte. Bairros de Belo Horizonte 2010. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smpl/HTA_M007.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 128-148.

PEPITAT, André. **Produção da Escola / Reprodução da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 76-1125.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria da História**, ano 3, n. 6, dez/2011, p. 4-26. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/viewFile/28973/16143>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Globo, 2015.

RIBEIRO, Renildo Rosa. Inventando a Colônia “Coroadá”: os enredos cronológicos e temáticos da História geral do Brasil (1854/1857) e o tempo Saquarema (1839-1860). In: **O Brasil inventado pelo Visconde de Porto Seguro**: Francisco Adolfo Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a construção da ideia de Brasil-Colônia no Brasil Imperial: 1838-1860. Cuiabá: Entrelinhas, 2015a, p.270-355.

ROCCO, Fernanda. **Pobreza em três tempos**: criminalização, militarização e rentabilização. Cartografias da infração juvenil. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009.

RUI. **Questionário do professor**. Aplicado em julho de 2015. Acervo pessoal.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade. In: **Textos de História**. Brasília: UNB, 1996, vol. 04, n. 01, p. 76-101.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2010.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 91-103.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 57-83.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 54-66.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 694 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012, 147 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16986-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SILVA, Inayá Bittencourt e. **O racismo silencioso na escola pública**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, Franca, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742004000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

STAKE, R. E. Investigación com estudio de casos. Madrid: Morata, 1998, p. 11-24.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

STRATTON, Peter; HAVES, Nicky. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & Cia Ltda, 1994.

TAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira. A sala de aula – o lugar da vida? In.: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: Que espaço é esse?** 20ª ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-58.

TERRA, Antonia. História e Dialogismo. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico da sala de aula**. 12. ed., 2ª reimpresão - São Paulo: Contexto, 2015, p. 91-103.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TYLOR, Edward B. La ciencia de la cultura (1871). In: **El concepto de cultura: textos fundamentales**. Barcelona: Anagrama, 19-, p. 29-46.

VIANNA, Francisco José de. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005, 424 p. (Edições do Senado Federal; v. 27). Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/sf000067.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

ZAMBONI, Ernesta. **Representações e linguagens no ensino de história**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2016.

APÊNDICE A – Questionários

APÊNDICE B – Planilha de sistematização de dados da pesquisa

APÊNDICE C – Estrutura do fenômeno da sala de aula de História