

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS

**RELAÇÕES ENTRE TEORIAS DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: A
COMPREENSÃO DE PROFESSORES**

NATAL- RN

2009

EDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS

**RELAÇÕES ENTRE TEORIAS DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: A
COMPREENSÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR

Profº Drº João Maria Valença de Andrade.

NATAL– RN

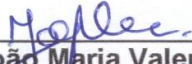
2009

EDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS

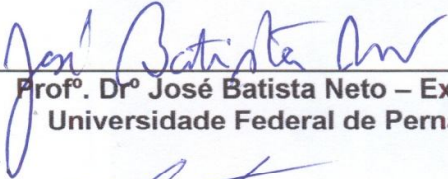
**RELAÇÕES ENTRE TEORIAS DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: A
COMPREENSÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

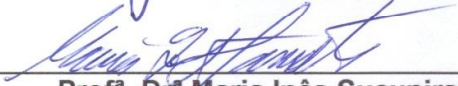
BANCA EXAMINADORA:



Prof.º Dr.º João Maria Valença de Andrade – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Prof.º Dr.º José Batista Neto – Examinador Externo
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE



Prof.ª Dr.ª Maria Inês Sucupira Stamatto – Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Prof.º Dr.º Raimundo Nonato Araújo da Rocha – Suplente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os componentes: alunos, professores, famílias, diretores, coordenadores e funcionários das escolas que integraram o nosso campo de pesquisa, e em especial aos professores partícipes deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Na impossibilidade de nominar todos os que conosco teceram esta “teia” de vidas, contribuindo assim para a sua realização, agradecemos de coração a cada um, e pedimos permissão para nomear os que seguem abaixo, agradecendo-os igualmente:

Inicialmente, agradecemos a Deus – inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, sem o qual não existiríamos; e a Jesus, o espírito mais perfeito que já habitou a terra, se constituindo em nosso guia e modelo.

Aos meus pais – Lemos e Francinete, pelo empenho, sacrifício, carinho, dedicação e apoio que sempre me deram, incondicionalmente, em toda a trajetória da minha atual existência. Todas as palavras do mundo são insignificantes para traduzir a alegria que sinto em ser filho de vocês; e o reconhecimento e agradecimento que lhes devo não caberia em todo o papel existente, considerando que muito do que sou, devo a vocês! E ao meu pai em especial, Sebastião de Lessa Lemos – in memoriam, mais algumas palavras. Grande incentivador da busca pelo conhecimento, embora a saudade da sua presença física, do seu temperamento alegre e expansivo, a certeza da continuidade da sua vida em outra dimensão, nos alegra e anima a prosseguir!

A esposa Cláudia – um ser que me cativou desde o primeiro momento em que a conheci e, como uma primavera, preencheu o jardim da minha vida de flores; e as minhas filhas Vanda Luíza e Luana Cecília, com certeza as maiores vítimas de tantos estudos – para Elas traduzidos em muitas ausências, o meu sincero agradecimento e a certeza de que sem vocês, nada disso seria possível, nem teria sentido!

Aos grandes amigos e pais espirituais Assis Pereira e Sandra Borba – verdadeiros tesouros encontrados na nossa trajetória terrena, a minha grande admiração, o meu imenso carinho, e a minha eterna gratidão. Sem vocês, a minha existência atual teria sido bem menor!

Ao Profº Drº João Maria Valença de Andrade – Amigo! Como colocar na pequenez e singeleza das palavras a sua contribuição à minha vida acadêmica e pessoal, a não ser testemunhando que aprendi muito com você, não apenas pelo que você me diz e ensina, mas principalmente pela oportunidade grandiosa que tive de vivenciar a experiência de ter sido orientando na monografia da graduação e neste mestrado, bebendo nas fontes do seu saber e, principalmente, da sua postura ética e sincera.

Ao Profº Drº José Batista Neto, pelo humanismo e competência com que vem contribuindo com o crescimento deste trabalho acadêmico, desde o seminário IV do mestrado. E também pela postura lúcida, objetiva e humilde com que distribui os grandes saberes que possui. É motivo de muita alegria e orgulho para mim, a sua presença nesta banca. Obrigado!

À Profª Drª Maria Inês Sucupira Stamatto, pelas imensas contribuições que sempre dispensou à minha atuação acadêmica como professor substituto do DEPEd, e, em especial, pelas contribuições que deu a este trabalho, enriquecendo-o bastante. Obrigada também pelo exemplo de compromisso, competência e dedicação que é para todos nós que trabalhamos na área da Educação e, principalmente, no Ensino de História.

Ao Profª Drº Raimundo Nonato Araújo da Rocha, pelo acompanhamento desvelado e competente dos meus trabalhos, desde a monografia da graduação até esta dissertação... faltam as palavras para dizer da minha alegria e do meu agradecimento. Você pode não saber o quanto seu exemplo de professor e ser humano são importantes na minha trajetória acadêmica e pessoal, mas eu sei! É inesquecível!

Ao Profº Drº Isauro Beltrán Nuñez, pelo desvelado e competente exemplo de pesquisador e ser humano, faltam as palavras para dizer do meu reconhecimento e agradecimento pelas suas contribuições a este trabalho. Como certa vez já lhe disse, Cuba perdeu um grande profissional da pesquisa em Educação, mas fico feliz de ter convivido com você em nosso programa de pós-graduação. Você marca professor! E também é inesquecível!

Aos partícipes deste trabalho e às instituições de ensino de que fazem parte, obrigado pelas grandes oportunidades de aprendizagem e crescimento que tive no convívio com vocês.

À todos os que fazem o Departamento de Gestão Escolar – DGE – da Secretaria Municipal de Educação de Natal e em especial a Prof^a Jeane Lopes da Silva, pela compreensão, carinho e companheirismo neste momento tão difícil da minha vida. Vocês fizeram com que o tempo para o êxito deste trabalho existisse, devo muito a vocês!

À minha amiga Jeana Magalhães, sem dúvida um ser humano maravilhoso. Em você encontrei, pelos laços da fraternidade, a amiga para os desafios de gerenciar uma escola com humanismo e dedicação. Obrigado pela sua presença constante, pelo seu carinho e por todos os esforços que possibilitaram a conclusão deste trabalho.

À amiga Cristina Leandro – poderia chamá-la agora de Prof^a Dr^a do DEPEd da UFRN, mas prefiro amiga neste momento. Agradeço pelos ótimos momentos de debate acadêmico que colaboraram muito na escrita desta dissertação. E também pelo exemplo de dedicação à educação em nosso município.

À todos os professores e professoras do PPGEd da UFRN, principalmente aqueles com quem interagimos mais de perto nas disciplinas e seminários, no decorrer da nossa formação: Prof^a Dr^a Denise Carvalho, Prof^a Dr^a Estela Campelo, Prof^o Dr^o Jefferson Fernandes Alves, dentre outros cujos nomes nos escapam agora à memória.

Em especial, aos professores da História escolar da rede municipal de educação de Natal e aos alunos com os quais interagimos no decorrer desta experiência, e a todos os atores e protagonistas aqui não nominados, porém, igualmente importantes na realização deste trabalho.

Estamos imersos em sofisticados processos interativos que transmutam as clássicas categorias de espaço e tempo. A humanidade se descobre reunida num único lugar, isto é, no mesmo planeta terra, nossa casa comum. Os avanços das ciências da terra e da vida mudam nossa cosmologia, vale dizer, nossa imagem do universo e da missão do ser humano dentro dele.

Leonardo Boff.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir sobre a compreensão de professores da História escolar do Ensino Fundamental a respeito das relações existentes entre as teorias da história e o ensino da História escolar, bem como refletir como estes docentes compreendem a influência que a sua prática de ensino recebe das teorias da história. O trabalho está respaldado nos postulados da pesquisa qualitativa e nas características da etnografia da prática escolar. Os principais procedimentos de construção dos dados foram a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas, o diário de campo e as observações de aulas. A perspectiva epistemológica da multirreferencialidade foi referência importante nesta pesquisa. Os partícipes deste trabalho são dois professores da rede municipal de Natal que atuam na área da História escolar em duas escolas da Zona Administrativa Norte da cidade. As análises realizadas apontam para indícios significativos de que não ocorreram situações de ensino contínuas e regulares na formação inicial e continuada destes docentes, que evidenciassem claramente as relações entre as teorias da história e o ensino da História escolar. Elas também sugerem que a compreensão deles sobre a influência que a sua prática de ensino recebe das teorias da história, ainda não é explícita. Nós compreendemos que as relações entre as teorias da história e o ensino da História escolar são importantes para a formação inicial e continuada dos professores desta área do conhecimento, mesmo quando estas relações não são explicitamente apontadas pelos professores formadores, pois elas sempre influenciarão a prática de ensino que os docentes da História escolar constroem.

Palavras Chaves: Ensino de História; Formação de Professores; Prática Docente; Teorias da História.

ABSTRACT

This thesis has as an objective to think over the teachers' understanding of the school History of the Fundamental Teaching regarding the existent relations between the history theories and the teaching of the school History, as well as to think over how these teachers see the influence that their teaching practice gets from the history theories. The work is based on the postulates of the qualitative research and on the characteristics of the ethnography of the school practice. The main procedures of data gathering were the documental analysis, the semi-structured interviews, the field diary and the observations of classes. The scientific perspective of the multiple references is an important source in this research. The participants of this work are two teachers of the school district of Natal who work in the field of the school History in two schools on the North Side of the city. The accomplished analysis point to significant indications that didn't occur continuous and regular teaching situations in the initial and continuing education of these teachers that clearly showed the relations between the history theories and the teaching of the school History. They also suggest that their understanding about the influence that their teaching practice gets from the history theories, is not still explicit. We understand that the relations between the history theories and the teaching of the school History are important for the initial and continuing education of these teachers who belong in this knowledge field, even when these relations are not explicitly pointed by the teachers, because they will always influence the teaching practice that the teachers of the school History build.

Key words: History Teaching; Teachers' Continuing Education; Educational Practice; History Theories.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros;
- ANPUH – Associação Nacional de História;
- ANPUH-RN – Associação Nacional de História Seção do Rio Grande do Norte;
- CEMURE – Centro Municipal de Referência em Educação Aluísio Alves;
- DEF – Departamento de Ensino Fundamental;
- DVD – Disco Digital de Vídeo ou Disco Digital Versátil;
- EF – Ensino Fundamental;
- FUNPEC – Fundação Norte-Rio-Grandense de Pesquisa e Cultura;
- IES – Instituição de Educação Superior;
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- MEC – Ministério da Educação;
- P1 – Primeiro professor da UFRN citado pelo partícipe;
- P2 – Segundo professor da UFRN citado pelo partícipe;
- P3 – Primeiro professor da SME citado pelo partícipe;
- P4 – Terceiro professor da UFRN citado pelo partícipe;
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático;
- PPGEEd – Programa de Pós-Graduação em Educação;
- SME – Secretaria de Educação do Município de Natal;
- UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. POR UMA EPISTEMOLOGIA MULTIREFERENCIAL	26
1.1 - Caminhos Percorridos na Direção de Uma Perspectiva Multirreferencial	32
1.2 - Sobre o Conceito de Compreensão	46
2. A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS TEORIAS DA HISTÓRIA	54
2.1 - Na Formação Inicial e Continuada do Professor de História	57
2.2 - E No Ensino de História no Brasil: Dimensões Históricas, Teóricas e Políticas	63
3. SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES	76
3.1 - A compreensão dos professores nas entrevistas	76
3.2 - A compreensão dos professores nas aulas	103
3.3 - Sobre a nossa compreensão	115
4. CONSIDERAÇÕES AO FINALIZAR A DISSERTAÇÃO	120
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
6. ANEXOS	131
7. APÊNDICES	134

INTRODUÇÃO

A existência de relações entre as teorias da história, a formação dos professores da História escolar e a prática de ensino que eles realizam parece ser óbvia para os pesquisadores do ambiente acadêmico. No entanto, elas talvez não estejam sendo tratadas dentro desta mesma perspectiva nas dimensões da formação¹ de professores e da prática de ensino desta disciplina escolar. A construção destas relações possivelmente apresenta lacunas que podem comprometer a formação do professor e a sua prática. Foi a partir desta perspectiva que procuramos refletir sobre como dois profissionais da educação da área de história compreendem essas dimensões da sua formação e da sua prática de ensino.

A construção de uma pesquisa na academia pode ser concebida de diversas maneiras. A que realizamos e estamos iniciando a apresentação foi concebida como uma “teia”, de vidas que se inter-relacionaram para tecê-la fio a fio e de formas diversas. O conceito de *ecologia profunda* que Fritjof Capra usa na sua obra *A Teia da vida* (2000) será uma referência para a concepção desse trabalho de dissertação de mestrado. Nela, concebemos os seres humanos como seres que pensam, sentem e integram uma hipercomplexa rede de inter-relações diretas e/ou indiretas entre si e o meio ambiente. Por isso a chamamos de uma *ecologia profunda*.

A primeira pessoa do plural será usada na construção deste discurso escrito por convicção teórica, pois, por mais que esta escrita tenha aparentado ter sido realizada solitariamente, ela foi e é coletiva e cooperativa na sua essência mais profunda. O pronome pessoal na primeira pessoa do plural representa neste texto todas as vidas que direta e/ou indiretamente ajudaram a tecer essa *teia* que é denominada de dissertação. Do orientador aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd –, dos colegas do mesmo programa aos amigos pessoais, dos professores de História escolar² da rede municipal de Natal, com quem dialogamos tanto, aos alunos que observamos; dos autores com quem

¹ Para fins deste trabalho, quando for usada a expressão **formação**, ela significará formação inicial e continuada

² Iremos usar, nesse texto, a expressão *História escolar* quando estivermos nos referindo à disciplina da Educação Básica. A palavra *História* – com letra maiúscula – quando nos referirmos ao curso de Educação Superior e *história* – com letra minúscula – quando nos referirmos à área das ciências humanas ou sociais.

conversamos pessoalmente àqueles com quem só dialogamos através do discurso escrito nos livros e textos. Enfim, com todas as vidas que de alguma maneira a intersubjetividade do contato social possibilitou colaborar na construção desta obra.

Ela começou a ser concebida quando refletíamos a respeito de algumas idéias que faziam parte da monografia de conclusão do curso de História, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, no ano de dois mil e dois. O tempo caminhou e à medida que foi sendo investido no mestrado, outras vidas foram interagindo conosco e possibilitando a ampliação da nossa percepção sobre o objeto de estudo que nos interessava, e que se constituiu na *compreensão de professores da História escolar sobre a importância das teorias da história na sua formação e na sua prática de ensino*.

A nossa formação inicial na UFRN foi importante para a construção deste trabalho de pesquisa. Iniciando no primeiro semestre do ano de 1998, e terminando no primeiro semestre de 2002, constituiu-se numa vivência que evidenciou o quanto as teorias da história estiveram dissociadas do processo de ensino-aprendizagem da História escolar, seja na disciplina específica de Teoria da História ou nas demais disciplinas específicas do curso.

O estudo explícito das teorias da história ficou restrito praticamente a uma única disciplina que se configurou numa introdução ao estudo de algumas perspectivas teóricas. Em momento algum elas foram apresentadas como importantes para o ensino da História escolar. Na maioria das vezes, os professores não apresentavam as teorias que fundamentavam seus discursos acadêmicos nas disciplinas específicas do curso. Sendo assim, a compreensão que construímos desse aspecto, em nossa formação inicial, ficou muito comprometida.

Geralmente ocorria o estudo de capítulos de obras de autores que constituíam a perspectiva historiográfica às quais os professores do curso se referendavam. Mas só conseguimos compreender esse aspecto após a conclusão da formação inicial, através dos estudos que realizamos mais à frente, na nossa formação continuada. Além disso, na maioria das vezes, não ocorriam momentos em que esses professores formadores nos apresentavam, nas disciplinas ministradas por eles, as diversas concepções teóricas da história que estavam subsidiando as variadas interpretações dos conteúdos contidos nos textos que estudávamos.

Foi muito comum também a quase que completa ausência de estudos em que um mesmo assunto fosse tratado a partir de perspectivas teóricas diversas, para que

podéssemos identificar e analisar as diferenças e semelhanças existentes entre os diferentes “olhares” teóricos da história.

Ao atuarmos como professor substituto da UFRN, nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2008, no Departamento de Educação, ao interagirmos com alguns alunos do curso de história do campus de Natal, nas disciplinas de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado de Formação de Professores I, II e III, identificamos que ainda ocorriam situações semelhantes às que vivenciamos no período da nossa formação inicial. Os alunos com os quais tivemos contato durante este período em que fomos professor substituto, ainda apresentaram evidências que demonstraram que essa lacuna persistia.

São contextos como este que apontam para a necessidade de um trabalho mais radical sobre essa temática. O que num primeiro momento parece ser óbvio, ou seja, a existência de uma relação inequívoca entre as teorias da história, a formação do professor da disciplina de História escolar e o seu ensino; ao ser observado mais de perto sugere grandes indícios de que essa formação não está sendo construída de uma maneira que concretize tal relação, percebida a priori como tão intrínseca.

Nosso trabalho se aproxima da perspectiva de um *artesanato intelectual*, segundo a definição de Charles Wright Mills (1982), quando evoca a necessidade do pesquisador evitar *qualquer norma de procedimento rígida*. Evitando o *fetichismo do método e da técnica*, procuramos tecer uma teia em que a metodologia não se tornasse um *a priori*, mas sim uma construção ao caminhar e com todas as vidas que se inter-relacionaram direta e/ou indiretamente nesse processo sócio-histórico e de realidade *plural* (ARDOINO, 1998).

Buscamos entender como esses professores compreendiam a importância das teorias da história na sua formação inicial e continuada, bem como se elas influenciavam as suas práticas de ensino na História escolar, construídas e vividas, no cotidiano das aulas.

As questões que nortearam este estudo foram as seguintes:

- Qual é a compreensão que os professores participantes da pesquisa têm sobre a relação das teorias da história com o ensino da História escolar?

- Quais teorias da história teriam influenciado e vêm influenciando as suas práticas de ensino da História escolar?

Os seus objetivos foram:

1. Registrar e refletir sobre a compreensão que dois professores da História escolar do Ensino Fundamental manifestaram sobre as relações existentes entre as teorias da história e o ensino da História escolar;
2. Refletir a respeito de como estes professores compreendem a influência que suas práticas de ensino na História escolar recebem das teorias da história.

A pesquisa qualitativa aqui é concebida como Flick (2004) apresenta, através de aspectos como o da *apropriabilidade de métodos e teorias*, às *perspectivas dos participantes e sua diversidade*, à *reflexividade do pesquisador e da pesquisa* e à *variedade de abordagens e métodos na pesquisa*, que precisam ser evidenciados. Ela busca inserir-se neste enfoque da pesquisa acadêmica, perseguindo as características de uma *etnografia da prática escolar*. Procuramos realizar *uma adaptação da etnografia à educação* e não *uma etnografia no seu sentido estrito* (ANDRÉ, 2002, p. 28) e, dentro dessa perspectiva, elegemos como instrumentos principais para a construção dos dados as entrevistas semi-estruturadas e as observações da prática de ensino dos sujeitos.

No que se refere ao aspecto da *apropriabilidade de métodos e teorias* na pesquisa qualitativa, o autor tem em mente a complexidade dos objetos de estudo que a mesma interroga. Nesse caso, ele respeita a diversidade e a heterogeneidade do fenômeno a ser estudado, sendo ele *o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário (...)* ele *não é reduzido a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade* (FLICK, 2004, p. 21), no seu cotidiano.

Já as *perspectivas e diversidade dos participantes*, colocam para as pesquisas qualitativas, outro aspecto fundante. Nela, as subjetividades de pesquisador e participantes da pesquisa se inter-relacionam de tal maneira que geram *variedades de perspectivas* que não podem ser desconsideradas. É nesta

diversidade que se interpenetram, que o conhecimento é construído *partindo dos significados subjetivos e sociais* (FLICK, 2004, p. 22) pertencentes a eles. Nesse panorama, o participante é compreendido como um ser que pensa e constrói os seus próprios significados, influenciando a compreensão do pesquisador.

O aspecto da reflexividade, do pesquisador e da pesquisa, propõe que a *subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa* (FLICK, 2004, p. 22). Logo, o que o pesquisador constrói de reflexões e análises no contato com os partícipes no campo, a partir das *suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação* (FLICK, 2004, p. 22).

A perspectiva da pesquisa qualitativa a qual se referenda o presente trabalho possibilita a superação da visão monista, unificada, das questões da teoria e da metodologia da ciência moderna, de princípios filosóficos positivistas, na construção do conhecimento. Buscamos realizar discussões e práticas de pesquisa em que *várias abordagens teóricas e seus métodos* (FLICK, 2004, p. 22) estivessem presentes. Compreendemos que essa variedade apontada propicia a vivência de uma perspectiva de trabalho que transforma radicalmente a concepção epistemológica. Nesse sentido, a epistemologia que norteou essa pesquisa, que elegemos para nos auxiliar nessa construção cooperativa e inter-relacional de vidas, foi a da multirreferencialidade. Ela nos permitiu uma interação mais flexível e consistente com o nosso objeto de estudo.

Foi por dimensões como estas que o nosso trabalho foi concebido dentro de um exercício de observação contínuo em que as condições de *observador* e de *participante* nos possibilitaram vislumbrar estratégias e instrumentos metodológicos que facultaram a construção dos dados necessários à nossa pesquisa. Após várias leituras, interações com o orientador e companheiros de PPGEd, com os próprios professores participantes da pesquisa, pudemos decidir pela elaboração e aplicação de entrevistas semi-estruturadas, de análise de documentos, de registros das observações das aulas dos professores partícipes, através de diários de campo. Decidimos também que para aumentarmos a densidade das informações registradas nesse diário, nas aulas observadas seria usado um gravador de áudio em mp3, pois entendíamos que esse recurso iria ajudar muito na construção dos respectivos protocolos.

A partir destas decisões que tomamos para a construção do nosso trabalho, convidamos dois professores para participarem da nossa pesquisa: Polemarco e Jenny. Polemarco é da rede pública de ensino dos municípios de Parnamirim e Natal, no Rio Grande do Norte, tendo sido aprovado em concurso público, para este, no ano de 2004. Atua como professor da área da História escolar no Ensino Fundamental – EF – em turmas do 6º ao 9º ano, em uma escola que integra a Zona Administrativa Norte da capital potiguar. Iniciou a sua graduação em História na UFRN, no ano de 1998, e concluiu-a no ano de 2004. O professor Polemarco ainda não realizou curso de pós-graduação.

O outro partícipe deste trabalho foi a professora Jenny, que também atua na rede pública de ensino de Natal, na área da História escolar. Graduou-se em Estudos Sociais no período de 1975 a 1978 e licenciou-se em História em 1980, pela UFRN. É aposentada da rede estadual de ensino do RN e foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal – SME no ano de 1986. É professora de História escolar no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA, e também atua em uma escola que integra a Zona Administrativa Norte de Natal. A professora Jenny ainda não cursou uma pós-graduação.

A escolha desses dois participantes do estudo seguiu as características de uma *escolha intencional* (PATTON apud FLICK, p. 83), tendo sido definido como critério principal o ano de conclusão da formação inicial dos docentes e a instituição formadora. Nesse sentido, optamos pela UFRN por esta ser a instituição que mais formou professores para a rede municipal de Natal na disciplina escolar de História, no estado do Rio Grande do Norte. Ainda nesse sentido, buscamos encontrar um professor que tivesse realizado a sua formação inicial o mais próximo possível da década de oitenta do século XX, outro na primeira década do século XXI. Os dois deveriam integrar a rede municipal de Natal na condição de professor de História escolar do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Esse recorte inicial do tempo histórico corresponde ao período da história do ensino da História escolar no Brasil em que os professores, integrantes da Associação Nacional de História – ANPUH – problematizaram a formação inicial através do modelo da licenciatura curta em Estudos Sociais. Já o final possibilita que estudemos um momento histórico em que a autonomia da disciplina da História escolar já está retomada e consolidada. Com essa diferença de momentos históricos

entre os dois partícipes é possível que ocorram implicações nas características da formação inicial de cada um deles e nas suas práticas de ensino.

Realizamos esse convite através de uma *abordagem objetiva* (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 115) na qual o projeto de pesquisa foi apresentado aos professores. Iniciamos pelo tema, depois continuamos explicando os objetivos e a proposta metodológica da pesquisa. Nessa etapa esclarecemos o que essa pesquisa procurava realizar, que a mesma não iria modificar muito o cotidiano das suas aulas e justificamos o porquê da importância deles terem sido convidados, e não outros professores da rede municipal de Natal. Ainda frisamos a relevância do estudo para que a compreensão sobre o ensino da História escolar pudesse ser problematizada para a melhoria da nossa própria formação continuada.

Foi com esse entendimento, numa sexta-feira do ano de 2007, no Centro Municipal de Referência em Educação Aluísio Alves – CEMURE –, participando de um encontro para a escolha dos livros didáticos da História escolar do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – de 2008, que surgiu a oportunidade do primeiro contato com os professores que participaram dessa pesquisa. Através da intermediação do professor Péricles dos Santos Filgueira, conseguimos contatar com os dois professores e realizamos o convite, que felizmente foi aceito. Para nossa surpresa, Polemarco tinha sido aluno de uma das turmas de Prática de Ensino de História em que havíamos atuado como professor substituto na UFRN, no ano de 2003. Já Jenny era uma professora que nós conhecíamos somente através dos contatos dos cursos que a equipe da SME de Natal nos oferecia.

Enfatizamos aos dois que a nossa proposta de trabalho não objetivava tratar os professores como os “vilões” do processo educativo, mas sim considerar a complexidade das situações daqueles que trabalham como professor em uma rede municipal como a de Natal, que atende adolescentes e pré-adolescentes das classes populares. Procuramos enfatizar que as suas experiências como profissionais da educação tem um valor inestimável para a academia, pois é no cotidiano das escolas, principalmente em suas salas de aula, que crianças e adolescentes de várias faixas etárias interagem entre si e com os professores da História escolar, e onde o ensino desta acontece primordialmente. É, portanto, um local privilegiado em que essa construção sócio-histórica precisa ser conhecida, analisada e compreendida.

As três entrevistas organizadas e que foram realizadas com os professores tiveram características específicas que as diferenciaram. Buscamos construí-las com a intenção de registrar e refletir sobre a manifestação da importância das teorias da história na sua formação profissional e na sua prática de ensino na História escolar, bem como refletir a respeito da compreensão das influências que as suas práticas de ensino recebem das teorias da história que os inspiram.

À medida que essas entrevistas eram retextualizadas e analisadas, nós íamos pensando quais seriam as informações que deveriam ser procuradas nas próximas e qual seria a forma mais viável para se avançar na procura da compreensão dos professores sobre as relações entre as teorias da história e o ensino da História escolar.

No processamento das entrevistas seguimos alguns passos que consideramos importantes para a construção, mais densa possível, das informações pertinentes aos objetivos da pesquisa. O primeiro passo da análise foi a leitura na íntegra todas as entrevistas realizadas com cada partícipe, seguindo sua sequência cronológica, ou seja, da primeira até a terceira. Realizamos primeiro a leitura das entrevistas de Polemarco, e em seguida as de Jenny.

O segundo passo consistiu em analisá-las, comparando as falas dos professores por blocos de cada entrevista, para só depois apontarmos as especificidades que identificamos em cada profissional. Realizávamos registros apenas quando entendíamos que eles eram relevantes para os objetivos do estudo. Em seguida iniciamos o terceiro passo, onde comparamos as três entrevistas de cada professor com os protocolos de observações das suas respectivas aulas.

A primeira e a segunda entrevistas foram elaboradas em três blocos distintos e inter-relacionados. O primeiro bloco da primeira entrevista procurou identificar qual era a compreensão do professor, ao definir as disciplinas cursadas na graduação consideradas mais e menos relevantes para a sua prática de ensino na História escolar.

Com as quatro questões propostas nesse bloco inicial, nós queríamos que os professores apontassem quais teriam sido, na opinião deles, os componentes curriculares da sua formação inicial, que mais os ajudaram a ensinar História escolar no Ensino Fundamental.

No segundo bloco, procuramos identificar quais teriam sido os cursos realizados na sua formação continuada, que eles consideravam mais e menos

relevantes. Procurávamos encontrar indícios de discussões que pudessem se reportar às dimensões teóricas da história e se elas teriam sido relacionadas ao ensino da História escolar.

O terceiro bloco da entrevista número um procurou conhecer qual era a compreensão dos professores Polemarco e Jenny a respeito das relações existentes entre o conhecimento histórico, as teorias da história que os subsidiaram e o conhecimento da História escolar.

Na entrevista número dois, no bloco um, nós queríamos identificar qual era o conteúdo de História escolar que cada professor mais gostava de ensinar no Ensino Fundamental; no bloco dois, qual(is) os autor(es) que os subsidiavam no estudo desse conteúdo; e , no bloco três, comparar com um conteúdo que ele trabalhou na sala de aula durante o período da nossa observação.

A entrevista número três tinha como objetivo complementar as anteriores, procurando identificar se os professores formadores de Polemarco e Jenny, em cada período respectivo das suas graduações, estabeleciam relações entre o conhecimento das disciplinas que ministraram com o ensino da História escolar. A primeira pergunta envolveu todos os professores formadores e a segunda, especificamente, o da disciplina teoria da história.

Para complementar e promover o cruzamento dos dados construídos realizamos observações das aulas dos professores. Elas foram importantes para identificarmos até que ponto o discurso que os docentes apresentaram nas entrevistas eram consistentes e se relacionavam com a sua prática de ensino da História escolar.

O processo de observação das aulas dos professores objetivava compreender quais as teorias da história que influenciavam as suas práticas de ensino da História escolar. Elas foram planejadas para que ocorressem durante um período de 06 (seis) semanas, para cada professor. Nessas observações o nosso foco não eram os alunos em si, mas sim a prática de ensino dos professores partícipes da pesquisa. Por esse motivo foi que nós decidimos acompanhar cada docente em várias turmas e não nos fixamos em uma apenas. Além do mais, acompanhá-los em diversas turmas, nos daria condições de um olhar mais diversificado de suas práticas de ensino na História escolar e uma maior densidade na construção dos dados dessas observações.

Durante as duas visitas iniciais que realizamos em cada escola, para as observações gerais do campo de pesquisa, nós negociamos com os professores para iniciarmos o contato direto com as turmas a partir da terceira semana de convívio na escola, o que eles concordaram sem nenhuma objeção.

Tivemos que adequar o nosso horário de docente da rede municipal de Natal com o dos dois professores partícipes da nossa pesquisa. A terceira segunda-feira do mês de outubro de 2007, dia 29, foi a data que marcou o início das observações das aulas de Polemarco, sendo concluídas no dia 3 de dezembro do mesmo ano. Na quinta-feira da mesma semana, dia 1º de novembro, foi o início das observações das aulas de Jenny, que terminaram no dia 6 de dezembro de 2007.

Procuramos ter uma postura o mais discreta possível dentro das salas de aula dos professores Polemarco e Jenny. No início, quando começávamos a construir o contato com os alunos, não conversávamos com ninguém, e não fazíamos nenhuma pergunta ou qualquer intervenção durante a aula. Apenas ficávamos sentados numa carteira escolar, que localizada sempre na última linha de cadeiras, um pouco afastados dos alunos, mas sem assumirmos um lugar isolado neste espaço físico.

Durante as observações em sala, nós não realizamos nenhuma anotação no diário de campo. Apenas gravávamos as aulas e ao chegarmos em casa é que anotávamos os registros a partir das lembranças e do áudio gravado das aulas. O objetivo de realizarmos estes registros era o de tentarmos identificar como os dados construídos durante as entrevistas se concretizavam no dinamismo pedagógico de cada professor nas suas aulas. As observações poderiam possibilitar maior densidade às reflexões realizadas sobre as teorias da história que subsidiavam as práticas pedagógicas dos professores, consistindo em uma complementação valiosa para a nossa pesquisa.

As análises dos registros dos protocolos só foram realizadas posteriormente ao das entrevistas. Esse procedimento nos deu a condição de percebermos aspectos relevantes das aulas que nos ajudariam a ter maior segurança na hora de identificar a compreensão dos professores a partir dos resultados identificados em cada momento. Mesmo com um número reduzido de aulas registradas, os resultados foram significativos para o estudo.

Pelo nosso planejamento, deveríamos ter registrado observações de 48 aulas dos partícipes do estudo, sendo 24 aulas de cada professor. No entanto, dificuldades do cotidiano das escolas, referentes ao planejamento anual específico

de cada uma delas e as dificuldades de cada professor diminuíram esse montante para apenas 9 (nove) aulas. Mesmo com os cuidados que tivemos ao planejarmos esse período, este acontecimento e as limitações que tivemos de liberação pela SME de Natal para a realização do mestrado, diminuíram muito a nossa possibilidade de adensar os registros da pesquisa realizada, ao cruzarmos com os oriundos das entrevistas.

Primeiro gostaríamos de apontar que por causa da greve dos professores da rede que ocorreu em 2007 e que atrasou o ano letivo, as aulas deveriam ter ido até a quarta semana de janeiro de 2008. As escolas que observamos concluíram as aulas praticamente na terceira semana de dezembro, diminuindo o prazo das aulas e afetando o número de aulas que observaríamos, pois, em vez de aulas tivemos a aplicação das provas do semestre e a prova final do ano letivo.

Durante o período de observações também ocorreram atividades extraclasse dentro de cada escola que redundaram na ausência de aula em sala, como por exemplo nas aulas de Polemarco dos dias 29 de outubro e 12 de novembro. No primeiro dia citado a escola sediou um evento de prestação de assistência social à comunidade através de alguns serviços. Já no segundo dia, os alunos estavam participando de jogos entre as turmas, na quadra de esportes da escola. No caso de Polemarco foram 8 (oito) aulas sem observação.

Com Jenny o mesmo ocorreu nos dias 1º e 8 de novembro. No primeiro dia citado ela foi participar de uma aula passeio na cidade de Ceará Mirim, com a participação das turmas da EJA. Como as aulas dessa modalidade de ensino são ministradas no noturno, a aula foi planejada para o turno vespertino, ela foi liberada oficialmente pela direção para que estivesse presente à aula passeio. Já no segundo dia, os alunos foram liberados das aulas porque o posto de saúde que atende o bairro em que a escola está situada realizou uma palestra sobre a tuberculose para professores, coordenadores pedagógicos, gestores e funcionários. A justificativa era o crescimento da doença em parte da Zona Norte de Natal e que a área em que a escola estava situada fazia parte da região monitorada pela Secretaria Municipal de Saúde. No caso de Jenny também foram 8 (oito) aulas sem observação.

Além dos exemplos acima expostos, outros ocorreram que não estavam relacionados a atividades extraclasse. Nos dias 19 e 26 de novembro Polemarco não conseguiu chegar à escola para o seu primeiro horário, já que no turno matutino ele também era professor do município de Parnamirim, situado na região

metropolitana de Natal. Por este motivo, ele nem sempre conseguia chegar a tempo de ministrar a primeira aula da segunda-feira, na turma do 8º ano “B”, do turno vespertino. Ele nos disse que tinha que tinha dificuldades em cumprir este horário da segunda-feira, o que inviabilizou o registro de 3 (três) aulas.

Poderíamos ainda citar que tanto na escola em que Polemarco ensinava, quanto na de Jenny, ocorria uma situação que inviabilizava alguns horários de aulas, em determinadas turmas. Como alguns professores faltavam e não existia atividade alguma planejada para suprir essa ausência, os responsáveis pela gestão desse problema resolviam-no através da junção de duas turmas numa mesma aula, “adiantando” o horário do dia. Portanto, não ocorreu aula de História escolar em 3 (três) oportunidades com Polemarco, na turma do 8º ano “E” , e 1 (uma) com Jenny, no 7º ano “A”. Além desses casos, a professora Jenny também não ministrou as 4 (quatro) aulas do dia 15 de novembro por ser feriado nacional.

Além disso, também ocorreram os dias das provas do final do segundo semestre e da prova final do ano letivo. Nesse caso foram mais 8 (oito) aulas de Jenny, referentes aos dias 29 de novembro e 6 de dezembro, e 4 (quatro) de Polemarco, referentes ao dia 3 de dezembro.

Concluindo as justificativas e apesar de não termos registros de 39 (trinta e nove) aulas de um planejamento de 48 (quarenta e oito) a serem observadas, sendo 18 (dezoito) aulas de Polemarco e 21 (vinte e uma) de Jenny, gostaríamos de afirmar mesmo assim que as que observamos apresentaram elementos que ajudaram a entender melhor a compreensão dos professores que participaram da nossa pesquisa. Mesmo sem a densidade que gostaríamos de ter alcançado, pudemos avançar melhor na conquista dos objetivos da pesquisa que realizamos.

Muitos foram os desafios enfrentados para a realização desta pesquisa. Desafios estes que nos estimularam a vencer limitações de toda natureza, situações das mais diversas que nos fizeram crescer como iniciantes na pesquisa acadêmica. Desde o de não termos conseguido a licença para podermos cursar o mestrado, até o de precisarmos adequar o nosso horário de trabalho ao dos professores partícipes da pesquisa para conseguirmos observar as suas aulas.

Analisamos ainda alguns documentos pessoais desses professores e outros oficiais do curso de história da UFRN em Natal. Mesmo assim, não deixamos de procurar a história como disciplina acadêmica que apresenta um espectro teórico e metodológico amplo e diversificado, que também implica em metodologias de

pesquisa vastas e diversas. Como também a dimensão profunda e profícua da área do ensino da História escolar, que aproxima os domínios da história com os da educação, imbricando-os definitivamente.

A estruturação da nossa dissertação, além desta introdução, das considerações finais, da bibliografia, dos anexos e apêndices, é composta de três capítulos. Dois tratam mais diretamente da dimensão teórica que subsidiou as nossas reflexões e análises, e um que se reporta às reflexões e análises realizadas quando nos debruçamos sobre os dados construídos durante a pesquisa.

No capítulo um, apresentamos a nossa concepção sobre o conceito da compreensão. Defendemos nele a idéia de que a pesquisa acadêmica deve ser pautada dentro de uma perspectiva epistemológica que avance na direção da multirreferencialidade teórica e metodológica, em que o pesquisador, ao realizar as suas escolhas teóricas e metodológicas, não esteja procurando certezas absolutas, mas sim as aproximações mais consistentes possíveis ao seu alcance. Neste capítulo também expusemos um breve histórico sobre o conceito da compreensão nas ciências antropológicas, além de indicar a concepção que mais nos influenciou nesse estudo.

No capítulo dois evidenciamos a idéia de que as relações existentes entre as diversas teorias da história, o ensino da História escolar e a prática de ensino dos professores dessa disciplina escolar, não são apresentadas pelos formadores desses docentes nas suas formações iniciais, tampouco na continuada. Além disso, apontamos as principais teorias da história que influenciaram a formação deles na área de história ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 do século XX. Bem como as lutas empreendidas para defenderem a História escolar nesse período conturbado da história brasileira.

No terceiro capítulo nós refletimos e analisamos os dados construídos nas entrevistas e observações de sala de aula que realizamos com os professores partícipes da pesquisa. Neste capítulo nós registramos a compreensão deles e apontamos a nossa própria compreensão.

Finalmente, apresentamos as nossas considerações que ao finalizar este trabalho apresentam alguns pontos que constituíram a nossa compreensão sobre as relações existentes entre as teorias da história, o ensino da História escolar e a prática de ensino dos docentes partícipes do nosso trabalho.

1. POR UMA EPISTEMOLOGIA MULTIRREFERENCIAL

Entendemos que a epistemologia pode ser compreendida como o estudo filosófico da origem, da natureza, dos limites do conhecimento científico. Na realidade não existe uma única epistemologia, mas sim diversas perspectivas epistemológicas. A partir desta concepção, defendemos uma perspectiva que se aproxima daquilo que Morin (1982, p. 30) metaforicamente denominou de *icebergs*. Para esse autor, o conhecimento científico apresentaria duas dimensões coexistentes: uma que se encontra acima da “superfície d’água” e a outra “submersa”. A primeira é a mais visível, considerada a conhecida, no entanto, é a menor das duas. A segunda é a menos visível, ou até mesmo invisível, nem sempre considerada desconhecida, entretanto, é a maior parte.

Consideramos que o conhecimento científico não deve ser concebido como uma construção que efetivamente retrata o real objetivamente. É nesse sentido que Morin afirma, no mesmo trecho, ser nessa parte “submersa” *que se situa a zona cega da ciência que crê que a teoria reflete o real*. Portanto, a concepção epistemológica que procuramos nos aproximar entende que *o próprio da cientificidade não é refletir o real, mas traduzi-lo em teorias mutáveis e refutáveis* (MORIN, 1982, p. 30).

Desde o empirismo de Francis Bacon, que entendia o conhecimento como uma elaboração que nasce da experimentação daquilo que os nossos sentidos podem apreender, passando pelo racionalismo de René Descartes que entendia ser o conhecimento elaborado a partir da razão e não da experiência empirista, que os pesquisadores da academia têm aprofundado a sua compreensão a respeito das possibilidades e limites do conhecimento científico. A Ciência concebida na Modernidade histórica apresentava uma concepção a esse respeito que era ancorada em dois fundamentos básicos: *a objectividade dos enunciados científicos, objectividade estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundavam nestes dados objectivos* (MORIN, 1996, p. 14).

As duas perspectivas epistemológicas – empirista e racionalista – dominariam, desde os séculos XVII e XVIII, a comunidade científica mundial, mesmo apresentando as suas inúmeras divergências. A partir destas duas concepções, a

objetividade do conhecimento científico *compartilharia duas premissas básicas: separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; e uma relação linear e isomórfica do conhecimento com a realidade* (GONZÁLEZ REY apud MARTINS, 2004, p. 86).

As epistemologias que foram concebidas nas ciências naturais e humanas ainda recebem a influência dessas *premissas básicas* na atualidade. Poderíamos até afirmar que ainda há uma permanência desse paradigma das chamadas ciências naturais influenciando as pesquisas nas humanas, ou sociais. Apesar das conquistas na tentativa de superar esta influência, é preciso que os pesquisadores continuem se esforçando na superação desta realidade, pois o estudo do homem na sua dimensão sócio-histórica, como é o caso das ciências antropológicas, não se coaduna com concepções epistêmicas que consideram a quebra da inter-relação entre sujeito e objeto, bem como uma concepção da realidade dentro dos pressupostos da objetividade.

Mesmo assim, poderemos asseverar que a “objetividade” do conhecimento científico que a Ciência Moderna concebeu, independente da perspectiva do observador, não consegue manter essa visão como a única viável, pois *este mundo não pode nunca ser percebido e concebido sem a presença e actividade deste observador-conceptor* (MORIN, 1996, p. 17).

A possibilidade de um pesquisador observar um fenômeno qualquer, usando a razão e a experimentação, distanciando-se totalmente do objeto observado e conseguindo elaborar um conhecimento científico que represente isomorficamente a realidade encerrada nesse fenômeno, já não é mais aceita submissamente nos domínios das ciências *antropológicas* (MORIN, 1996). Portanto, a observação pressupõe uma interação de quem concebe um objeto que está sendo examinado minuciosamente, na qual o *observador-conceptor* não se aparta dos seus valores éticos, das idéias, nem da sua cultura.

Werner Heisenberg foi um dos pioneiros da comunidade científica mundial a problematizar a percepção do real como absoluta. Ele afirmava que *o que observamos não é a natureza em si, mas a natureza exposta ao nosso método de questionamento* (HEISENBERG apud CAPRA, 2000, p. 49). Logo, fica evidente que a realidade é imperceptível na sua totalidade, já que o que conseguimos ao observá-la é perceber dimensões fragmentárias da mesma. O “olhar” de quem pesquisa é, portanto, parcial e aproximado.

Fritjof Capra (2000, p. 49) dirá que o conhecimento científico, no paradigma sistêmico, reconhece *que todas as concepções e todas as teorias científicas são limitadas e aproximadas*, bem como a *ciência nunca pode fornecer uma compreensão completa e definitiva* sobre algum fenômeno que estuda. Ele exemplifica, com uma ilustração que consideramos interessante e pertinente, um caso em que até o resultado da observação dos fenômenos físicos, que as chamadas ciências naturais defendiam serem absolutos, também sempre foram e são aproximações.

A ilustração que Capra (2000) apresenta se refere a um experimento de queda livre de um corpo. Ele diz que

Uma professora deixa cair um objeto a partir de certa altura, e mostra a seus alunos, com uma fórmula simples de física newtoniana, como calcular o tempo que demora para o objeto alcançar o chão. Como acontece com a maior parte da física newtoniana, esse cálculo desprezará a resistência do ar e, portanto, não será completamente preciso (CAPRA, 2000, p. 49).

O que Newton propõe ao desprezar a resistência do ar é uma aproximação do real, pois no fenômeno real, o ar provoca sim uma resistência à queda do objeto. A queda real não tem nada de livre. Sendo assim, a partir da teoria que fundamentou, ele concebeu a análise do experimento realizado.

O que de fato ocorreu foi que a professora chegou a uma *primeira aproximação*. Mas imagine que a docente não despreze a resistência do ar e refaça o experimento e os cálculos. Ela chegará a novos resultados sobre o tempo de queda do mesmo objeto anteriormente analisado e conseguirá chegar a uma *segunda aproximação*. Mas como a resistência do ar não depende de uma só variável, ela terá que levar em consideração também a temperatura e a pressão às quais esse ar está sendo submetido. Logo, a sua resistência será alterada. Mas Capra vai mais além e lembra que

a resistência do ar depende não apenas da temperatura e da pressão do ar, mais também da convecção do ar – isto é, da circulação em grande escala de partículas de ar pelo recinto.

Os alunos podem observar que essa convecção do ar não é causada apenas por uma janela aberta, mas pelos seus próprios padrões de respiração; e, a essa altura, a professora provavelmente interromperá esse processo de melhorar as aproximações em passos sucessivos (CAPRA, 2000, p. 50).

Nós também iremos parar por aqui e afirmar que se para tratar de fenômenos físicos como a “queda livre” de objetos, as interações que o fenômeno provoca no meio ambiente são amplas e profundas, imaginemos os fenômenos humanos, ou sociais, que apresentam dimensões que não têm condições de serem informadas dentro do conceito de “variável” das ciências naturais. Se na realidade dos fenômenos físicos nem a resistência do ar pode efetivamente ser desprezada, imagine sentimentos, ideologias, crenças e tudo o mais que caracterizam os fenômenos humanos.

É por reflexões desse porte que consideramos necessárias perspectivas epistemológicas para as ciências antropossociais, diversas das empregadas nas ciências naturais. Para se pesquisar um objeto de estudo relacionado ao Homem, em suas dimensões social e histórica, é importante e necessário se *enraizar qualquer teoria na cultura, na sociedade de onde ela brota*. Da mesma forma que é *necessário igualmente enraizar o conhecimento científico nas condições sócio-culturais de formação* (MORIN, 1996, p. 27), e principalmente quando as pesquisas estão inseridas nos domínios das ciências sociais.

A perspectiva da multirreferencialidade, proposta por pesquisadores como Jacques Ardoino (1998), é uma referência importante nesta pesquisa na definição dos pressupostos epistemológicos em que procuramos pautá-la. Dentro dessa abordagem, entendemos que os fenômenos humanos, sociais e educacionais que o ensino de História faz parte, apresentam dimensões muito amplas, imperceptíveis na sua totalidade e inadequadas a uma análise do real percebido.

Podemos definir a multirreferencialidade como uma abordagem que, *à medida que pretende assegurar a complexidade dos fenômenos antropossociais, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas nos seus estudos, sem que as mesmas se reduzam umas às outras* (MARTINS, 2004). Nesse contexto o *complexus* moriniano é uma dimensão extremamente importante, que possibilita ao pesquisador perceber as mais diversas perspectivas do seu objeto de estudo.

A multirreferencialidade objetiva *estabelecer um novo "olhar" sobre o "humano", mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas* (MARTINS, 2004, p. 86), colaborando na elaboração de uma nova perspectiva epistemológica para abordar os fenômenos antropossociais e, dentro deles, os de natureza educacional. Por isso que

Nesse sentido, podemos dizer que essa abordagem é, inicialmente, uma resposta ao caráter extremamente complexo da prática social e, principalmente, das práticas educativas. Tal complexidade traz para aqueles que estão envolvidos com questões educacionais (professores, pedagogos, psicólogos etc.) uma série de dificuldades de leitura e de compreensão sobre suas próprias práticas (MARTINS, 2004, p. 87).

A abordagem multirreferencial, portanto, não nega que existem dificuldades para se estudar os fenômenos educacionais. Um dos desafios das atuais pesquisas nesse campo de estudo está em superar a simplificação elaborada ao longo do tempo, que desconsiderou a diversidade e a heterogeneidade características dos fenômenos sociais. A decomposição em partes cada vez menores das perspectivas epistemológicas presentes na fragmentação analítica, o seu método primacial, não conseguem mais uma sustentação unânime na produção do conhecimento científico.

Na perspectiva da abordagem multirreferencial, a compreensão sobre a educação é entendida

como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador etc. (ARDOINO Apud MARTINS, 2004, p. 89).

Interesse pelo qual não significa que esses vários campos se unifiquem em um campo só, ou mesmo percam as especificidades epistemológicas e metodológicas que apresentam. Eles apenas seriam propiciadores de olhares múltiplos sobre o fenômeno educativo estudado, promovendo uma análise invertida,

ou seja, os olhares fragmentários e diversos de cada uma delas promoveriam uma conscientização da complexidade do fenômeno educativo estudado.

Ao propor novas possibilidades de interpretação para estudar a dinâmica antropossocial presente na educação, a multirreferencialidade é constituída de princípios que propiciam a cada pesquisador identificar que a *complexidade não está no objeto, mas no olhar de que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos* (MARTINS, 2004, p. 89). É importante entender que

A perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando a complexidade destes últimos – deve ser construído através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o conseqüente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento (MARTINS, 2004, p. 90).

É nesse momento que as raízes do pensamento dialético de Heráclito de Éfeso (século VI AC.) se estabelecem como uma vertente importante para o pensamento multirreferencial. Ou seja, o *plural* se configura metaforicamente como aquelas *águas do rio* heraclitiano que nunca mais serão as mesmas para o homem que as tocou, como também esse mesmo homem não será do mesmo jeito, seja em que tempo for. As *águas do rio* podem ser comparadas aqui com o conhecimento sobre os *fenômenos educativos* e o *homem* com o pesquisador que os estuda.

Outro aspecto importante da multirreferencialidade está numa outra característica do conhecimento científico, defendida pelos autores que a elaboram. Estamos nos referindo à heterogeneidade. Lembrando a proposta desenvolvida por Morin, quando se esforçava para o estabelecimento das hipóteses do paradigma da complexidade, Martins (2004) afirma que

Ele [Morin] assinala a necessidade de uma conjugação entre noções complementares, concorrentes e antagônicas: ele coloca como imprescindível a necessidade de estruturarmos o conhecimento

científico a partir de vários pontos de vista, de tal forma que ele comporte suas diferenças e contradições.

Vamos encontrar esse mesmo princípio na proposta de Ardoino quanto à caracterização da abordagem multirreferencial, já que ele toma a pluralidade como ponto de partida para estabelecer os elementos que subsidiam tal abordagem: ela traz em si mesma a marca da heterogeneidade como o eixo principal na construção do conhecimento.

No âmbito dessa abordagem, a heterogeneidade deve ser entendida com base em duas perspectivas. A primeira está relacionada à conjugação de diversas disciplinas para o processo de elucidação dos fenômenos humanos. (...) A outra perspectiva que gostaríamos de assinalar com relação ao papel da heterogeneidade na compreensão dos fenômenos humanos diz respeito à questão da relação entre sujeito e objeto. (...) A abordagem multirreferencial retoma essa discussão assumindo que o conhecimento se realiza exatamente ali onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece: na relação mesma entre sujeito e objeto – na relação intersubjetiva. (MARTINS, 2004, p. 90)

Assumindo a heterogeneidade, Martins (2004) defende que Ardoino nos propõe uma nova possibilidade de estudos para os fenômenos antropossociais. E dentro dessa gama enorme, os da educação estão inseridos.

Portanto, procuramos pensar as relações que os professores partícipes da pesquisa construíram entre as teorias da história que estudaram durante a sua formação e o ensino de História que vivenciam e implementam nas salas de aulas em que atuam.

1.1. – CAMINHOS PERCORRIDOS NA DIREÇÃO DE UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL

O nosso campo de pesquisa foi constituído de duas escolas municipais da rede pública de educação da cidade do Natal, situadas na região administrativa norte do município. São instituições inseridas em bairros periféricos que atendem a alunos que integram, na sua maioria, as classes sociais menos favorecidas economicamente. Seus prédios são bem estruturados e com espaços adequados ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a área física edificada e a não

edificada da escola em que o professor Polemarco atua é maior e apresenta um melhor aproveitamento do espaço disponível do que a da escola da professora Jenny, por possuir uma planta de construção, que possibilitou o planejamento.

O professor Polemarco está situado na faixa etária entre 30 a 35 anos de idade e iniciou a sua graduação no curso de História da UFRN no ano de 1998, concluindo-a em 2004. No mesmo ano em que concluiu sua formação inicial, foi admitido como docente da rede pública de ensino do município de Natal, através de um concurso público, e passou a ensinar História escolar em turmas do turno vespertino, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nas observações que realizamos no campo de pesquisa, identificamos nele uma pessoa que conseguia interagir bem com os alunos, possibilitando uma aproximação entre eles sem maiores dificuldades. Em todos os dias em que estivemos na escola, vimos o quanto os alunos o abordavam, tanto em sala de aula, quanto espontaneamente nos corredores e, sem muitas dificuldades, tocavam no seu ombro, apertavam a sua mão, evidenciando uma abertura de Polemarco neste sentido.

Já a professora Jenny situa-se na faixa etária entre 50 e 55 anos, iniciou a sua graduação na UFRN em 1978 e concluiu em 1980. Atua na rede municipal de ensino de Natal desde 1986, tanto nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, quanto em turmas dos níveis III e IV da EJA. Ministra aulas tanto no turno vespertino quanto no noturno. Nas observações que efetivamos no campo de pesquisa, reconhecemos nela uma pessoa que interage bem com os alunos. Nos dias em que estivemos na escola, vimos que os alunos a tratavam com muito respeito, tanto em sala de aula quanto nos corredores, mas não evidenciavam maior proximidade física com ela.

A escola municipal em que Polemarco atua está situada na Zona Administrativa Norte numa área urbana periférica de Natal. A sua estrutura física é composta por 12 salas de aula, 01 sala para a coordenação pedagógica, 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 sala dos professores, 02 banheiros para os alunos, 01 banheiro para os professores, 01 banheiro para os funcionários e 01 secretaria. Possui também 01 almoxarifado, 05 áreas de circulação interna, 01 cozinha, 01 despensa, 01 sala de diretoria, 02 quadras de esportes cobertas, 01 recreio coberto e 01 refeitório.

Esta instituição escolar atende a alunos do Ensino Fundamental – EF – do 6º ao 9º ano, e da EJA. Em 2007 matricularam-se nos anos finais do EF 908 alunos. Já na modalidade da EJA matricularam-se 230 alunos, totalizando um número de 1138

alunos matriculados. Neste mesmo ano a taxa de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental foi de 57%, já a taxa de reprovação foi de 43% e a de abandono, 13%. A modalidade de ensino da EJA formou 06 turmas que totalizaram os 230 alunos matriculados.

Os integrantes da escola em que Polemarco ensina definiram no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – de 2008, que sempre se baseia em dados do ano anterior, neste caso de 2007, os seguintes problemas como os prioritários: alto índice de reprovação nas disciplinas de português, matemática, geografia e ciências dos 6º e 7º anos; alto índice de abandono dos alunos na escola; distorção de idade e ano nos 6º anos; ausência do Projeto Político Pedagógico – PPP – na escola; fragilidade do conselho escolar; ausência de um planejamento coletivo; altas taxas de reprovação; ausência de conselho escolar atuante, de normas em relação às faltas e atrasos dos docentes e alunos; ausência de um currículo escolar elaborado; ausência dos pais na tomada de decisões dentro da escola; e deficiência nos planejamentos pedagógicos.

A escola de Jenny também se localiza na Zona Administrativa Norte, também numa área urbana periférica. A sua estrutura física é composta por 14 salas de aula, 01 sala para a coordenação pedagógica, 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 sala dos professores, 02 banheiros para os alunos, 01 banheiro para os professores, 01 banheiro para os funcionários e 01 secretaria. Possui também 01 almoxarifado, 04 áreas de circulação interna, 01 cozinha, 01 despensa, 01 sala de diretoria, 01 quadra de esportes coberta e 01 recreio coberto.

Esta instituição escolar atende a alunos do EF de 1º ao 9º ano e da EJA, apenas nos níveis II, III e IV. Em 2007 matricularam-se nos anos iniciais do EF 758 alunos e nos anos finais 592. Já na modalidade da EJA matricularam-se 563 alunos, totalizando um número de 1913 alunos matriculados nesse ano. Neste mesmo ano a taxa de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental foi de 74%. Já a taxa de reprovação foi de 17,5% e a de abandono foi de 7,8%.

Os integrantes da escola em que Jenny ensina definiram no PDE os seguintes problemas como prioritários: alto índice de abandono do 1º ao 9º ano e em todos os níveis da EJA, baixo aproveitamento do 1º ao 9º ano nas disciplinas críticas; alto índice de retenção nos 5º, 6º e 8º anos de escolaridade; alta taxa de distorção idade e ano de escolaridade do 1º ao 9º ano; pouca participação da comunidade nos projetos e medidas da Escola; alto índice de abandono do 1º ao 9º

ano e em todos os níveis da EJA; baixo desempenho dos alunos nos anos iniciais e finais do EF; currículo desorganizado e desarticulado; bem como instalações inadequadas na escola.

Nesses espaços sociais e históricos tivemos a oportunidade de interagir com sete turmas, sendo quatro do professor Polemarco e três da professora Jenny. A estratégia que definimos para a observação das turmas foi organizada a partir da disponibilidade de tempo que tivemos para observá-las, bem como da definição do número de turmas que integrariam o nosso campo de observação. Portanto, tivemos que negociar horários que fossem adequados à realidade dos professores Polemarco e Jenny, bem como à nossa também.

A dificuldade maior foi a nossa, uma vez que os professores que participaram do estudo foram extremamente solícitos, possibilitando que esse obstáculo fosse superado da melhor forma. A nossa disponibilidade limitada de tempo surgiu com o sancionamento da Lei Municipal nº 058, de 13 de setembro de 2004, que ao criar o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal de Natal. A Lei ampliou o tempo mínimo de exercício em funções de magistério para que seja concedida a liberação para a realização de cursos de pós-graduação, de 3 para 5 anos, conforme consta no seu capítulo IV, artigo nº 41, inciso I, quando afirma que

São requisitos para a concessão de licença para qualificação profissional:

I - 5 (cinco) anos de efetivo exercício em funções de magistério na rede municipal de ensino (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE NATAL, ano V, nº 673, p. 03).

Como havíamos concluído apenas o período do estágio probatório, que é de três anos, e que antes dessa lei era requisito suficiente para que o setor jurídico da SME deferisse o pedido, agora o inviabilizava. Com essa nova realidade, tivemos que continuar ministrando aulas no turno vespertino, o mesmo turno em que atuavam os professores partícipes da pesquisa. Sendo assim, foi necessário negociarmos de todas as formas possíveis para manter a observação do campo de estudo.

Diante desse fator limitante, propusemos organizar os horários dos professores com o nosso, e decidimos conjuntamente que as observações das suas turmas iriam ocorrer às segundas e quintas-feiras de cada semana. A direção da nossa escola também favoreceu muito a solução do sério impasse que vivenciamos durante este estudo, pois adequou o nosso horário semanal de aulas de forma que o tempo livre combinasse com os horários disponíveis para a observação dos professores. O dia do professor Polemarco ficou nas segundas-feiras e os da professora Jenny nas quintas-feiras.

Ainda por causa dessa limitação de tempo para as observações, decidimos que em cada dia da semana, reservado a cada professor, iríamos observá-los nas turmas em que ministrassem aulas. Com essa decisão, objetivávamos conquistar a maior densidade possível das informações construídas no contato com a prática de ensino de cada professor, ao ensinar História escolar. Compreendemos que no momento em que as cruzássemos com as que fossem emergindo das entrevistas, conquistaríamos maior profundidade nelas.

O que nos levou a tomar esta decisão foi uma explicação de Geertz (1989) sobre o que seria o *objeto da etnografia*. Ele torna inteligível a diferença entre uma *descrição superficial* de uma *descrição densa* num trabalho etnográfico a partir de uma observação em que Ryle analisa os gestos de dois meninos, um imitando os gestos do outro. O ponto central da análise que ele promove está na diferença que pode existir, ou que existe, entre as intenções iniciais do menino que pisca o olho para o outro, que ao imitá-lo responde ao gesto inicial. A situação que parece simples, no entanto, torna-se complexa quando o observador se questiona se o sentido inicial da piscada é o mesmo do da resposta daquele que a imitou. Nós denominaremos esse exemplo como “os garotos piscadores de Ryle”, em que Geertz afirma:

O caso é que, entre o que Ryle chama de “descrição superficial” do que o imitador (...) está fazendo e a “descrição densa” do que ele está fazendo (...) está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem às quais eles de fato não existiriam (...), não importa o que alguém fizesse ou não com a sua própria pálpebra (GEERTZ, 1989, p. 16-17).

A compreensão mais densa das *estruturas significantes* de um ser humano deve ser o objetivo central a se conquistar numa pesquisa qualitativa, por isso entendemos que esse aspecto é fundante para o nosso estudo. E é por aspectos como esse, que o referido autor apresenta, que nos preocupamos em cruzar as informações que os partícipes da pesquisa apresentavam em suas entrevistas com as ações que eles realizavam no ambiente das salas de aula. Esse cruzamento se deu tanto de uma entrevista para a outra, quanto entre as entrevistas e a prática pedagógica que observamos. Mesmo tendo convicção de que estas observações gerariam compreensões aproximadas do que esses partícipes de fato pensam e compreendem sobre os objetivos da pesquisa, também pensamos que esse cruzamento nos propiciaria uma maior aproximação delas.

No primeiro dia de observação do campo, procuramos chegar à escola e iniciar a interação com os seus integrantes, com a finalidade de começar esse *processo sociológico de aprendizado* (FLICK, 2004, p. 74). Nesse momento inicial, procuramos observar o máximo possível os primeiros movimentos humanos que pudessem apresentar pistas de como se constituía o cotidiano das instituições em que os professores trabalhavam. Nas duas instituições, procuramos identificar o movimento dos seres humanos nesses espaços sociais e históricos, sem muita preocupação em direcionar o olhar a algo específico, focado. Buscamos “sentir”, “auscultar”, “olhar” o ambiente escolar, o mais amplamente possível.

Procuramos iniciar o conhecimento das pessoas, dos seres humanos que se inter-relacionavam nas instituições de ensino que escolhemos. Sem a preocupação de estabelecer um direcionamento apriorístico do nosso “olhar”, começamos a *estabelecer a relação* (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 123).

Elegemos como primeira estratégia observar os espaços mais diversos das escolas por um período de duas semanas. Só depois fomos para as salas de aulas dos professores. Nesta segunda etapa, o contato foi iniciado no dia 15 de outubro de 2007 e finalizado no dia 25 do mesmo mês e ano. Buscamos permanecer na condição de um observador amigável e que participasse o menos possível, deixando que o olhar pudesse perceber o máximo possível o local, procurando traçar *um panorama geral do ambiente* (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 123), mas sem realizar

nenhum registro de gravação de áudio naquele momento. Os registros iniciais eram feitos apenas no diário de campo após sairmos dos locais observados.

Nestas anotações preliminares, percebemos que na escola em que Polemarco ensinava, um porteiro era o responsável pelo acompanhamento do acesso de todas as pessoas à escola, e por abrir um portão lateral que possibilitava o acesso dos carros ao interior da escola. Do lado esquerdo deste estacionamento identificamos um espaço de aproximadamente 200m², que era destinado a uma horta escolar, mas que em 2007 não estava sendo usado.

Os corredores geralmente estavam repletos de alunos, e mesmo durante os horários das aulas, esta situação não se alterava muito. A sala dos professores era relativamente pequena, com uma mesa de madeira grande que possibilitava que 10 pessoas se acomodassem bem, e sobre ela havia uma bandeja com copos. A sala possuía ainda armários de aço, onde os professores acondicionavam seus pertences, um bebedouro de coluna do tipo Gelágua, com um botijão de 20ℓ, além de um quadro de avisos. A presença dos alunos nela era pequena e raramente os professores permitiam que eles adentrassem para conversar com algum docente.

A escola que Jenny atuava como professora também tinha a sua portaria com um funcionário responsável, e o acesso de carros era feito através de um portão lateral. O espaço total desta instituição de ensino era bom, a movimentação de alunos era intensa no pátio central e não diminuía muito com o início das aulas. A sala dos professores tinha um espaço bastante amplo, com duas mesas de madeira, armários para os professores, um quadro de avisos. Nela a presença dos alunos era permanente, entravam e saiam quando bem queriam, e os professores aparentavam já estarem acostumados à situação.

À medida que a imersão no campo foi se aprofundando, procuramos sair mais dos espaços iniciais como a sala dos professores e caminhar pelos corredores das duas escolas. Começamos a interagir mais com os seus alunos, funcionários, professores, coordenadores e gestores. Procuramos ser o mais discreto que pudemos, sem muitas perguntas e nem insistências de qualquer ordem.

Quanto mais imergimos nos dois campos, fomos percebendo outras dimensões. Na escola onde Polemarco trabalha, identificamos que as relações humanas apresentavam um desgaste emocional evidente. Compreendemos que o processo da eleição para diretor e vice-diretor foi um dos fatores decisivos para que o conflito se instalasse entre professores, diretores, coordenadores e funcionários.

Não consegui perceber se esta situação estendia-se aos pais e alunos. Mesmo tendo convivido com estes últimos em sala de aula e nos corredores, não identificamos um clima de divisão como percebemos com os citados inicialmente.

O ambiente observado nas salas de aula estava com um aspecto relativamente agradável, as paredes em bom estado de conservação, não apresentavam pichações. As cadeiras dos alunos estavam desgastadas, mas em condições adequadas de uso. No espaço do pátio da escola chegamos a encontrar alguns bancos quebrados, mas no geral, as condições da escola poderiam ser consideradas boas.

Na escola em que Jenny ensinava, identificamos um processo eleitoral em que o relacionamento interpessoal estava bom, mesmo com a rivalidade que existia entre as duas chapas de concorrentes.

Próximo a uma das salas de aula que observamos, havia um jogo de futebol dos alunos, o que dificultava muito o bom andamento das aulas da professora. Não houve nenhuma ação dos responsáveis pelo acompanhamento dos alunos sem aulas para que o problema fosse sanado. De certa forma, durante o tempo que durou as nossas observações, percebemos que tanto a escola de Jenny quanto a de Polemarco, não apresentaram procedimentos adequados de acompanhamento dos alunos que não assistiam às aulas. Eles ficavam livres e criavam as suas próprias soluções para preencherem o tempo “vazio”.

Durante todo o tempo que durou a observação no campo de estudos, procuramos identificar *a quantidade correta de participação e o modo como* deveríamos participar (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 125). Nem queríamos assumir a condição de um total *insider*, nem tampouco de um *outsider*, como define Flick (2004, p. 74). Procuramos construir uma presença que se aproximasse mais de uma perspectiva participante, sem, no entanto, aprofundar muito essa dimensão de *insider*. Concordamos com Vianna (2007, p. 47) quando afirma que *o observador é sempre alguém de fora, um **outsider**, que não pode ignorar os seus valores*. Por mais que nós também sejamos professor da História escolar da rede de ensino de Natal e que conheçamos um pouco da dinâmica dela, essa condição de ser de outro espaço, não deveria ser esquecida. Os ambientes humanos são diferentes uns dos outros e, mesmo que eles apresentem semelhanças significativas, nunca deixarão de ser diferentes entre si.

Os instrumentos que desenvolvemos para a construção dos dados nesse estudo foram três: as entrevistas semi-estruturadas; os protocolos das observações das aulas e dos outros ambientes da escola; e os documentos escritos.

Decidimos utilizar as entrevistas semi-estruturadas, pela possibilidade delas apresentarem uma sistematização mínima das perguntas, sem que se inviabilizasse a flexibilização no momento de sua realização. Como assevera Flick (2004, p. 106) *o entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em quais sequências fazer quais perguntas.*

As observações que realizamos se aproximam daquelas denominadas por André (2002, p. 28) *de uma etnografia da prática escolar*, a qual promove uma adaptação da observação dos estudos de campo etnográficos à educação. Preocupados com a necessidade de adensarmos (GEERTZ, 1989) as informações construídas na imersão no campo de observação, usamos o recurso da gravação do áudio das aulas em que realizamos registros. Essa gravação foi executada através do equipamento de gravação, marca Sony, modelo NWD-B103F³, que grava a voz no formato digital mp3⁴.

A gravação do áudio das aulas nos permitiu uma tranquilidade maior para realizarmos as observações das inter-relações humanas vividas nesse espaço sócio-histórico. Ao ficarmos mais disponíveis para olhar o que acontecia, sem a preocupação de realizarmos registros por escrito no diário de campo, tínhamos maiores possibilidades de perceber o que acontecia nesse ambiente tão dinâmico da sala de aula.

Os dispositivos denominados popularmente de MP3, são pequenos, captam o som com uma qualidade muito boa, não chamam muito a atenção porque são discretos e estão presentes no cotidiano das pessoas, principalmente dos alunos contemporâneos que conseguem estabelecer uma ótima relação com esta

³ A decisão para a utilização do equipamento de marca Sony, modelo NWD-B103F, foi o de não precisarmos de conversores de som para transformar o seu formato de gravação de som para o mp3, pois o mesmo já realiza as gravações sonoras nesse formato.

⁴ MPEG (Moving Picture Experts Group) 1 Layer-3. Os formatos digitalizados de som, como o de mp3, têm uma ótima sensibilidade para captar o som ambiente, não exigindo uma mudança do layout das salas, como os gravadores de fita cassete. Além do mais, essas gravações são reproduzidas no ambiente do Windows XP e Vista, sistemas operacionais que foram usados para o processo de transcrição e retextualização tanto das gravações das aulas quanto das entrevistas.

tecnologia. Esse aspecto é importante porque não observamos durante todas as gravações uma mudança significativa no comportamento cotidiano dos alunos por causa da presença do gravador de voz. Isso já não ocorria com os antigos gravadores de voz que usam as fitas cassetes, que eram grandes e chamavam muita atenção dos alunos e professores nas observações em salas de aula.

Outro aspecto importante na utilização do mp3 é que este formato ocupa menos espaço no disco rígido do computador, e a qualidade das gravações é superior à maioria dos outros formatos de som digitalizados que são reproduzidos nos computadores. Também usamos um diário de campo, no qual registrávamos tudo o que era possível, em momentos que não chamassem muito a atenção dos professores e alunos.

Os registros em áudio das entrevistas e das aulas foram transcritos e retextualizados através do uso simultâneo de dois recursos distintos. Um deles foi o software IBM Via Voice Pro 9⁵, e o outro foi o software Winamp 5.53⁶, além de *um modelo de tratamento das retextualizações, particularmente do texto oral para o escrito* (MARCUSCHI, 2007, p. 124).

A apesar de ser possível ouvir as gravações diretamente no gravador de mp3, os recursos deles não são tão eficientes quanto os dos *players* de áudio. E a segurança que o Winamp 5.53 oferece na execução eficiente desses recursos citados acima é maior do que a do Windows Media Player 11, por exemplo.

A proposta de Marcuschi para o tratamento da análise da conversação foi muito eficiente para transcrevermos e retextualizarmos os discursos orais que conseguimos registrar através das entrevistas e gravações das aulas. Apesar de não

⁵ O IBM ViaVoice Pro 9 é um software de reconhecimento e sintetização de voz em português que permite que você dite ao invés de digitar e escute ao invés de ler. Ele possibilita transformar o som da voz humana em texto. Foi exatamente esse recurso do programa que nós utilizamos para realizar as transcrições das entrevistas e protocolos das aulas. À medida que ouvíamos o áudio das entrevistas e das aulas íamos ditando as mesmas e o ViaVoice ia escrevendo por nós, esse recurso foi muito importante para minimizarmos o problema do tempo para realizarmos esse trabalho.

⁶ O Winamp 5.53 é um software reproduzidor de mídia gratuito desenvolvido pela Nullsoft. A primeira versão foi lançada em 1997 e ele nos ajudou muito nas transcrições das entrevistas e dos protocolos das aulas porque seus recursos de reprodução de gravações em mp3 são muito bons e seguros. Para citarmos um exemplo simples, enquanto ouvíamos as gravações podíamos realizar pausas, repetir trechos das mesmas sem precisar de interrupções. Para essas repetições que eram constantes nas transcrições, bastava apenas usar as teclas de setas do teclado para adiantar ou retroceder, facilitando muito o entendimento das falas gravadas.

seguirmos *in totum* a sua proposta, pois realizamos algumas adaptações no que diz respeito a alguns símbolos usados para as transcrições (ver apêndices A), seus pressupostos metodológicos e teóricos nos ajudaram a entender melhor o desafio da transformação de discursos orais em textos escritos.

As discussões teóricas que Marcuschi nos apresenta são muito esclarecedoras e nos oferecem um aporte seguro para a transposição do que foi falado para o que foi transcrito e retextualizado. Para esse autor, *a escrita não pode ser tida como uma representação da fala* (MARCUSCHI, 2007, p.17), pois a oralidade apresenta elementos que a escrita não consegue representar, tais como o olhar de quem fala, seus gestos, a comunicação corporal, entre outros.

O processo de transcrição e de retextualização são concebidos em nosso trabalho como dois momentos diferentes e subseqüentes. A transcrição é compreendida como a passagem de *um texto de sua realização sonora para forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados* (MARCUSCHI, 2007, p. 49), ou seja, o discurso oral transcodificado, grafométrico (ver apêndice B), promove a mudança da *substância e forma da expressão oral* para a *substância e forma da expressão escrita* (Idem, Idem, p. 51).

A retextualização é a transformação do texto transcrito, transcodificado, grafométrico, *o texto falado*, para *o texto escrito*. No caso o primeiro texto escrito, transcrito, não é ainda a retextualização, mas se torna a referência prioritária para a construção do texto escrito definitivo, retextualizado (ver apêndice B).

As reflexões que Marcuschi nos apresenta na dimensão da lingüística, nos possibilitam a superação de algumas angústias de quem transcreve a oralidade de uma pessoa numa entrevista. Podemos citar um caso clássico de dúvida de alguns pesquisadores no momento de transformar um discurso falado em escrito, quando hesitam se retiram do texto retextualizado expressões repetitivas originárias da fala de um entrevistado como: *né, num é, sabe*, etc. Além de outras em que frases completas se repetem. Marcuschi defende que

A retextualização, tal como tratada nesse ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (...) Fique

claro, desde já, que o *texto oral está em ordem* (grifo do autor) na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficiente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem* (MARCUSCHI, 2007, p. 46-47 – grifo do autor).

O que deduzimos da concepção do autor é que não devemos compreender que a transposição do discurso oral para o escrito seja um processo inflexível, mecânico, como ele afirma. Inseguranças no momento de redigir um texto escrito mais fluente, sem muitas repetições, etc., não inviabilizam a lisura da autenticidade na transposição da fala para a escrita. É possível retirar sim os *né, num é, sabe*, etc. sem perder a autenticidade e a lisura do processo de retextualização, ou seja, da passagem do discurso oral para o escrito, da fala para a escrita.

As entrevistas que realizamos foram concebidas a partir das questões norteadoras da nossa pesquisa, com o objetivo de que os partícipes pudessem refletir sobre a sua formação inicial e continuada com o foco na problematização das relações existentes entre as teorias da história e o ensino de História. Elas foram em um número de três, imbricadas, e com uma seqüência que possibilitou que uma fosse parâmetro para a elaboração da outra.

A primeira entrevista foi elaborada em três blocos principais: o primeiro tratou da formação inicial, o segundo da formação continuada e o terceiro da identificação de elementos que apontassem como seria a compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre as relações entre as teorias da história e o ensino de História (ver apêndice C). Esta primeira entrevista foi constituída de dezenove questões e teve uma duração de 30 min e 01 s para Polemarco, e de 22 min e 58 s para Jenny.

A segunda também foi concebida em três blocos: o primeiro versou sobre o conteúdo de história que o professor mais gosta de ensinar em História escolar, o segundo a respeito de quais os autores subsidiam o professor no trato desse conteúdo nas aulas. No terceiro bloco, escolhemos uma das aulas que observamos e refletimos conjuntamente com os professores, tentando identificar que autores os subsidiaram no momento de preparação desta aula (ver apêndice D). A segunda entrevista foi construída a partir das reflexões que realizamos em torno da entrevista

número um, foi composta de nove perguntas e teve uma duração de 16 min e 16 s para Polemarco, e de 10 min e 24 s para Jenny.

A terceira entrevista foi pensada com o objetivo de que os partícipes da pesquisa pudessem ser estimulados, de uma maneira mais direta, a refletirem sobre sua formação inicial; se os professores formadores, nas disciplinas específicas do curso, possibilitaram que eles percebessem que os conteúdos dessas disciplinas tinham relação com o ensino de História. Também procuramos compreender se o professor da disciplina teoria da história relacionava esse conteúdo ao ensino da História escolar (ver apêndice E). Essa entrevista foi de apenas duas perguntas e teve uma duração de 03 min e 46 s para Polemarco, e de 01 min e 37 s para Jenny.

A perspectiva de Marcuschi, como já vimos, prevê que o seu modelo de retextualização modifica a forma do discurso oral originário, que após viver o momento da transcrição e da retextualização em si não é mais aquele que foi falado pelos partícipes da pesquisa no momento das entrevistas. Tivemos a preocupação de apresentar todas as retextualizações aos respectivos professores, que as leram, esclareceram algumas dúvidas que tínhamos sobre elas, e até pediram para que fossem feitos alguns ajustes importantíssimos para que a nossa compreensão não ficasse truncada ou mesmo equivocada.

As modificações necessárias nos seus discursos orais originais, para que o texto retextualizado não modificasse as idéias iniciais apresentadas pelos partícipes, foram negociadas sem muitas dificuldades e não provocaram mudanças profundas neles. Os dois professores atestaram por escrito a sua autenticidade, e autorizaram uso e veiculação para os fins desta dissertação (ver anexo A e B).

Além das dimensões que já apresentamos anteriormente, outra dificuldade que tivemos nesse estudo foi saber que a professora Jenny cogitou, depois do primeiro contato no CEMURE, em não ser mais partícipe do nosso estudo. Diante dessa dificuldade, nós reafirmamos a garantia do completo sigilo do nome dos participantes da pesquisa, bem como das instituições de ensino às quais estavam vinculados, além da certeza de que eles leriam todas as retextualizações das entrevistas, para só depois as liberarem para a nossa análise.

Ela pensava que a sua participação na pesquisa, estando próxima da aposentadoria, não seria importante. Ao que aduzimos ser exatamente o contrário. A sua experiência de vários anos no ensino da História escolar precisava ser

conhecida e valorizada. Justificamos ainda que o nosso estudo seguiria uma perspectiva de respeito ao professor, primando pela ética na pesquisa acadêmica.

As observações que realizamos nas escolas e nas salas de aula foram elaboradas através de um diário de campo, que foi construído a partir dos registros escritos e das gravações das aulas dos partícipes da pesquisa, bem como de tabelas resumos organizadas no software Word 2007. Essas tabelas foram concebidas para facilitar o registro do que percebíamos em cada turma nos dias em que as observávamos. Esses procedimentos metodológicos possibilitaram a geração dos protocolos das observações realizadas em campo.

Outra dificuldade que vivenciamos foi a de que nas escolas dos professores que participaram da pesquisa era comum a junção de turmas e/ou “adiantamento” das aulas. O chamado “adiantamento” das aulas se dá quando um mesmo professor tenta ministrar aulas em turmas e espaços distintos, num mesmo horário. Essas duas práticas dificultavam o reconhecimento dos alunos de cada turma, e para superá-las fizemos o registro respeitando essas situações nas escolas sem interferir muito nas ações dos professores.

É importante registrar que enquanto o professor Polemarco continuou a “adiantar” aulas, unindo turmas, a professora Jenny modificou esse hábito por entender que dificultaria as nossas observações em suas turmas. Ao ser abordada por uma das coordenadoras do turno vespertino, no sentido de “adiantar” a aula de uma turma que estava sem a presença do professor que faltou naquele dia ao serviço, disse:

Eu não posso adiantar a aula porque estou com o professor Eden, ele está observando a turma. Não é professor? É melhor não adiantar, não é? (APÊNDICE L, PROTOCOLO Nº 34, p. 163, LINHAS 45-46).

Nós dissemos à professora Jenny que ela e a coordenadora poderiam decidir da forma que achassem melhor, pois a nossa presença na escola não deveria dificultar o seu funcionamento cotidiano. As duas decidiram por não adiantarem a aula na turma cujo professor faltou.

Além dos instrumentos de construção dos dados, originados das observações que realizamos nessa pesquisa, como as entrevistas e os protocolos, nós também conseguimos observar o caderno de planejamento da professora Jenny. Não fizemos o mesmo com o do professor Polemarco porque ele afirmou não ter um. Também tivemos oportunidade de considerar atentamente 02 atividades avaliativas que Jenny realizou durante o período em que estivemos observando as suas aulas, bem como uma proposta de projeto didático que Polemarco concebeu. Além desses também conseguimos o histórico de Jenny e alguns documentos da Coordenação do Departamento de História da UFRN, do campus de Natal. Todos esses documentos foram acessados com a autorização dos professores e dos representantes das instituições.

As observações nas escolas ocorreram em mais de um mês de trabalho. Combinamos com os professores que após as revisões do final do segundo semestre de 2007, e logo depois da aplicação das chamadas provas semestrais, nós começaríamos a concluir as observações nas escolas. Iniciamos a saída nos ausentando primeiro das salas de aula, para só depois deixarmos de freqüentar a escola. Para não sairmos bruscamente, o afastamento total, ou seja, das salas de aula e da escola foi feito de forma paulatina. A estratégia foi ir à escola durante três semanas seguidas, apenas para conversar com os professores e os alunos, durante o intervalo ou no início das aulas. Nesses momentos procuramos conversar sobre algumas dúvidas que surgiram no momento das transcrições das entrevistas já realizadas e para realizar as outras que compreendemos serem necessárias. Através desse processo, conseguimos nos ausentar do campo de uma maneira mais suave e tranqüila.

1.2. – SOBRE O CONCEITO DE COMPREENSÃO

O conceito de compreensão é fundante para nossa pesquisa porque foi através dele que o Homem pode ser estudado para além da perspectiva das chamadas ciências naturais. Como ao longo do tempo histórico ele foi concebido de diversas formas na academia do mundo ocidental, entendemos que seja viável

primeiro uma apresentação sobre alguns aspectos da historicidade desse conceito, para depois apresentarmos como o definiu Paul Ricoeur. A concepção de compreensão construída por esse filósofo francês foi a que usamos como referência para o nosso conceito de compreensão.

O primeiro momento objetiva realizar uma breve introdução às idéias filosóficas de alguns autores que entendemos ser importantes para a construção do conceito de *compreensão*, sem tampouco assumir os seus pressupostos teóricos em nossa pesquisa. Buscamos apenas apresentar sucintamente os seus conceitos de compreensão. Já no segundo momento, apresentaremos as justificativas que nos levaram a aceitar a perspectiva conceitual de Ricoeur.

É a partir dos estudos de Wilhelm Dilthey (1833-1911) que iniciaremos esse rápido intróito histórico sobre o conceito de compreensão. Influenciado que foi pela Escola Metódica de Leopold von Ranke e de outros integrantes da Faculdade de História de Berlim, ele se transformaria num filósofo, historiador e cientista social (CASAL, 1996, p. 51) que contribuiu decisivamente na defesa das ciências sociais.

O trabalho acadêmico de Dilthey defendeu com veemência a idéia de que o modelo epistemológico das chamadas ciências naturais não atendia às necessidades das ciências sociais (do Espírito). Do seu esforço nasceria uma das revolucionárias concepções do significado da compreensão para as pesquisas nas ciências antropológicas, distanciando-se da abordagem metodológica de Ranke que propunha o *apagamento do historiador em todo o ato do conhecimento histórico* (CASAL, 1996, p. 52).

Casal (1996, p. 55) afirmou que para Dilthey, *a compreensão pressupõe sempre uma referência a dois horizontes ou contextos: o horizonte do intérprete e o horizonte do interpretado*. Logo, para o estudo dos fenômenos da vida cotidiana, se faz necessário que os homens que estão se inter-relacionando, possam compreender-se entre si durante a vivência das relações sociais. Para Dilthey, *o processo da compreensão elementar baseia-se na relação fundamental da expressão com o que nela se exprime* (1995, p. 262), sem que com isso ela se configure numa dedução de causa e efeito direta, ou seja, a explicação pela causalidade. Ele ainda afirmaria que as *formas superiores de compreensão* são uma possibilidade de minimizar, maximamente, a incerteza provocada pela *distância interior entre uma dada manifestação de vida e aquele que a compreende* (1995, p. 264).

No mesmo período histórico identificamos outro pensador que também colaborou para o crescimento das pesquisas no campo das ciências sociais. Estamos nos referindo a Maximilian Carl Emil Weber (1864-1920), mais conhecido como Max Weber. Sua concepção de compreensão está, segundo Casal (1996, p. 26), no *sentido da ação social*, diferentemente do que Dilthey defendia. Ele se afastaria da concepção de Dilthey na medida em que defendia que *a compreensão do comportamento humano, obtido por interpretação do sentido atribuído, é um método lógico cuja meta é a “evidência”* (CASAL, 1996, p. 33), já que para Dilthey a compreensão não se coadunava com a lógica.

Ainda procurando consolidar o conceito weberiano para a compreensão, encontramos, em Paiva (1997), Max Weber destacando que *não é preciso ser César para compreender César* (WEBER apud PAIVA, p. 45), pois *bastaria procurar os fins almejados por suas ações, assim como os meios que possuía para realizá-los, para tornar sua ação inteligível* (Ibidem, p. 45). Através dessa perspectiva notamos que ele entendia que a compreensão poderia ser construída através de um caminho objetivo.

Outro filósofo alemão que iria colaborar de forma decisiva na definição do conceito que estamos nos detendo seria Martin Heidegger (1889-1976). Este pensador viria a se transformar num dos filósofos fundamentais para o pensamento do século XX.

Segundo Grondin (1999, p. 159), Heidegger define que *a compreensão humana se orienta a partir de uma pré-compreensão que emerge da eventual situação existencial e que demarca o enquadramento temático e o limite de validade de cada tentativa de interpretação*. Através desse entendimento para a compreensão, a nossa relação com o mundo em que vivemos é o que nos oferece as pré-estruturas para a compreensão, algo muito próximo dos *sentidos* que herdamos da cultura em que historicamente estamos vivendo.

Casal (1996) afirma que para Heidegger a compreensão do ser e da existência humana se fundamenta no próprio ser, revelando-se a partir dele e através das suas relações com o mundo. *A compreensão não lhe é anterior nem posterior; ela pertence ao ser, é constitutiva do ser*. Logo, *compreensão, ser e mundo são inseparáveis* (CASAL, 1996, p. 57).

Outro autor que ajudou na construção do conceito de compreensão foi Hans Georg Gadamer (1900-2002). Para ele a compreensão é construída a partir de três conceitos básicos: *preconceito, fusão de horizontes e linguisticidade*.

Segundo Casal (1996, p. 58), os preconceitos em Gadamer *fazem parte da realidade histórica e constituem os autênticos pressupostos da compreensão*. Eles estariam ligados à tradição e ela seria o domínio primordial em que existimos e pensamos. *Compreender é participar na corrente da tradição num momento em que o passado e o presente se misturam* (GADAMER apud CASAL, p. 58).

O horizonte para Gadamer é definido como a *extensão da visão que inclui tudo o que se pode ver desde um ponto de vista particularmente vantajoso*. E a fusão de horizontes significa uma conjunção entre o *horizonte do outro, do passado, da tradição; e o horizonte do eu, de cada um, da sua própria experiência no presente* (Ibidem).

A linguisticidade em Gadamer é na verdade o meio através do qual ocorre a compreensão, pois tanto o pensamento como a comunicação são realizados mediante a linguagem. Esta não pode ser vista como mero instrumento de interligação subjetiva entre a coisa (objeto) e o intérprete (sujeito), mas sim como o meio pelo qual *o ser, o mundo, os outros nos revelam* (CASAL, 1996, p. 59). É ela que permite ao ser a possibilidade da experiência *humana no mundo*.

Casal (1996, p. 60) diz que *o caráter dialético que Gadamer imprime à experiência humana, permite conceber a compreensão como acto recorrente onde se cruzam dois horizontes, o horizonte activo do intérprete e o horizonte interveniente da tradição*, o que segundo ele, nos remeteria ao pensamento socrático que define *o diálogo como fonte de sabedoria* (Ibidem).

Com Gadamer, concluímos o primeiro momento ao qual nos referimos no início dessa parte. Cada um dos pensadores aqui sucintamente apresentados contribuiu para a construção do conceito de compreensão, mesmo que outros pudessem também ser citados. Mas para os fins que objetivávamos, esses nos pareceram suficientes para percebermos um pouco da complexidade que se configura a escolha de um conceito para a pesquisa acadêmica.

É no campo da hermenêutica que o conceito da compreensão tem recebido uma maior atenção na pesquisa, por uma mais larga faixa de tempo. Grondin (1999) apresenta em sua *introdução à hermenêutica filosófica* que essa construção foi e ainda continua sendo um esforço de muitos pensadores.

Uma das dimensões que integram o nosso referencial teórico de multirreferencialidade é a do conceito de compreensão de Paul Ricoeur. Na sua perspectiva iremos encontrar a definição de compreensão que elegemos para a construção das nossas reflexões diante dos discursos retextualizados dos professores partícipes.

O nosso estudo da teoria interpretativa proposta por Ricoeur (2000), objetivou apenas pinçarmos alguns elementos que se referem à sua concepção conceitual da compreensão. Ele promoveu diversos debates para a problematização e esclarecimento de aspectos importantes para os estudos no âmbito das ciências antropológicas. Ele propõe a superação, de uma forma dialética, da concepção dicotômica entre compreensão e explicação, defendida pela hermenêutica romântica. Nesse aspecto ele avança para além do debate Durkheim e Dilthey, bem como reforça a idéia defendida por Weber que com a sua teoria social também procurou superar a mesma dicotomia.

Na teoria interpretativa ricoeuriana, numa primeira fase, interpretar significa partir da compreensão à explicação de um texto. Nesse momento inicial, busca-se conjecturar o sentido do texto sem se preocupar em captar a *experiência* e a *intenção do autor*. Essas conjecturas que são criadas têm validade através de uma probabilidade subjetiva. Como afirma Ricoeur (2000, p. 91), *uma interpretação deve não só ser provável, mas mais provável do que outra interpretação*. Segundo ele, *há critérios de superioridade relativa para resolver este conflito, que podem facilmente derivar-se da lógica da probabilidade subjetiva* (Ibidem).

Na continuidade dessa busca pela interpretação, Ricoeur aponta para uma segunda fase. Nela, interpretar também significa partir da explicação à compreensão do mesmo texto. Nesse momento, ocorre uma leitura estruturalista do texto que não se esquece de dirigir a atenção à compreensão. Aqui supera-se a construção de *relações combinatórias criadas no texto e sobre o texto* que venham a excluir as *“referências” existenciais à morte, às origens, à sexualidade, ao parentesco, etc., e em geral a situações-limite do mundo da vida, da experiência e do sentido* (CASAL, 1996, p. 65).

Nesse ponto poderíamos afirmar que a teoria interpretativa de Paul Ricoeur se aproxima muito da proposta gadameriana da fusão de horizontes, em que o horizonte do intérprete se funde com o horizonte do interpretado. Escritor e leitor se fundem para além do sentido subjetivo inicial atribuído por este primeiro.

Ricoeur nos chamou a atenção porque na sua teoria da interpretação consegue propor que *compreender a acção* (social) significa compreendê-la *nos mesmos termos que o actor social a compreende e executa, sem [a] necessidade de esquadrihar as suas intenções subjetivas* (Ibidem), sem “*entrar na mente do actor*” (RICOEUR apud CASAL, p. 65). A compreensão da ação a partir do ator possibilita que nós, os intérpretes, possamos conjecturar para poder *compreender o sentido do contexto em que o actor vive* (CASAL, 1996, p. 65).

Isso se configura numa enorme possibilidade de compreendermos as ações sociais de um ser humano, através dos registros textuais que o mesmo deixou nos “movimentos” da história, já que toda *compreensão, é sempre histórica, pertence à tradição, está inserida num contexto do intérprete* (CASAL, 1996, p. 66). Essa hermenêutica objetiva a construção da melhor explicação possível.

A obra de Ricoeur que estudamos foi elaborada através das suas análises filosóficas, que partiram de uma série de conferências que ele realizou na Texas Christian University, intitulada: *Teoria da Interpretação – o discurso e o excesso de significação*.

Ricoeur afirmou que *compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objetivou*. Ele defendeu que devemos *conjeturar o sentido do texto*, pois o que intencionava o seu autor *fica para além do nosso alcance*, contrapondo-se ao que defendiam os hermeneutas românticos quando afirmavam ser possível *compreender um autor melhor do que ele a si mesmo se compreendeu* (2000, p. 87).

Concordamos com Ricoeur de que não é possível construir uma compreensão, sobre uma idéia ou conjunto de idéias que integra o discurso de outra pessoa, que seja melhor ou igual àquela que essa própria pessoa elaborou, construiu. Aquele que procura compreender estará sempre construindo uma compreensão aproximada, uma conjectura, a respeito do que o autor quis dizer. Será sempre um aperfeiçoamento do nível de interação com o discurso do outro, com as suas idéias, para poder conquistar uma melhor aproximação do sentido do que realmente foi dito. Ricoeur afirma que

Mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo de diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira. Assim, no sentido relevante, a validação não é verificação. É uma disciplina argumentativa comparável aos procedimentos jurídicos usados na interpretação legal, uma lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa (RICOEUR, 2000, p. 90).

Nesse ponto, é importante perceber que para Ricoeur a compreensão está dialeticamente interligada à explicação e a explicação à compreensão. Interligação esta que irá construir o *sentido aceitável* (RICOEUR, 2000, p. 90) do texto e não a *situação inicial do discurso* [...]. *A compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e a situação inicial.* [...] *Compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala* (RICOEUR, 2000, p. 99).

Portanto, a compreensão é uma aproximação do sentido original das idéias do autor de um discurso e não uma certeza total do que ele disse. É buscar elaborar a melhor conjectura possível, a mais provável, aquela que resistirá melhor às arguições das refutações que possam surgir durante a elaboração dessa compreensão que foi proposta. Para nós, Ricoeur conseguiu construir uma concepção dialética, consistente e significativa para a concepção do ato da compreensão humana.

Quando pensamos em percorrer um caminho de pesquisa em que a multirreferencialidade fosse a direção a seguir, em que a cientificidade não fosse concebida como reflexo do real, mas uma tradução através de teorias mutáveis e refutáveis (MORIN), entendemos que a perspectiva ricoeuriana sobre a compreensão atende a essa meta. Essa concepção é importantíssima quando queremos transpor o discurso oral de um professor para a escrita, e defender que ele não é um processo natural (MARCUSCHI), mas sim uma elaboração em que a ordem oral é transmutada para outra ordem, a escrita.

O que buscamos realizar foi nos aproximar, o máximo possível, do que compreendiam os professores partícipes do nosso estudo sobre as relações existentes entre as teorias da história e o ensino da História escolar. Compreendendo que o que construiremos será sempre e somente uma aproximação do que eles pensam e compreendem sobre essa relação. Que essa proposta de

trabalho é composta de operações extremamente complexas de serem elaboradas, mas que é possível elaborarmos esta compreensão.

A multirreferencialidade é uma perspectiva epistemológica que permite ao pesquisador adequar seus processos de trabalho ao objeto que está estudando, encontrando na diversidade metodológica pela qual se comunica, caminhos viáveis para a compreensão clara deste.

Compreender é um conceito que exalta a singularidade e a especificidade do estudo do Homem. Aponta que as concepções teóricas das chamadas ciências naturais não se adéquam a um estudo do Homem, nas suas dimensões social e histórica, ou seja, o que buscamos fazer aqui.

No próximo capítulo trataremos de discutir como a relação entre as teorias da história e o ensino da História escolar foi construída na formação inicial e continuada dos professores partícipes, bem como no ensino de História no Brasil.

2. A PRESENÇA/AUSÊNCIA DAS TEORIAS DA HISTÓRIA...

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida (FERRO, 1999, p. 11).

A afirmação de Marc Ferro, em epígrafe, aponta para a importância do ensino da História escolar na construção da visão de mundo dos alunos que interagem com os professores desta disciplina em um determinado grupo social. Mesmo vivendo em um mundo onde a presença da mídia no cotidiano dos alunos se apresenta como um dos maiores influenciadores na construção da imagem deles próprios e de outros povos, relativizando um pouco o pensamento de Ferro, o alcance dessa afirmação nos instiga a uma reflexão mais profunda ainda. Ela nos leva a pensar se os professores desta disciplina escolar estão conscientes das repercussões que as ideologias e teorias, que constroem e difundem o conhecimento histórico, podem provocar na visão de mundo dos alunos que se inter-relacionam com eles nas salas de aula, mesmo porque a mídia é um das estratégias importantes no ensino da História escolar.

E uma das dimensões presentes neste problema, e que se tornou um dos elementos primordiais da nossa pesquisa, sem dúvida é o que diz respeito às teorias da história. Principalmente a sua implicação na formação dos professores da História escolar e processo de ensino-aprendizagem que esses profissionais elaboram e reelaboram no espaço da sala de aula, com os alunos. Qual será a compreensão dos professores dessa disciplina escolar, participantes da pesquisa, a respeito das relações existentes entre as teorias da história e o ensino de História escolar? É no foco dessa relação que está sendo direcionado o nosso esforço de pesquisa no presente trabalho.

A importância das teorias da história no ensino da História escolar pode ser considerada uma das dimensões fundantes da construção do processo de ensino-aprendizagem que o docente vivencia no ambiente da sala de aula. Contemporaneamente, é difícil essa importância ser negada, não é comum encontrarmos pesquisadores na área do ensino da História escolar que queiram

defender a inexistência dessa importância e que apresentem as questões das teorias da história vinculadas somente à dimensão da pesquisa histórica.

Bittencourt é uma das pesquisadoras que confirmam a perspectiva que apontamos aqui, quando afirma que

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de *história* que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente (BITTENCOURT, 2004, p. 140 - grifo da autora).

A afirmação acima pressupõe que para ensinar História escolar o professor necessitaria se apropriar de um conhecimento contínuo da produção historiográfica. E essa apropriação não se consolidará, de forma consistente, sem um conhecimento das inúmeras perspectivas teóricas da história que estão na base da construção dos conteúdos conceituais e procedimentais da produção desse conhecimento.

O ensino da História escolar apresenta essa dimensão epistemológica, não só nas concepções teóricas da educação, mas também da própria produção historiográfica que irá influenciar diretamente na construção dos conteúdos conceituais desta disciplina escolar. Além disso, de que maneira o professor poderá escolher e discutir estes conteúdos nas suas aulas, sem um domínio adequado desse conhecimento? Como ele conseguirá alcançar o objetivo de uma escolha consciente e de uma discussão crítica destes conteúdos?

É provável que uma das possíveis causas dessa situação seja a forma, a maneira como a dimensão epistemológica da história, o seu *corpus* teórico, foi e provavelmente está sendo estudado durante a formação inicial dos licenciados em História. Talvez porque a natureza deste trabalho esteja ainda ligada a um modelo de erudição, como sugere o professor Polemarco, participante desta pesquisa, quando afirma:

Eu acho que é esse modelo que a gente tem de academia, é que ela parece que é para dar erudição mesmo. Parece que a prática em sala de aula é outra coisa. Então eu acho também necessário você

ter essa erudição, até talvez acúmulo de conhecimento mesmo, para quando chegar à sala de aula (APÊNDICE F, p. 145, linhas 80-83).

É provável que este modelo “clássico” de erudição continue sendo a referência de uma formação inicial dissociada da vivência do professor que deverá atuar numa sala de aula da educação básica, seja na produção do conhecimento histórico ou na de processos do ensino-aprendizagem da História escolar, no ambiente dinâmico da Escola.

É possível que após a conclusão da formação inicial esta dificuldade se amplie. É provável que o professor se depare com uma formação continuada em que essa relação é quase que esquecida. A experiência que vivenciamos há seis anos⁷, como professor de História escolar da Rede Municipal de Educação de Natal, tem reforçado a possibilidade dessa ocorrência. Além da nossa experiência particular, as falas dos professores Polemarco e Jenny também têm evidenciado indícios de que os aspectos teóricos da história não estão sendo abordados como fator relevante para a formação continuada do profissional desta rede e nem mesmo como uma das dimensões do ensino da História escolar.

Bezerra (2003) consegue definir bem essa dimensão do problema que está sendo apresentado aqui. Ele afirma que

As propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escolar com as suas especificidades e particularidades. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados (BEZERRA, 2003, p. 41).

A nossa compreensão compactua com o que Bezerra afirma na citação acima. Portanto, as instâncias formadoras de professores da disciplina da História escolar devem proporcionar uma ação efetiva para a superação da dicotomia entre as teorias da história e ensino da História escolar, para que os profissionais desta

⁷ Dois anos como professor substituto e quatro como efetivo.

disciplina conquistem um domínio significativo das teorias da história e o relacionem explicitamente ao ensino que vivenciam.

2.1 – ...NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

As experiências do professor durante o período em que foi aluno na educação básica, interagindo com os professores em sala de aula, bem como a sua formação inicial e continuada, são etapas importantíssimas para a conquista dos saberes da profissão deste docente da História escolar. E como algumas pesquisas têm evidenciado, *a discussão em relação à profissionalização docente é hoje uma das problemáticas centrais para a mudança educativa* (RAMALHO, 2003, p. 19).

A esse respeito Tardif (2008) afirmou que o saber do professor é heterogêneo, que é um

... Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF, 2008, p. 54).

O momento da graduação possibilita que a construção dos saberes docentes se amplie para o professor, uma vez que é neste período que as concepções teóricas da história e do ensino da História escolar poderão ser sistematizadas explicitamente. Muito do que ele pensará, conceberá e realizará como professor, nas futuras salas de aula, advirá também destas construções. Portanto, se faz necessário que os professores formadores destes docentes fiquem atentos para a importância desta etapa do processo de profissionalização dos futuros docentes.

Como será que dentro desta questão ampla da formação docente, a questão específica do conhecimento das relações entre as teorias da história e o ensino da História escolar foi vivenciada pelos professores que participaram do nosso trabalho? Tendo como referência as entrevistas realizadas com eles, identificamos alguns pontos que consideramos relevantes serem observados mais detidamente.

Na entrevista número um do professor Polemarco, conseguimos identificar evidências das influências que a formação inicial promove na preparação do professor. Quando procuramos saber dele quais as disciplinas que apontaria como tendo sido as que melhor o ajudaram no momento em que assumiu a sala de aula e o motivo que o levou a essa constatação, ele afirmou:

Eu acho que o grande diferencial foi o professor mesmo, a dinâmica mesmo de sala de aula. Assim! A metodologia, como ele traz essa disciplina. Porque poderia ser diferente se talvez fosse outro o professor... (APÊNDICE F, p. 144, LINHAS 34-36).

Na opinião de Polemarco, encontramos evidências de que foi influenciado pelos professores formadores com os quais interagiu durante a graduação, pelas estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem que estes professores apresentaram durante as aulas na graduação, logo, se constituindo em parâmetros importantes.

Continuando ainda a apreciar a formação inicial do professor da História escolar, na perspectiva que enfocamos nesta pesquisa, ou seja, a da importância do conhecimento das teorias da história e das suas relações com a formação e a prática de ensino desse professor no processo de ensino-aprendizagem, chegamos a identificar evidências de que a compreensão dos partícipes desta pesquisa apresenta indicações de que a importância destas relações não foi conquistada de uma forma explícita, neste momento da sua formação profissional. Para tanto, vejamos o que Polemarco afirmou a esse respeito, ainda na entrevista número um, quando opinou sobre a relação existente entre as teorias da história e ensino da História escolar. Ele disse:

Eu acho que não tem muito não. Não deixa de ter. É aquilo que eu estou sempre batendo na tecla, que é o professor, você termina pegando algumas coisas que vai servindo, que vai ajudando para a sala de aula (APÊNDICE F, p. 147, LINHAS 168-170).

Polemarco opina, reafirmando *que é o professor*, no caso o professor formador, o referencial principal para a construção da sua concepção de ensino em História. Sobre a importância das relações entre as teorias da história e o ensino da História escolar, a idéia que se evidencia no seu discurso é a de que os docentes com os quais conviveu durante a graduação são referência relevante na definição da importância desta relação.

O estudo das teorias da história no curso de graduação em que se formaram os partícipes da nossa pesquisa, tem se configurado através de um modelo de currículo em que esse saber tem se circunscrito a uma única disciplina específica e desvinculada do ensino da História escolar, pelo menos até o ano de 2004. Após esse ano ocorreu uma modificação a partir da reforma curricular que começou a vigorar posteriormente. Através dela foram criadas mais duas disciplinas que tratam também destes conteúdos: Metodologia de Pesquisa Histórica e Historiografia Brasileira.

Apesar da conquista, os indícios de que esta desvinculação entre as teorias da história e ensino da História escolar continua se dando na formação inicial do licenciado, pode ser percebida nas próprias ementas das disciplinas, que dizem:

Metodologia de Pesquisa Histórica

Fontes, métodos e técnicas da pesquisa histórica. Áreas do trabalho histórico: história política, história econômica, história social, história cultural, história das mentalidades. Pesquisa em história do Rio Grande do Norte: principais acervos documentais.

Historiografia Brasileira

Origem e evolução da produção do conhecimento histórico no Brasil. Visões do Brasil: autores, escolas e influência. Impasses e perspectivas contemporâneas.

Teoria da História

Natureza do conhecimento histórico. Problema da relação sujeito-objeto na ciência histórica. Principais correntes de interpretação histórica: positivismo, materialismo histórico, presentismo, “nova história”. (UFRN, 2004, p. 74)

Como fica evidenciada nas três ementas das disciplinas mais diretamente relacionadas com as questões teóricas e metodológicas da produção historiográfica, a dimensão do ensino da História escolar não chega a ser enunciada, lembrada. É provável que a possibilidade de ter sido feita referência à relação entre as teorias da história e o ensino da História escolar durante as aulas na graduação seja pequena. Quando perguntamos a professora Jenny em quais momentos da sua formação inicial os professores do curso de História fizeram alguma relação entre os conteúdos das disciplinas específicas, com o ensino da História escolar, ela afirmou que

Apesar do tempo, eu me lembro que eles davam a matéria, mas não se preocupavam de fazer essa relação com o ensino de História (APÊNDICE K, p. 162, LINHAS 4-5).

O professor Polemarco afirma que lembra-se apenas de dois professores das disciplinas específicas da área de história, que durante a graduação toda fizeram essa relação. Ele disse que

Eu me recordo de duas que vem de imediato à cabeça. Uma foi com P1, Brasil I, até porque ele trabalha diretamente com ensino de História. Ele sempre falava, as aulas dele eram voltadas para esse tema (APÊNDICE J, p. 161, LINHAS 4-6).

.....
E o outro foi P3 que na disciplina de Medieval ele colocava textos bons sobre Idade Média e depois ele mandava comparar com os dos livros didáticos (APÊNDICE J, p. 161, LINHAS 11-12).

.....
Então foram nessas duas vezes que eu vi um exercício mais prático dentro da universidade. Considerando as disciplinas específicas de história (APÊNDICE J, p. 161, LINHAS 16-17).

Como é possível perceber, tanto na fala de Jenny quanto na de Polemarco, identificamos uma lacuna expressiva na compreensão da relação existente entre os conteúdos teóricos das disciplinas específicas e o ensino da História escolar, já que a maioria dos professores formadores da formação inicial não explicita a importância

desta relação. A fala dos dois partícipes aumenta as evidências constatadas na nossa própria formação inicial. No entanto, observamos que há uma diferença singular entre o período da graduação de Jenny e o período da graduação de Polemarco. Enquanto as evidências do discurso de Jenny apontam para a possibilidade de que nenhum dos seus professores tenha tratado desta relação, no de Polemarco ele aponta professores que começaram a valorizar essa relação e a influenciar os alunos para esta relação. Polemarco é um exemplo significativo, que apontou o quanto o esforço dos professores formadores P1 e P3, na sua formação inicial, o marcou. Em outras palavras, os saberes disciplinares e experiências (TARDIF, 2008) destes docentes formadores foram referências vitais na construção dos seus saberes.

Polemarco, que cursou a disciplina específica de Teoria da História, e ainda refletindo sobre esta questão, quando foi questionando se na mesma havia sido estabelecida alguma relação entre as teorias da história e o ensino da História escolar, afirmou que

Não! Que eu me recorde não (APÊNDICE J, p. 161, LINHA 20).

Compreendemos que emerge uma evidência importante do discurso dos partícipes da nossa pesquisa, de que as suas formações iniciais não possibilitaram a construção de uma relação explícita entre as teorias da história e o ensino de História escolar. Mesmo que no período de Polemarco o esforço de alguns professores tenham provavelmente minimizado essa lacuna.

Agora refletimos sobre as respostas dos professores partícipes da pesquisa sobre a sua formação continuada. Será que surgiriam algumas mudanças do período da formação inicial? Ou será que a formação continuada permaneceria semelhante à graduação?

Na primeira entrevista, as falas de Polemarco e Jenny sobre a formação continuada de cada um não conseguiram evidenciar mudanças tão significativas da situação identificada anteriormente. Poderíamos afirmar que a situação se manteve quase que inalterada, ou seja, as relações entre as teorias da história e o ensino de História também não foram contempladas explicitamente durante esse período, pelo

menos até o momento que deixamos o campo de pesquisa e o contato com os professores. Até a despedida do campo de pesquisa, observamos evidências de que eles não vivenciaram uma formação continuada que apontasse na direção de que esta relação foi o foco dela, ou mesmo tocada de forma clara pelos formadores com os quais mantiveram contato, ou ainda, eles não perceberam que este aspecto foi discutido.

Até deixarmos o campo de pesquisa, os aspectos da formação continuada que Polemarco e Jenny relataram em seus discursos apontaram para a valorização de procedimentos didáticos. Mais uma vez se evidencia a influência que os saberes, experiências dos docentes formadores com os quais interagiram foi significativa. Nós selecionamos alguns trechos de suas entrevistas que se reportam a essa questão.

Polemarco se refere a um curso que participou dentre os vários que a SME de Natal ofereceu aos seus professores e se reportou ao uso de imagens no ensino da História escolar. Ele disse o seguinte:

Olhe! O curso, ele dentre outras coisas, ofereceu um material onde eu, vez por outra, recorro a ele. Um material sobre o negro. Um material sobre leitura de imagens. Então tem uns modelos que eu tento adaptar (APÊNDICE F, p. 145, LINHAS 101-103).

Polemarco sempre está se referindo às dimensões metodológicas do ensino da História escolar. Mostrando inclusive que o curso *tem uns modelos que [ele] tenta adaptar* em suas aulas, demonstrando claramente que recorre a eles e o quanto alguns professores com os quais interagiu foram marcantes para a sua prática de ensino em História.

Jenny conseguiu participar mais de cursos oferecidos pela SME de Natal, até porque é mais antiga do que Polemarco na rede, mas também se vincula mais às questões de procedimentos didáticos no ensino da História escolar. A questão das relações das teorias da história com o ensino dessa disciplina escolar não foram tocadas explicitamente nos cursos que ela participou ou não foram percebidas por ela. Quando refletíamos sobre os cursos promovidos pela SME de Natal que ela participou, e pedimos que identificasse quais teriam sido as contribuições destes para o ensino da História escolar, ela afirmou que

Primeiro que elas fazem estudo da apostila. A gente se reúne em grupo e depois de cada atividade, ou ao final do curso, sempre a gente faz a prática. Cada grupo elabora um tema, o que está dando, aí é que cada grupo elabora uma aula, como se a gente fosse dar na sala de aula. Aí a gente desenvolve a aula, faz um grupo, aí tem a pessoa que apresenta lá. Como se fosse a partir daquilo que elas deram, como é que a gente vai dar na sala de aula, entendeu? (APÊNDICE G, p. 150, LINHAS 108-113).

.....
É, dá subsídios. Por exemplo, cada grupo desenvolve um tema e apresenta durante o curso. Aí a gente dali parte para aplicar em sala de aula, usando outras atividades (APÊNDICE G, p. 151, LINHAS 115-116).

Como observamos, a importância maior está em poder usar a experiência da formação na sala de aula. Identificamos aqui também a falta de uma reflexão mais próxima dos domínios da didática do ensino da História escolar. Os aspectos que se tornam relevantes têm a ver com o “fazer” da sala de aula, e de uma maneira que nos faz lembrar o aspecto comprometedor do papel do professor como reproduzidor de procedimentos exitosos apresentados por outros professores. E não como um professor, que conhecendo experiências exitosas de outras realidades, esteja discutindo-as, analisando os pressupostos teóricos da didática aplicada ao ensino de História e os da teoria da história que as subsidiam.

2.2 – ...E NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DIMENSÕES HISTÓRICAS, TEÓRICAS E POLÍTICAS

O ensino da História escolar no Brasil apresenta uma dimensão histórica muito rica e diversa que precisa ser continuamente estudada e problematizada. Desde a época em que *limitava-se a um conteúdo integrante do ensino religioso* (BITTENCOURT, 1992, p. 194), a chamada História Sagrada, passando pela História Profana, defendida pelos liberais do Brasil na segunda metade do século XIX, até chegar aos dias atuais.

Durante esse longo período histórico, muitas discussões e conquistas foram efetivadas na área do ensino da História escolar. Estes processos sociais foram construídos através da intervenção de diversas gerações de integrantes da nossa e de outras sociedades. Dentre eles podemos citar militares, políticos, sacerdotes religiosos, organismos internacionais, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID – e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO –, como também professores e pesquisadores dessa área do conhecimento escolar, da Educação Básica brasileira.

Ao longo desse processo histórico, iremos propor um recorte temporal que começa com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, como afirma Andrade (1998), estendeu a disciplina de Estudos Sociais para todas as séries do antigo 1º Grau. Medida essa que teve como um dos marcos a aprovação do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizava *a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração* (FONSECA, 1995. p.26). Finalizaremos esse recorte com o ano de 2009, período em que concluímos a nossa dissertação.

Escolhemos o ano de 1971 como o marco inicial do período definido acima, porque é nele que temos agravamento das dificuldades no ensino da História escolar no Brasil. A exacerbação a que nos reportamos diz respeito especificamente à perda da autonomia dessa disciplina escolar, realidade que a prejudicou extremamente. Tudo isso ocorreria no contexto regime militar e dentro do processo onde o governo do general Médici complementaria *a configuração do projeto educacional que vinha sendo arquitetado desde 1964 e implantado mais detalhadamente desde 1968* (FONSECA, 1995, p. 21). Medidas estas que estavam inseridas no contexto mais amplo da chamada Política de Segurança Nacional.

Sobre este momento da história da educação brasileira, Ferreira Júnior e Bittar (2006) dirão:

A natureza do regime militar assumiu a seguinte caracterização institucional: um Estado autoritário, dotado de grande capacidade superordenadora da sociedade civil; um sistema produtivo baseado na grande empresa privada, apoiada por uma importante rede de empresas de serviços públicos; e um ordenamento jurídico orientado no sentido da exclusão seletiva de qualquer influência dos intelectuais, da Igreja, e de grupos organizados de estudantes e

trabalhadores, além das organizações de esquerda, ou seja, de quaisquer possibilidades efetivas de oposição. (FERREIRA JR., BITTAR, 2006, p. 1170)

Foram momentos que possibilitaram o surgimento de perseguições políticas severas, de uma desqualificação dos professores do nosso país; na afirmação dos autores citados acima, *a proletarização do professor*. E dentre eles estavam os de História. Mas, por outro caminho, essas condições difíceis propiciaram uma organização política destes professores, seja na constituição da ANPUH, criada em 1961, ou na Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB – criada em 1962, e transformada em Confederação dos Professores do Brasil – CPB, no ano de 1971.

Foi na constituição da ANPUH que os debates teóricos e políticos ampliaram-se e consolidaram-se na defesa do ensino da História escolar em nosso país. Foram lutas que objetivavam defender o ensino dessa disciplina escolar na educação brasileira, além de ser um momento histórico em que novas influências teóricas da história chegaram ao nosso país, estimulando inclusive esse debate que foi travado com as autoridades que decidiam os destinos da educação no Brasil. É importante lembrar novamente que isso tudo ocorreu durante o período mais duro da ditadura civil-militar, instante em que o governo Médici, como afirma Silva (1990, p. 371), consumava *“o golpe dentro do golpe”, a fase mais radical do regime militar*.

A respeito dos debates teóricos daqueles dias, gostaríamos de ressaltar a importância das novas perspectivas teóricas da história que chegaram ao nosso país naquele momento. A respeito desse aspecto importante, Ribeiro (2004) diz que

Contudo, de acordo com Lapa, houve uma produção historiográfica significativa no período, principalmente nos anos 1970, e a tradução de diversas obras de historiadores importantes no plano internacional, que passavam despercebidas pela censura.

Data desse momento a entrada e difusão no Brasil de historiadores ingleses como E. P. Thompson, Eric Hobsbawn, Christopher Hill, e/ou dos historiadores franceses da chamada Nova História, terceira geração dos Annales, que passaram a exercer grande influência nos meios especializados (RIBEIRO, 2004, p. 6).

A posição política, teórica e pedagógica dos que elaboraram e outorgaram (ANDRADE, 1998), através da LDB 5692 de 1971, a disciplina de Estudos Sociais para todo o 1º grau, não incluiu estes autores e seus estudos na sua censura.

Outro aspecto a ser ressaltado nesse momento diz respeito à forma que essas diversas teorias da história, que chegaram nesse período ao Brasil, mais precisamente nos anos 1970 e 1980, contribuíram para o avanço do ensino de História em nosso país. Influências não só européias, mas também norte-americanas contribuiriam para os avanços nesse campo. Enfim, influências que não podem e nem devem ser desconhecidas, esquecidas, desconsideradas, ou pior, ignoradas na formação inicial e continuada dos licenciados em História.

Kátia Abud, reportando-se à formação dos currículos escolares e aos objetivos reais que norteiam a sua estruturação, afirmou que

Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em comparação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e memória coletiva da sociedade (ABUD, 2004. p. 29).

A colocação da autora aponta para a importância do quanto precisamos saber das teorias da história que influenciaram, influenciam e referendam, em grande parte, a visão de mundo dos integrantes da sociedade brasileira. Por isso, os educadores precisam identificar e analisar essa realidade para que possam saber criticar as propostas de ensino da História escolar que nos são apresentadas desde a formação inicial e que estão impregnadas das teorias da história que as subsidiam. Sem essa competência, como o professor da História escolar poderá deixar de ser um mero reprodutor do conhecimento acadêmico? Para que ele assuma **a reflexão, a crítica, a pesquisa** (grifo do autor) *como atitudes que possibilitem (a ele) (...) participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa* (RAMALHO, 2003, p. 23), entendemos se faça necessário um conhecimento significativo dessas teorias.

As políticas educacionais que emergiram dessas mudanças impostas pelas autoridades educacionais que estavam no poder nesse período da ditadura civil-militar, contribuíram decisivamente para que a formação aligeirada dos professores

de História não contemplasse como prioridade a necessidade de compreensão das relações existentes entre as teorias da história e o ensino da História escolar. Muito menos as implicações dessas teorias com a prática de ensino desses professores.

Neste aspecto poderíamos identificar ainda uma aproximação entre o discurso de Abud (2004) e o de Ferro (1999), pois essa *História que nos ensinaram quando éramos crianças* (FERRO, 1999, p. 11) é a que *formará a consciência e memória coletiva da sociedade* (ABUD, 2004, p. 29), à qual nos vinculamos historicamente.

É importante pontuarmos com mais detalhes a atitude dos representantes do governo civil-militar, que ao criarem as Licenciaturas Curtas, promoveriam a perda da autonomia da História como disciplina escolar e possibilitariam o crescimento das Instituições Privadas de Ensino Superior. Ato que iriam provocar a desvalorização da profissão de professor. A respeito desse aspecto, Fonseca afirma que

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma; [...] Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas (FONSECA, 1995, p. 27).

É um momento em que o Modelo Hegemônico da Formação Docente a que Ramalho (2003) se refere, firmar-se no Brasil e fortalecer profundamente o hiato existente entre as Universidades e as escolas de 1º e 2º graus, inviabilizando a apropriação, por parte desses professores, dos importantes e necessários avanços do conhecimento histórico e dos conhecimentos das ciências da educação. Vai também impossibilitar que os esforços de pesquisa das Universidades brasileiras se enriqueçam com os problemas e conhecimentos originários do espaço escolar.

Pela relevância que a criação da ANPUH, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, representou nas lutas que iriam restituir a autonomia da História como disciplina escolar na Educação Básica em nosso país, entendemos ser pertinente alguns esclarecimentos mais detalhados sobre a ação dessa instituição, tão importante nessa mobilização.

Quando a ANPUH foi criada em Marília, São Paulo, em 19 de outubro de 1961, e apenas professores universitários de História podiam se associar, seus integrantes viabilizaram uma resistência significativa, para que as medidas governamentais que emergiam do antigo Conselho Federal de Educação, não continuassem atropelando o processo democrático que estava sendo construído em seu interior por alguns profissionais das universidades brasileiras

Após as ocorrências de 1964, dias difíceis que alguns de nós ainda não temos a compreensão mais aprofundada do que representaram para a vida de muitos professores e alunos que os viveram, Déa Fenelon surgiu como uma referência importante para a resistência que estava sendo organizada na ANPUH e que ela denunciou afirmando o seguinte:

Repressão quanto aos processos internos vividos pela comunidade universitária, silêncio quanto aos problemas concretos, e sigilo no trato das questões específicas das normas educacionais – esta foi a nossa vivência de trabalho nos últimos anos. Na verdade, durante todos esses anos, pareceres, decisões, portarias e decretos caíram sobre nossas cabeças, uns após outros, como fatos já consumados, para que a eles nos ajustássemos ou nos adequássemos. Sempre a decisão do alto. Assim, o casuísmo se instalou na administração educacional, o caos na prática de professores e alunos e as medidas de força, burocratizadas em exigências descabidas, constituíram o nosso cotidiano. (FENELON, 1984, p. 11-12)

A autora aponta elementos significativos para o que foi a influência vivida no sistema educacional brasileiro, durante esse período da ditadura civil-militar. Esse *casuísmo* se instalaria no Brasil desde o momento em que o governo brasileiro, após o início do Regime Militar de 1964, realizaria acordos entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC – e a USAID – agência dos Estados Unidos. Segundo Lauro de Oliveira Lima, no prefácio do *Beabá dos MEC-USAID*, do deputado Márcio Moreira Alves, esse acordo foi *Celebrado em 23 de junho de 1965, (mas) as primeiras informações oficiais só vieram a furo em novembro de 1966* (ALVES, 1968, p. 7).

Neste sentido, Flávia Caimi (2001) afirmou que

Tais convênios permitiram excessiva ingerência da AID na política educacional brasileira e abriram caminho para as reformas educacionais de 1968 e 1971 (CAIMI, 2001, p. 41).

A autora está se referindo às leis nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que promoveu a reforma do ensino superior, e nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que criou o ensino de 1º e 2º graus, modificando os anteriores primário e colegial. Esses acordos interferiram nos vários níveis do ensino no Brasil, mas no entanto, a sua publicidade foi limitadíssima. O próprio Márcio Alves declara a esse respeito que

Os planos feitos pela USAID para o ensino primário, médio e superior não foram publicados. Aqui e ali, no entanto, descobrimos sinais da sua existência (ALVES, 1968, p. 24).

No contexto da Guerra Fria que vigorava naqueles dias, é de se entender um pouco as medidas de sigilo que foram empreendidas a esse respeito. Mas existem outras possibilidades de leitura nesse contexto histórico. Sobre esse aspecto, Márcio Alves dirá que

Os ministros que assinaram os acôrdos entre o Govêno brasileiro e a Embaixada Norte-Americana no setor da educação tiveram a consciência exata de que estavam sancionando documentos contrários ao interêsse nacional. Este o motivo de haverem procurado sonegar à opinião pública as informações referentes aos acôrdos. A tentativa de sonegação foi ao ponto de procrastinarem enormemente a entrega das informações que deviam ao Congresso Nacional. Assim agiram tanto os Srs. Suplicy de Lacerda e Raimundo Moniz de Aragão como o Sr. Tarso Dutra, que ao Congresso só prestou informações depois de haver eu contra êle iniciado um processo de crime de responsabilidade (ALVES, 1968, p. 23).

É nesse momento que ações descaracterizadoras do ensino de História no Brasil foram forjadas. Os avanços que Elza Nadai aponta que ocorreram *no sentido da inovação do ensino em geral, e o de História em particular, (...) com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados a formação do professor*

secundário, em 1934 (NADAI, 1992, p. 153), foram esquecidos e preteridos por uma *política educacional que os EUA adotaram em 1830* (ALVES, 1968, p. 14).

É a partir deste período que as lutas se tornaram maiores e mais intensas. Déa Fenelon dirá que, desde 1973, *a luta contra a implantação de Estudos Sociais – seja como disciplina ministrada por professor polivalente, no ensino de 1º e 2º graus, seja como área de formação universitária – não mais sofreu solução de continuidade* (FENELON, 1984, p. 126). Essa luta encampada pelos professores de História integrantes da ANPUH, aliou-se aos esforços dos professores de Geografia que constituíram a Associação dos Geógrafos brasileiros – AGB.

Juntas, essas associações lutaram durante as décadas de 1970 e 1980 pela retomada da autonomia das disciplinas de História e Geografia escolar. Esse esforço se tornaria um passo decisivo para a extinção da “disciplina” de Estudos Sociais do currículo da Educação Básica brasileira. Além desta contribuição imediata, o trabalho de resistência política e pedagógica possibilitaria, por conseguinte, o enfraquecimento da proposta da formação inicial universitária através das Licenciaturas Curtas, que começaria a perder a sua viabilidade como estratégia na formação de professores para a educação básica no Brasil. Foi pelo significado histórico desses esforços coletivos, que decidimos iniciar o recorte temporal do nosso estudo a partir dos anos setenta do século XX.

Entendemos também ser importante lembrarmos que na década de 1990 do século XX, os professores que integravam a ANPUH conseguiram retomar muitas das discussões e análises sobre a disciplina de História escolar e o seu ensino, que o Regime Militar de 1964 tentou calar. Dentro dessa perspectiva, o ensino da História escolar iria reconquistar aspectos importantes que havia perdido até então, os quais ainda consideramos significativos para os dias de hoje. Enquanto a década de 1970 e parte da de 1980 se constituiu no período em que os Estudos Sociais distanciaram os professores de História escolar da Educação Básica do conhecimento acadêmico da história e das ciências da educação, o final da década de 1980 e toda a de 1990, nos fez reconstruir o espaço perdido.

O clima da redemocratização que o país viveu durante o tempo histórico acima referido, possibilitou que os retrocessos das Licenciaturas Curtas que formavam o *professor curto e polivalente* (FENELON, 1984, p. 14) para o ensino dos Estudos Sociais, comesçassem a ser revertidos. E um dos aspectos que esse momento difícil provocou para a formação dos profissionais que as viveram na sua

formação inicial, foi o distanciamento dos estudos das dimensões das teorias da história.

Paremos, nesse momento, para refletir em torno dos pressupostos teóricos que referendavam as perspectivas historiográficas que chegaram ao Brasil antes de 1970 (NADAI, 1992). Teoricamente, eles colaboraram alimentando a luta que a ANPUH deflagrou, para que o ensino de História avançasse na direção oposta à da proposta dos integrantes da ditadura civil-militar que criaram as licenciaturas curtas de Estudos Sociais no Brasil daqueles dias.

Foi principalmente nas abordagens da Nova História francesa e da moderna História Social inglesa (CAIMI, 2001) que, aqueles homens e mulheres que saíram em defesa da autonomia da disciplina de História escolar, foram se referendar para superar o reducionismo em que a disciplina de Estudos Sociais e as Licenciaturas Curtas se constituíram. Foi fundamentalmente a partir dessas perspectivas teóricas ligadas às escolas do marxismo e dos Annales (BITTENCOURT, 2004), que alguns professores encontraram o “combustível” intelectual necessário para travar os severos embates daquele tempo.

As perspectivas teóricas da Nova História francesa e da moderna História Social inglesa trouxeram para o Brasil outras possibilidades de construção do conhecimento histórico e, conseqüentemente, de se pensar o ensino da História escolar a partir de outros pressupostos. E, como consideramos o conhecimento das teorias da história como uma das dimensões importantes para que o professor se profissionalize com mais consistência para ensinar História escolar, entendemos ser necessário refletir um pouco sobre como cada uma dessas perspectivas teóricas influenciariam o ensino de História.

O grupo de historiadores que se associaram a Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, nas três gerações (BURKE, 1997) dos Annales, construíram a Nova História ou, como denomina Le Goff (2005) a História Nova, que promoveu uma verdadeira reviravolta na historiografia da França e de outros países. Essa concepção teórica tem pressupostos que sustentam um novo olhar para as *paisagens da História* (GADDIS, 2003) e como conseqüência as do ensino de História também. Burke (1997) apresenta de forma simples e clara esses pressupostos da História Nova, organizando-os *em seis pontos* (Ibidem, p. 10) distintos.

O primeiro pressuposto trata da superação do tema da política como o primordial para a pesquisa histórica. O grupo dos Annales extrapolou esse reducionismo temático, defendendo que toda atividade humana tem história. Diferentemente da história rankiana, oriunda do romantismo alemão, esses “revolucionários” da historiografia do século XX compreendiam que para além da *política relacionada ao Estado* (Ibidem), existia a história das idéias, da infância, da morte, da loucura, do clima, dos odores, da sujeira, da limpeza, dos gestos, da mulher (Ibidem, p. 11), enfim, a chamada história total, *em que a totalidade de uma sociedade é estudada e apresentada* (LE GOFF, 2005, p. 35).

O segundo pressuposto diz respeito à preocupação para elaboração de uma pesquisa histórica que valorize a análise das estruturas em detrimento das narrativas dos acontecimentos. Pomian (2005, p. 132) afirma que, *para um historiador, uma estrutura não é apenas um conjunto coerente de elementos, no qual a transformação de um só deles acaba provocando a de todos os outros*. Para ele esse conjunto de elementos só interessará ao historiador se ainda satisfizer outras condições, como por exemplo, a de *se manter durante um período plurissecular* (Ibidem, p. 133), ou seja, ser um fenômeno histórico de longa duração.

O terceiro se refere à construção de um conhecimento histórico que procura a visão dos homens comuns. Nesse aspecto iremos identificar que a História que valorizava os *feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos* (BURKE, 1992, p. 12), começa a direcionar o seu olhar aos homens e mulheres comuns, que até então estavam invisíveis ao “olhar de Clio”. Aqui podemos nos reportar ao exemplo que Sharpe (1992, p. 39), no seu artigo *A História vista de baixo*, se refere quando cita as cartas do soldado William Wheeler, membro da 50ª primeira Infantaria Britânica, à sua esposa. Essas cartas são documentos importantes que apresentam o olhar do soldado, do homem comum, sobre a batalha de Waterloo.

O quarto pressuposto se reporta à ampliação do conceito de documento histórico. Para a História Nova, *uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são (...) documentos de primeira ordem* (LE GOFF, 2005, p. 36-37, grifos do autor). É a partir dessa nova concepção de documento que vários registros que não eram considerados importantes para a produção do conhecimento histórico começariam a ser. Esse novo olhar para as documentações humanas

possibilitou a identificação de valiosas informações sobre o tempo e o espaço construído pelo homem, viabilizando, dessa forma, a elaboração de novas perspectivas para o conhecimento histórico.

O quinto diz respeito à superação de uma explicação histórica que pretenda compreender o pensamento interior dos sujeitos históricos, fugindo a perspectivas semelhantes à de Collingwood que defendia *que o historiador deve re-presentar o passado no seu próprio espírito* (COLLINGWOOD, 1995, p. 310). Um modelo de explicação histórica que se originava praticamente da intuição do historiador. Será que poderíamos em algum momento intuir ou perceber *in totum* o que Brutus pensou quando assassinou a César? As evidências tem apontado que tal intento é improvável.

O sexto ponto se remete à superação da objetividade do conhecimento histórico. A objetividade do conhecimento humano, e não só o histórico, já é hoje uma perspectiva que tem recebido inúmeras contestações e a sua fragilidade teórica é bem evidenciada. Os integrantes da História Nova defenderam que a tarefa de um historiador não é apresentar os acontecimentos históricos como eles aconteceram, mas sim da forma que eles são percebidos dentro do relativismo da percepção humana. Burke (1992, p. 15) dirá a esse respeito que *só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra*.

Já os pressupostos teóricos do grupo de historiadores que estão ligados aos domínios da moderna História Social inglesa, têm ou possuem vínculos mais intensos com o marxismo do que a escola dos Annales. Dentre eles poderíamos citar Edward Palmer Thompson, Eric John Hobsbawn e Chistopher Hill, que com suas produções historiográficas conseguiram influenciar vários historiadores brasileiros.

Identificamos também que a proposta da História Social dos historiadores que citamos acima, apresentou uma crítica à perspectiva estruturalista marxista que a antecedeu, avançando numa nova concepção de classe social e defendendo uma *ênfase em conteúdos sociais*, que buscavam articular *o conceito de classe ao de cultura* (BETTENCOURT, 2004, p. 147).

Podemos afirmar também que entre a escola dos Annales e os historiadores marxistas britânicos existem propostas historiográficas semelhantes. A respeito desse aspecto Hobsbawn (2006) afirma que

a história da disciplina que investiga o passado, a partir do fim do século XIX, pelo menos até que a nebulosidade intelectual começasse a pairar sobre a paisagem historiográfica nos anos 70, foi um história de convergência e não de dispersão. Constantemente se observou o paralelismo entre a escola dos *Annales* na França e os historiadores marxistas na Grã-Bretanha. Cada lado via o outro empenhado em um projeto histórico similar, ainda que com uma genealogia intelectual diferente (HOBBSAWN, 2006, p. 10).

Como é possível compreender, até antes das grandes modificações teóricas que a década de 1970 provocaria nos pressupostos teóricos da história e na produção historiográfica, a convergência entre esses dois grupos era bem maior. E basta se debruçar sobre o artigo *A História Britânica e os “Annales”: um comentário* (Hobsbawn, 2006), para que essa questão fique bem fundamentada. Isso aponta para a complexidade do estudo das teorias da história, pois os limites que, aparentemente, existem entre elas não são tão rígidos como muitas vezes podemos compreender. Logo, essa mesma questão poderá ser transposta para o ensino da História escolar, levando-nos a perceber que nem sempre poderemos separar teorias diversas da história que subsidiam o estudo dos conteúdos que ensinamos.

Independente de qual seja a perspectiva teórica da história que chegue a influenciar o professor na sua formação inicial e continuada, estas duas apontadas acima conseguiram renovar profundamente as possibilidades de abordagens temáticas e de utilização dos documentos históricos também no ensino de História. Conquistas que influenciaram o ensino de História escolar em nosso país, criando outros caminhos para ensiná-la na Educação Básica.

A cada instante emergem maiores evidências da necessidade de ampliarmos os estudos em torno das teorias da história para ensinarmos melhor a História escolar. A este respeito Bittencourt (2004) apresentou um exemplo importante quando afirmou que:

Ponto básico para o estabelecimento de um critério para seleção de conteúdos é a concepção de *história*. Dela depende a produção dos historiadores, e o conhecimento histórico é produzido de maneira que

torne os acontecimentos inteligíveis de acordo com determinados princípios e conceitos. Situar os referenciais teóricos no processo de seleção de conteúdos escolares não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola (BITTENCOURT, 2004, p. 139)

Nesta mesma direção, perguntamos: como um professor da História escolar poderia construir mais e melhor nas salas de aula em que atua? Seria com uma formação que lhe propiciasse maior conhecimento teórico dos domínios da história e da didática do ensino de História escolar? Como poderiam ser as vivências de planejamento para que os alunos das inúmeras turmas sob sua responsabilidade experimentassem durante o processo de ensino-aprendizagem da História escolar? Somos daqueles que pensamos que muitas mudanças seriam possíveis e profícuas.

No próximo capítulo teremos a possibilidade de identificar como Polemarco e Jenny compreendem as relações existentes entre as teorias da história, o ensino da História escolar e a sua prática docente.

3. SOBRE A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

A compreensão é concebida neste trabalho como uma construção aproximada do sentido original das idéias dos participantes dele, a respeito da importância das teorias da história na sua formação e prática de ensino. O que procuramos foi elaborar a melhor conjectura possível sobre o que Polemarco e Jenny afirmaram durante as suas entrevistas e aulas a esse respeito, além do que nós próprios pensamos sobre estas afirmações.

Organizamos os registros e reflexões neste capítulo em três momentos distintos. No primeiro apresentaremos a compreensão que emergiu das entrevistas, no segundo a que surgiu das observações das aulas e no terceiro apresentaremos algumas considerações sobre o que identificamos na compreensão dos partícipes.

3.1 – A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES NAS ENTREVISTAS

O resultado das reflexões que empreendemos durante as leituras das entrevistas retextualizadas seguiu os três passos a que nos referimos anteriormente. Na entrevista número um, no primeiro bloco de perguntas, os dois professores colocaram que *todas as disciplinas da sua formação inicial foram importantes para eles ensinarem História*. Eles não chegaram a citar a disciplina de Teoria da História como uma daquelas que integravam o grupo das que mais ou das que menos contribuíram para o ensino da História escolar que vivenciam em sala de aula.

Polemarco afirmou:

Eu encaro que cada uma tem sua relevância. Todas aquelas disciplinas mais específicas do curso. Aquele esqueleto antigo: pré-história, antiga. Todas essas têm sua contribuição, como as de licenciatura também (APÊNDICE F, p. 144, LINHAS 3-5).

E Jenny disse:

As disciplinas específicas de história, não é? Pré-história, História geral, etc. (APÊNDICE G, p. 149, LINHA 3).

.....
 Porque todas são importantes, mas dependendo das turmas que eu ensino, por exemplo, eu ensino mais quintas e sextas séries, os conteúdos de pré-história e das civilizações serão mais importantes por que abrange as turmas do sexto ano, que é a quinta série (APÊNDICE G, p. 149, LINHAS 11-13).

Percebemos que ambos chegam a demonstrar evidências de que as disciplinas mais importantes são aquelas específicas do curso de História, chegando a citar as de Pré-História e História Antiga.

Houve referência também à disciplina da área de Educação como importante para a formação inicial do professor.

Sobre esse aspecto Jenny disse:

Certo! Agora tudo depende... Todas são importantes para a gente conhecer os alunos. Por que o comportamento daquele aluno? Agora! Especificamente para a história, não ajuda em conteúdo, mas vai contribuir para saber como é o comportamento daquele menino. A psicologia, estou dando um exemplo (APÊNDICE G, p. 150, LINHAS 58-61).

Poderíamos dizer ainda que os dois partícipes afirmaram não ter uma disciplina específica, na sua graduação, que tenha sido a mais importante nas suas vivências no ensino da História escolar. Tanto Polemarco como Jenny foram concordes nesse aspecto, e até generalizando nesse momento, quando apontaram todas elas como importantes para a sua formação.

Partindo agora para uma análise das peculiaridades que o discurso oral de cada partícipe apresentou nesse primeiro bloco, iremos encontrar alguns aspectos importantes a serem pontuados.

Polemarco apontou certos aspectos que entendemos ser relevantes. O primeiro foi no final da primeira resposta, quando afirmou que durante toda a sua formação inicial, foi só na disciplina de Prática de Ensino de História, já no final do

curso, é que teve oportunidade de se debruçar sobre textos de ensino da História escolar.

Ele afirmou:

Acho que com exceção da sua disciplina (a Prática de Ensino de História), em que vi textos de ensino de História, daquele livro de Circe Bittencourt, daquelas coisas, a gente não vê ao longo do curso, não se vê (APÊNDICE F, p. 144, LINHAS 16-18).

O que é preocupante na sua afirmação, e o ponto principal a ser observado nesse momento, é quando o professor assevera ter sido, provavelmente naquela oportunidade, que ele teria travado contato com *textos de ensino de História escolar*. Se isso de fato aconteceu, consideramos um grave problema oriundo da sua formação inicial.

Ainda dentro dessa questão, a do contato tardio com textos sobre ensino da História escolar na sua graduação, temos outro possível agravante. Estamos nos reportando a outra afirmação do mesmo professor, também no primeiro bloco, que disse:

Eu não gosto de definir, de classificar assim: - ah! Essa foi a melhor disciplina. Mas o seminário de História do cotidiano e a disciplina Brasil I, que foi com P1, que aí ele sempre teve esta preocupação para a questão do ensino, de abordagens, de metodologias, de teorias. P1 sempre colocava nas suas discussões. Eu coloco essas duas, principalmente Brasil I (APÊNDICE F, p. 144, LINHAS 25-29).

Podemos inferir na fala de Polemarco a existência de um forte indício de que a sua formação inicial não foi sistematicamente relacionada ao ensino da História escolar, pela maioria dos seus formadores. Mesmo com o importante avanço que os professores P1 e P2⁸ realizaram, respectivamente o de História do Brasil I e o do Seminário de História do Cotidiano, esta exceção deveria ter se constituído num dos

⁸ P1 e P2 símbolos que representam os dois professores da UFRN que ministraram respectivamente as disciplinas de *História do Brasil I* e o *Seminário de História do Cotidiano*.

aspectos mais relevantes da sua graduação. Mesmo considerando que nestas duas disciplinas ocorreram progressos consideráveis e que os dois formadores conseguiram relacionar o conhecimento da história com o do ensino da História escolar, a afirmação de Polemarco ainda é de que: *a gente não vê* (textos de ensino de História escolar) *ao longo do curso, não se vê* (APÊNDICE F, p. 144, LINHA 17-18).

Concluindo esse primeiro ponto específico da fala de Polemarco, queremos afirmar que ao terminar a nossa formação inicial, no primeiro semestre de 2002, que isso o partícipe do nosso trabalho afirmou ter ocorrido na sua graduação, também ocorreu na nossa. Praticamente, após se passarem dois anos entre a nossa conclusão de curso e a dele, a lacuna que o estudo sobre ensino de História escolar provocava, provavelmente ainda continua, mesmo com os avanços que alguns professores já conseguiram realizar.

Nós também vivenciamos esta realidade em nossa época de graduação, só que em nosso caso a situação foi mais comprometedor. Somente na disciplina de Prática de Ensino em História foi que pudemos manter contato com obras que tratavam do ensino da História escolar. É por aspectos como este que Polemarco afirmou ser sobre a sua formação inicial no curso de licenciatura em História, que devemos centrar esforços para superá-las.

Outra peculiaridade que o professor Polemarco apresentou em seu discurso oral foi a de que os professores que ministraram as disciplinas História do Brasil I e Seminário de História do Cotidiano foram os mais importantes na sua formação inicial para o ensino da História escolar. Ele evidencia a importância da referência destes professores formadores para si. Neste sentido ele afirmou que:

Eu acho que o grande diferencial foi o professor mesmo, a dinâmica mesmo de sala de aula. Assim! A metodologia, como ele traz essa disciplina (APÊNDICE F, p. 144, LINHAS 34-35).

Podemos identificar que a maneira como os formadores de professores se organizam em seus planejamentos pedagógicos e como vivenciam as suas estratégias de ensino, na opinião de Polemarco, serviram como referência

importante para que ele pudesse pensar e construir as sua própria prática de ensino. Isso nos fez lembrar uma reflexão de Moita (1995, p. 113) quando afirma:

Os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente introdeterminante (MOITA, 1995, p. 113).

As observações que a autora realiza nesse fragmento nos levam a compreender que a formação, inicial ou continuada, de um professor é um momento de interpenetração *introdeterminante*, ou seja, que ocorre no interior de cada um e através das inter-relações que esse espaço sócio-histórico formador possibilita a cada ser humano que vive e pulsa nele. Na concepção teórica da autora, essa interioridade é determinada principalmente pela história de vida de cada um dos futuros professores.

O que percebemos nesse contexto, e sobre o que gostaríamos de refletir um pouco, diz respeito a como o perfil teórico e as vivências de ensino de história dos formadores da graduação interferem na teoria e nas práticas pedagógicas dos futuros licenciados em História, corroborando com o pensamento de Tardif (2008) quando define os conceitos dos saberes experienciais e profissionais dos professores. Afirmamos isto porque compreendemos que Polemarco aponta aspectos importantes do processo de formação dos professores que este pesquisador defende. Tardif, ao definir estes saberes, conclui que

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes [das ciências da educação e da ideologia pedagógica] transmitidos pelas instituições de formação de professores. (...) Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação (TARDIF, 2008, p. 36-37).

.....
Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles

incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Idem, idem, p.39)

Quando começamos a ensinar História escolar para adolescentes do Ensino Fundamental, buscamos nas estratégias de alguns professores da graduação em História, caminhos para que fossemos bem sucedidos, ou seja, os saberes experienciais destes formadores foram uma referência significativa na construção dos nossos. O que Tardif (2008, p.38) denomina de *saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano (o do professor) e no conhecimento de seu meio. (...) saberes que brotam da experiência e são por ela validados.*

Infelizmente, para o nosso caso, as estratégias pedagógicas foram o discurso oral, o quadro de giz, os esquemas para os conteúdos redigidos no quadro, etc. Logo, tivemos muitos problemas e poucas saídas viáveis para o desafio da sala de aula. E as teorias da história nunca foram relacionadas ao ensino da História escolar, apenas à produção do conhecimento histórico.

O impacto dos saberes experiências dos docentes formadores foi tão significativo na formação inicial de licenciado em História, que Polemarco afirmou, quando ainda respondia aos desdobramentos das questões de número 1.1 e 1.2, do primeiro bloco da entrevista número um, o seguinte:

É sempre assim, com textos interessantes. Eu acho que o aprendizado, esse exercício de busca do conhecimento, talvez seja assim mesmo: a leitura e a discussão de texto. Eu acho que não tem, pode até ter, eu estou sendo radical, mas dentro dos bancos da universidade, para mim, não tem metodologia melhor do que essa, quando o professor conduz de uma forma interessante, peculiar (APÊNDICE F, p. 144, LINHAS 49-53).

Aqui o professor está se reportando a questões que o provocaram a pensar sobre quais disciplinas cursou na sua graduação e que ele compreendia terem ajudado a ensinar História escolar no Ensino Fundamental, explicando inclusive o porquê. E é em momentos como esse, em que identificamos falas tão importantes como estas acima, que lembramos bem das afirmações que Aróstegui (2006)

realizou quando analisava a dificuldade dos historiadores tratarem da dimensão teórica na história:

Infelizmente, nos próprios círculos dos historiadores considerou-se durante muito tempo que o historiador *não* é um teórico, que sua ocupação não é filosofar, que *historiar* é narrar as coisas *como realmente aconteceram*, e outras coisas semelhantes. A resistência quase instintiva a uma mera adequação e renovação da linguagem continua sendo muito forte. A formação do historiador continua sofrendo de uma flagrante precariedade (ARÓSTEGUI, 2006, p. 24).

Se os historiadores já superaram esta limitação a que se referiu Aróstegui não saberíamos dizer, mas podemos afirmar que na nossa formação inicial como licenciado em História não foram apresentadas explicitamente as teorias da história que referendavam os nossos formadores durante as suas aulas. Nestes estudos, era comum não termos conhecimento das perspectivas teóricas diversas que autores diferentes construíram sobre um mesmo assunto, ou seja, a maioria dos professores apresentavam sempre o “olhar” teórico de um historiador, aquele que depois compreenderíamos fazer parte do aporte teórico do seu mestrado ou doutorado. Não estamos defendendo aqui que este aporte não deveria ser apresentado, mas sim que os professores em formação poderiam ter conhecimento da diversidade teórica que existe na produção do conhecimento histórico.

Entendemos ser importante realizarmos essas reflexões por um motivo simples. Se os nossos formadores têm dificuldade de explicitar as teorias da história que fundamentam as suas escolhas na dimensão do conhecimento histórico, e de ser incomum a apresentação da diversidade teórica da produção historiográfica, como não será a complexidade para relacionar esta diversidade teórica da história ao ensino da História escolar?

A professora Jenny apresentou outros aspectos em sua fala dentro desse primeiro bloco. No entanto, um nos chamou a atenção em especial. Ela apresentava uma das suas afirmações sobre a importância das disciplinas da área da educação, no caso específico Psicologia, que dizia o seguinte:

Eu acho... Agora! Dentro da especificidade do conteúdo da história não tem muito valor, mas vai valer para outros aspectos como o comportamento ou outra coisa em relação aos alunos (APÊNDICE G, p. 150, LINHAS 71-73).

.....
 Sim. Dizem que a gente é psicólogo, a gente é... Não sei o quê (APÊNDICE G, p. 150, LINHA 80).

O detalhe que nos chamou a atenção nesses trechos do seu discurso foi a sua percepção de que a profissão de professor apresenta uma complexidade multidisciplinar, que vai desde a dimensão do conhecimento histórico até a compreensão das relações humanas que se estabelecem entre professor e alunos. No caso específico da psicologia, a professora tem clareza da importância desse conhecimento no relacionamento humano no espaço da sala de aula. Jenny consegue, pela experiência em sala de aula há várias décadas, perceber a importância desse conhecimento para o ensino dessa disciplina escolar, ou seja, para ela, a dimensão dos saberes profissionais das ciências da educação são aí reconhecidos.

No entanto, não conseguimos identificar nas falas da professora uma reflexão mais crítica em torno desse nível de exigências que a sociedade e as instâncias do Estado brasileiro têm apresentado para os professores.

Consideramos importante pontuar esta questão, pois mesmo parecendo irrelevante para o objetivo específico das relações entre a teoria da história e ensino da História escolar, em pauta como foco desta dissertação, sentimos a importância de destacá-la. Até porque *a sociedade e às vezes até mesmo o próprio professor não compreende a natureza das profundas transformações operadas no sistema educacional* (NIDELCOFF, 1995, p.11), em que o próprio Estado, ao possibilitar que as classes populares tenham maior acesso à Educação Básica, não viabiliza investimentos compatíveis com essa demanda social e, muitas vezes, insinua que o professor é o principal responsável pela situação difícil que o sistema de educação pública passa.

Concluindo as reflexões em torno do primeiro bloco de questões, da entrevista número um, poderíamos afirmar que nem Polemarco e nem Jenny conseguiram apresentar indícios consistentes até agora de quais perspectivas teóricas da história eles se interessam, se inspiram.

O professor Polemarco talvez tenha apresentado os primeiros indícios da perspectiva teórica da história que ele tem mais afinidade, ao responder que o Seminário de História do Cotidiano foi uma das melhores disciplinas que ele cursou na graduação e que o ajudou a ensinar História escolar. Posteriormente, a afirmação poderá se transformar numa constatação. Mas ele é explícito somente ao afirmar que essa escolha teria relação com a metodologia de trabalho do professor da disciplina e não por razões teóricas. As convicções que os dois professores partícipes da pesquisa evidenciaram neste bloco um foram as seguintes: não apontaram a disciplina de Teoria da História como integrante do grupo daquelas que eram as mais e nem as menos importantes da sua formação inicial; e que os seus saberes profissionais e experienciais foram marcados pelos saberes dos seus professores formadores.

Partamos agora para a análise do bloco dois de questões da primeira entrevista. Neste momento foram planejadas oito perguntas que objetivavam identificar que cursos foram realizados pelos partícipes da pesquisa durante a sua formação continuada e qual teria sido a relevância dos mesmos para o ensino da História escolar que eles vivenciam. Mais uma vez procurávamos encontrar, espontaneamente, na fala dos professores, alguma evidência de que esses cursos pudessem ter apresentado as teorias da história como uma dimensão importante para o ensino da História escolar.

Iniciemos o segundo bloco analisando uma afirmação de Polemarco que se refere a um curso ministrado pela equipe de História do Departamento de Ensino Fundamental – DEF – da SME de Natal e sobre as contribuições deste para as aulas dos professores da rede. Esse curso tratou do uso de documentos no ensino da História escolar, e o momento a que ele se reportou priorizou a leitura de imagens. As sugestões que foram apresentadas neste instante do curso se referendaram em exemplos contidos no segundo volume da Proposta Curricular da EJA para o segundo segmento do EF.

O professor então afirmou:

Eu gosto de iniciar o ano nas turmas de 8º ano falando sobre a mulher no século XIX. Que aí eu falo um pouco de Revolução Francesa, de Independência dos Estados Unidos, e começo com um texto, com um texto não! Com a imagem de Belmiro. Como é o nome

dele? Agora fugiu, daquele Arrufos. Se não me engano, é. Não vou lembrar agora não, que é um cara sentado com um charuto e a mulher no chão só olhando (APÊNDICE F, p. 145, LINHAS 103-108).

Esse é o único curso que os dois partícipes da pesquisa fazem referência de que realizaram juntos. E Polemarco aponta para a estratégia do uso de imagens no ensino de História, afirmando que ela tem grandes possibilidades de proporcionar aos alunos uma vivência pedagógica que possa instigar a percepção do processo histórico como algo que promove mudanças na sociedade, que também apresenta continuidades, semelhanças e diferenças entre o presente e o passado de um grupo humano.

O quadro "Arrufos" (ver anexo C), de Belmiro de Almeida, autor que Polemarco procurava lembrar-se durante a entrevista, foi pintado em 1887. É um óleo sobre tela que faz parte do acervo do Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro e é considerado por especialistas como uma das obras da pintura nacional. O nome "Arrufos", que denomina a tela, significa uma briguinha boba, mas que de fato apresenta uma imagem muito forte de uma mulher debruçada em um móvel de uma sala, em atitude de desespero, como a suplicar submissa a compreensão de um homem que a ignora numa atitude de desinteresse quase absoluto.

Quando o professor Polemarco seleciona imagens como esta e tenta refletir sobre a condição da *mulher no século XIX*, os indícios de um interesse por personagens desconhecidos, mesmo que representem integrantes da classe dominante e não da popular, que fogem à condição dos nomes e personagens ilustres e dos heróis nacionais, já apontam para uma escolha que lembra um pouco os aspectos da história do cotidiano que o professor disse ter sido um dos conteúdos de uma das disciplinas que mais influenciaram na sua formação inicial – o Seminário de História do Cotidiano.

Outra possibilidade que percebemos é o indício de que os formadores do DEF, da SME de Natal, apontam para que o ensino da História escolar deva considerar reflexões sobre cenas da vida cotidiana registradas na história. Isso porque constatamos com Jenny, que no referido curso foi utilizado um fragmento do texto da Proposta Curricular para EJA, do segundo segmento do EF (5ª a 8ª série), nas páginas de 155 a 175, que tratam especificamente do uso de documentos no ensino da História escolar e que se reporta a um conceito de documento histórico

dentro da perspectiva da Nova História, chegando mesmo a se referir à concepção da professora Maria Helena Simões Paes *que se baseia principalmente nos estudos de Jacques Le Goff, Michel de Certeau e Roger Chartier* (BRASIL, 2002, p. 155).

Quando perguntamos a Polemarco por que ele chegou à constatação de que trabalhar com imagens é importante para ele ensinar História escolar, a sua opinião foi a seguinte:

Olhe! Começa por mim, um certo fascínio que eu tenho, uma certa, entre aspas assim, obrigação de mostrar algumas obras de arte para os alunos também terem acesso a isso aí (APÊNDICE F, p. 146, LINHAS 116-117).

Estávamos interessados em sua opinião sobre esse aspecto do uso de imagens no ensino da História escolar. Pensávamos na possibilidade de que o professor, ao apontar no primeiro bloco de questões, que o Seminário de História do Cotidiano o havia marcado significativamente, pudesse dar indícios mais claros, evidentes, de sua opção pela referida perspectiva teórica. No entanto, a sua resposta não possibilitou que compreendêssemos, efetivamente, que a perspectiva teórica que fundamenta a história do cotidiano seja a que conscientemente o orienta ou uma das quais orienta a sua prática no ensino em História escolar. O *fascínio* pela história do cotidiano ainda não é explícito.

A professora Jenny se reporta a um curso que participou no ano de dois mil e dois, ministrado pelo Departamento de História da UFRN. O referido curso atendeu a professores da História escolar da modalidade de ensino da EJA, da rede municipal de Natal, através de um convênio realizado pela SME com a UFRN.

Quando perguntamos à professora se ela poderia apontar alguns aspectos deste curso que foram relevantes para a sua prática de ensino em História, identificamos dois momentos de sua fala que consideramos importantes refletir. Ela disse:

É porque também a gente fez aula de campo, foi para Uruaçu, Canguaretama, Arêz, aquela área ali (APÊNDICE G, p. 151, LINHAS 159-160).

.....
Sim! É... Filme em sala de aula, fotografias... (APÊNDICE G, p. 152,
LINHA 174).

O que identificamos ser interessante nesses dois trechos do discurso de Jenny foi o fato dela afirmar que este curso foi relevante para ela ensinar História porque possibilitou a vivência de *aula de campo*, do uso do *filme em sala de aula* e de *fotografias*. A estratégia da aula de campo e o recurso da fotografia são possibilidades para o ensino de História que apontam para um professor que pode estar valorizando a dimensão da Nova História, pois através da observação do espaço histórico dos grupos de uma determinada sociedade, os alunos poderão perceber aspectos relevantes do cotidiano em que estão inseridos e construir relações significativas para a sua aprendizagem nessa área do conhecimento escolar.

O uso de DVD⁹ cinematográficos não oferece indícios significativos de que o professor valorizara a perspectiva da Nova História no ensino de História, pois só analisando a maneira como ele elaborou a discussão, no planejamento e em sala de aula, é que se poderia identificar o quanto ele se aproximaria da perspectiva teórica da história a que estamos nos referindo no momento. E nesse aspecto, não tivemos oportunidade de contatar com um planejamento dessa natureza realizado pela professora. No entanto, mesmo que tivéssemos a certeza de que a aula de campo, a fotografia e o filme não foram usadas sob a perspectiva da Nova História, poderíamos perceber, por parte da professora, uma espécie de abertura para concepções teóricas da história que apontam na direção da Nova História, pois a valorização de documentos históricos dessa natureza são colaborações que emergiram do grupo dos Annales.

Jenny conclui o segundo bloco afirmando que esse curso foi importante porque possibilitou a ela

(...) adquirir conhecimentos, práticas também. Tudo dentro dos conteúdos de História. Lógico que vai contribuir! Para minha

⁹ Disco Digital de Vídeo ou Disco Digital Versátil.

bagagem, para a nossa prática (APÊNDICE G, p. 152, LINHAS 206-207).

A afirmação acima não nos ajuda a avançar na compreensão de qual perspectiva teórica da história a professora se aproxima, pois ela se refere de uma forma mais genérica à dimensão da aquisição de conhecimentos e da prática de ensino em História escolar sem maiores indícios de que teorias da história estariam subsidiando explicitamente essa prática. No entanto, mais uma vez identificamos falas dos partícipes que apontam para uma valorização maior das metodologias do ensino da História escolar do que das teorias, ou seja, valorizando os saberes experienciais.

Concluimos as nossas reflexões em torno do segundo bloco de questões, da entrevista número um, afirmando que nem Polemarco e nem Jenny, até agora, apresentaram indícios consistentes de quais seriam as perspectivas teóricas da história que referendam suas concepções de ensino na área dessa disciplina escolar. Polemarco parece reforçar, a cada momento do seu discurso, a idéia de que a perspectiva da história do cotidiano é uma referência forte para ele. Até esse momento não identificamos ainda em Jenny indícios com a mesma densidade.

A análise do terceiro e último bloco de questões da entrevista número um foi iniciada, mais uma vez, com Polemarco. Nós perguntamos ao professor se ele havia estudado alguma disciplina, na sua graduação, que tratasse dos conteúdos das teorias da história e ele afirmou que sim. E quando indagamos de que forma esse estudo se desenvolveu ele disse:

Olha! Tem uma disciplina chamada Teoria da História, acho que você também pagou assim, que é do professor P4, também a metodologia seria a leitura, a interpretação de textos, a avaliação em prova escrita. Onde ele seleciona primeiro aquela teoria do conhecimento, Adam Schaff, e depois ele parte mais para falar do positivismo, do marxismo (APÊNDICE F, p. 146, LINHAS 136-139).

O que nos chamou a atenção nessa fala foram as informações que se referiram à forma como a disciplina foi trabalhada pelo professor. A referência a Adam Schaff, ao positivismo e ao marxismo já nos aponta possivelmente para as

teorias que Polemarco mais manteve contato durante o período em que cursou a disciplina de Teoria da História. Em momento algum ele cita que a perspectiva da história do cotidiano foi tratada no decorrer destas aulas, apesar de sua fala apontar nesta direção em outros momentos. Não temos informações suficientes que apontem para uma certeza significativa de que outras perspectivas teóricas, além das do Marxismo e do Positivismo, tenham sido estudadas neste componente curricular.

Vamos, portanto, afirmar apenas que as perspectivas teóricas que mais emergiram da memória de Polemarco foram as do positivismo e do marxismo. Além da perspectiva de Adam Schaff, filósofo marxista polonês do século XX.

Polemarco vai afirmar ainda que continuou estudando Teoria da História, mesmo após concluir a graduação e irá dizer que

São estudos que eles não são sistematizados. São leituras mesmo que eu faço, às vezes deitado na rede, sentado na cadeira. Quando eu estou com tempo, eu pego, eu compro alguns livros mais voltados na área do cotidiano (APÊNDICE F, p. 146, LINHAS 145-147).

.....
Olha! Eu tenho um que eu li. Agora é um livro que eu pego, não leio todo e eu acho que ele ainda é um pouco pesado para as minhas leituras. Por conta que faz outras referências que eu não li, tipo Foucault e outras coisas. Que é Certeau, aquela invenção do cotidiano (APÊNDICE F, p. 146, LINHAS 154-156).

Nesse momento, Polemarco começa possivelmente a explicitar uma das perspectivas teóricas da história que o influencia. A história do cotidiano foi apontada como uma perspectiva teórica que chama a sua atenção, mesmo que o estudo realizado por ele não tenha uma sistematização consistente. Mesmo assim, ele apresenta evidências claras de se aproximar dessa perspectiva teórica, pois declara já ter lido Certeau e Le Goff.

Já a professora Jenny não conseguiu confirmar que tenha cursado a disciplina de Teoria da História durante a sua graduação. No início ela dirá que cursou, logo depois demonstrará que está com dúvidas se sim, começando logo mais a confundir a disciplina de Teoria da História com a de História da Educação. Observemos um trecho de sua fala e iremos identificar o que afirmamos. Ela disse:

E: Veja só! A senhora lembra se estudou alguma disciplina que tratasse do conteúdo das teorias da história, no período do curso de história da senhora na UFRN?

J: Das teorias?

E: Teorias da história, lembra?

J: Eu sei que tinha... Tinha! (APÊNDICE G, p. 152, LINHAS 210-214).

.....

E: Tá meio difícil, mas a senhora lembra que pagou essa disciplina?

J: É! Paguei.

E: Pagou essa disciplina?

J: História da educação...

E: Teoria da história, especificamente?

J: Teoria da história? Pelo nome assim "teoria"... Por que o nome não é mais atual não? Teoria?

E: É! É ainda hoje.

J: Porque prática de ensino eu já sei. Prática de ensino.

E: Mas, teoria da história, a senhora lembra que pagou?

J: Teoria?

E: Lembra que pagou?

J: Eu fiquei até em dúvida agora. (APÊNDICE G, p. 152. LINHAS 217-229).

Ainda no terceiro bloco de questões da entrevista número um nós perguntamos se o conteúdo estudado na disciplina teoria da história teria alguma relação com o ensino da História escolar. Polemarco evidenciou indecisão na sua resposta, e disse:

Eu acho que não tem muito não. Não deixa de ter. É aquilo que eu estou sempre batendo na tecla, que é o professor, você termina pegando algumas coisas que vai servindo, que vai ajudando para a sala de aula (APÊNDICE F, p. 147, LINHAS 168-170).

.....

mas assim, tem muitas coisas mesmo que não são aplicadas em sala de aula, são mais no campo da teoria mesmo (APÊNDICE F, p. 147, LINHAS 176-178).

As suas afirmações são contraditórias, pois num momento Polemarco diz que a relação das teorias da história com o ensino da História escolar não tem muita vinculação mútua e logo depois afirma que *não deixa de ter* (APÊNDICE F, p. 147, LINHAS 168). Um pouco mais adiante do seu discurso ele irá afirmar que *tem muitas coisas mesmo que não são aplicadas em sala de aula, são mais no campo da teoria mesmo* (APÊNDICE F, p. 147, LINHAS 176-178). Com essas colocações Polemarco

evidencia uma incerteza na sua compreensão das relações existentes entre as teorias da história e o ensino de História escolar na sala de aula. Ele consegue perceber que estas relações se estabelecem na dimensão teórica, mas que na prática de ensino da História escolar não são aplicáveis. Este momento do discurso de Polemarco é muito importante, pois aponta para a possibilidade de que o professor já começou a explicitar para si as relações entre as teorias da história e o ensino da História escolar.

Na continuidade da sua fala, nós identificamos alguns aspectos muito interessantes nos quais ele apresenta evidências de que percebe a relação do conhecimento teórico da história com o do ensino da História escolar. Aqui estamos nos referindo especificamente ao que Polemarco afirmou a respeito do estudo sobre o tema carnaval. Ele disse que

Assim! Eu não sei bem se é isso, por exemplo, quando... Vou voltar a falar do cotidiano. Eu, às vezes, procuro colocar um problema. Às vezes até com orientação da supervisão: - ah! Vamos falar de carnaval. Então qual seria a questão? É aquele problema: como era o carnaval na Idade Média? Aí depois pegamos alguns trechos que mostram como eram as brincadeiras de carnaval, as bagunças, o intrudo do carnaval português, que a gente também pode dizer que até hoje tem, mudou o nome, mas permanecem as características. Aí depois se pergunta: - e hoje? Aí os alunos sempre dizem: - ah! O carnaval de Pirangi tem as virgens, naquela época os homens também se vestiam de mulher? Então! Eu acho que essa coisa do senso comum mesmo. De pegar isso e aproximar, de colocar, não ser só aquela história considerada científica. Pegar as coisas mais do dia-a-dia vivo mesmo e ver essa visão do passado, do presente (APÊNDICE F, p. 147, LINHAS 187-197).

Como está patente, a noção de cotidiano está mais uma vez sugerida, mesmo que ele não se desgarre do entendimento da cotidianidade como *dia-a-dia*, sem reflexões que se aproximem das dimensões econômicas e políticas que estão imbricadas nele. Mas na sua fala sobressai a necessidade de que as suas aulas se reportem aos hábitos dos foliões, identificando aspectos do cotidiano de tempos diferentes, através de comparações que observam permanências e mudanças, configurando um exercício promissor no ensino da História escolar, ou seja, a sua

prática de ensino. Estes são indícios de que Polemarco está próximo de perceber explicitamente estas relações.

Durante a entrevista, a professora Jenny não apresentou elementos suficientes para que identificássemos se ela teria cursado ou não a disciplina Teoria da História. A partir desta dificuldade, procuramos outro caminho para conseguirmos a referida informação, pois considerávamos importante compreendermos o seu significado.

Perguntamos à professora, em uma das nossas conversas, se ela ainda tinha o seu histórico escolar, ao que ela confirmou ainda ter. Pedimos permissão para consultá-lo e a professora anuiu ao nosso pedido. Foi só neste momento que identificamos que a referida disciplina não foi cursada pela professora durante a sua graduação. Na época (1978-1980), ela não era uma disciplina obrigatória na estrutura curricular do curso de licenciatura plena em História da UFRN.

Ao tomarmos conhecimento que a professora Jenny não cursou a disciplina Teoria da História na sua graduação, ficamos pensando sobre a importância dessa informação para o nosso trabalho. Será que essa situação inviabilizaria a sua permanência como partícipe da pesquisa? Será que ao identificarmos esse acontecimento ocorrido na sua formação inicial teríamos algum problema fundante que viesse a comprometer o seu conhecimento das teorias da história, só porque não cursou uma disciplina com a especificidade desta, Teoria da História, inviabilizando assim a sua participação em nosso trabalho?

Após pensarmos e refletirmos um pouco, percebemos que a disciplina de Teoria da História não é responsável sozinha por construir esse conhecimento para o aluno na sua graduação. Como também a pergunta que consta da entrevista número um está restringindo o conteúdo das teorias da história, esse conhecimento acadêmico, a uma disciplina específica como teoria da história. Em nossa compreensão, entendemos que esse conhecimento não está restrito a uma disciplina específica, mas sim vinculado a todas as demais que façam parte da estrutura curricular de qualquer curso de História, e que tratem do conhecimento histórico. E como diz Eagleton (2005, p. 297), *não podemos nunca estar “depois da teoria”, no sentido em que não pode haver vida humana reflexiva sem ela*. Diríamos mais, parafraseando Terry Eagleton, que *não podemos nunca estar “depois das teorias da História”, no sentido em que não pode haver conhecimento histórico sem elas*. Nesse aspecto, o que estamos querendo defender aqui é que o fato da

professora Jenny não ter cursado a disciplina de Teoria da História na sua graduação, não a “condena” ao desconhecimento das teorias da história que fundamentavam o conhecimento histórico que foi estudado por ela durante a sua formação inicial.

Nas últimas questões de Jenny, encontramos aspectos interessantes de serem observados, ângulos estes que tratam das diferenças e semelhanças existentes entre o conhecimento que se estuda na academia e o que é ensinado nas salas de aula de História escolar. Diante de questões que se relacionavam com esse aspecto, ela irá afirmar em seu discurso que

a diferença é que lá a gente vai adquirindo conhecimento, a base da gente. Por exemplo, a própria universidade, quando a gente chega na escola e vai trabalhar com os alunos de quinta série, uma criança de dez ou onze anos, vai adaptar o conteúdo àquela capacidade dos alunos, não é? (APÊNDICE G, p. 153, LINHAS 262-265).

.....
a gente aprende lá mais aprofundado. O mesmo conteúdo que vai trabalhar com os alunos de quinta série, vai adaptar aquele conteúdo ao nível da criança (APÊNDICE G, p. 153, LINHAS 269-271).

.....
Nivelando o conteúdo a capacidade do aluno absolver o conhecimento. Por exemplo, tem que dizer o que é o assunto, não vai fugir, não vai dizer outra coisa porque vai ser difícil para o aluno, não é? (APÊNDICE G, p. 154, LINHAS 282-284).

A fala da professora Jenny evidencia uma compreensão de que a disciplina de História escolar apresenta diferenças e semelhanças com o conhecimento acadêmico. Algumas das suas justificativas estão fundadas em argumentos como a necessidade de adaptar o conteúdo à capacidade e ao nível de entendimento da criança, defendendo, portanto a diferença de profundidade de discussão, de entendimento por parte do aluno. Nessa perspectiva, o professor teria que adequar o conhecimento histórico ao nível de competência cognitiva e emocional no qual o aluno se encontra.

No aspecto que se reporta às semelhanças existentes entre as perspectivas teóricas da história e o conhecimento da disciplina escolar da História escolar, ela conseguiu identificar, de uma forma muito implícita, indícios de que o conhecimento

histórico tem versões diferentes e que esse aspecto também precisa ser estudado, refletido com os alunos. Nesse sentido ela disse que:

A história tem suas versões, mas vai dizer aquilo, não é? (APÊNDICE G, p. 154, LINHAS 279).

.....
os autores atuais já trazem duas versões. Porque antigamente era o poder da elite, a história contada atendia mais a eles. Hoje a história já é que todos nós fazemos. Vamos dizer que muda a versão daquela história bem tradicional (APÊNDICE G, p. 154, LINHAS 292-294).

.....
Porque quando eu comecei a ensinar, a gente... Estava no livro didático essas coisas, não era? Era sagrado! (APÊNDICE G, p. 154, LINHAS 298-299).

.....
Versão dos poderosos, do lado deles, essas coisas. E hoje em dia os livros estão modernos (APÊNDICE G, p. 154, LINHAS 306-307).

Como percebemos, a professora Jenny consegue identificar que existem versões diferentes para o conhecimento histórico e que essas perspectivas diferentes de história aparecem nos livros didáticos que os alunos manuseiam na escola. Ela ainda considera que a existência destas versões diferentes da história é um avanço em relação aos livros didáticos de quando ela iniciou sua carreira. A concepção de história que estudava os acontecimentos históricos das classes sociais dominantes, que exaltava os seus heróis e esquecia-se do cidadão comum, foi criticada por outras abordagens teóricas que deram valor à história dos marginais, desprezados pelos historicistas, e ela demonstra ter conquistado esse nível de compreensão teórico da história.

Neste instante encontramos evidências que apontam para o que Tardif (2008) chamou de *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* (Idem, idem, p. 63). Ou seja, Jenny provavelmente percebeu que o conhecimento histórico escolar apresenta dimensões teóricas diferentes a partir do contato que manteve com as coleções de livros didáticos, e que utilizou na sua prática de ensino.

Polemarco também se reporta ao surgimento das novas versões do conhecimento histórico, quando afirma que

tem pesquisas novas surgindo, novas abordagens falando disso aí e a gente não tem acesso, ou tem e não vai atrás, aqui tá melhor, aqui está mais fácil, no material didático (APÊNDICE F, p. 147, LINHAS 205-207).

No entanto, ele toca num aspecto que consideramos sério na formação continuada do professor de História escolar. Muitos de nós, por causa de fatores variados, tanto de ordem pessoal quanto da formação inicial, nos acomodamos a ter o livro didático como a única fonte de estudo e consulta na hora de planejar as aulas que iremos ministrar. Tanto o crescimento da produção historiográfica quanto as teorias da história que subsidiam estas obras apontam para uma necessidade de que os professores da Educação Básica permaneçamos estudando.

Polemarco ressaltou ainda que existe uma semelhança entre a concepção eurocêntrica de divisão do tempo histórico, que está presente na estrutura curricular do curso de História da UFRN e que são usadas nos livros didáticos. Ele também concordou, semelhante à Jenny, que a produção do livro didático está vivendo um momento de transformações por causa das novas abordagens teóricas da história que estão surgindo. Como diz ele:

Sobre as tendências da história, e o livro didático também, estão tentando trazer novas abordagens para o livro (APÊNDICE F, p. 148, LINHAS 231-232).

A segunda entrevista tinha como objetivo identificar qual a concepção teórica que subsidiava os professores participantes da nossa pesquisa ao preparar o conteúdo que eles mais gostam de ensinar para os alunos sob sua responsabilidade. Bem como os autores que eles se referendavam nas perspectivas teóricas que se associavam.

Polemarco afirmou que o assunto que ele mais gosta de ensinar é o das *grandes navegações* (APÊNDICE H, p. 155, LINHA 2) e a explicação para essa preferência é o seu próprio interesse pessoal. E quando perguntamos como ele gostava de discutir esse assunto com os alunos, disse que dá

mais ênfase à questão da viagem mesmo, da tripulação. Eu levo relatos de situações da tripulação nos navios (APÊNDICE H, p. 155, LINHAS 8-9).

.....
 O espaço seria a embarcação – uma nau, uma caravela – a gente faz aquela diferença, uma parte mais técnica, os tipos de embarcações. Depois como seria o dia a dia nessas embarcações (APÊNDICE H, p. 155, LINHAS 12-14).

Mais uma vez encontramos Polemarco reafirmando o seu interesse pelo *dia-a-dia*, pelas situações da *arraia miúda*, do cotidiano. Nesse momento começa a existir uma coerência entre o que ele afirmou na primeira entrevista e o que diz agora, possibilitando dessa forma que as evidências anteriormente apontadas possam ser confirmadas nesse segundo colóquio. O interesse pelo que acontece durante a viagem com os marinheiros dessas embarcações é um flagrante dessa coerência.

Na mesma entrevista, quando perguntamos quais seriam as principais idéias para os alunos aprenderem ao estudarem o tema das navegações européias, Polemarco apontou como aspectos principais para a aprendizagem deles que

Primeiro é ver as relações de permanência na história. Questões sobre a sexualidade, alimentação. A questão do público e do privado mesmo. E também essa possibilidade de colocar na história o que esses autores colocam como *arraia miúda*. Como é o dia a dia da população comum, desse Homem que se parece com a gente. Que ele faz parte do processo histórico. [...] Se eu tivesse naquela época, nesse período dos descobrimentos, no século XV, século XVI, então eu seria aquilo ali. Talvez se eu tivesse ali, se eu fosse um grumê dentro de um navio, como eu sofreria dentro dessa embarcação (APÊNDICE H, p. 156, LINHAS 48-51/54-56).

O que Polemarco coloca a cada instante do seu discurso, sobre a sua noção de cotidiano, referenda mais e mais os indícios de que são os pressupostos teóricos da história do cotidiano que subsidiam a sua concepção de ensinar História escolar. Mas consideramos que tudo o que foi evidenciado até o momento não nos permite afirmar de forma categórica que essa é a sua perspectiva teórica, aquela que

referenda efetivamente a sua prática de ensinar História escolar. Pensamos assim por entendermos que entre uma idéia e uma práxis existem muitas dimensões a serem consideradas, podemos citar além da teoria da história a da concepção de ensino-aprendizagem, de aluno, de planejamento, de avaliação, o compromisso por uma mudança social inclusiva de todos os integrantes de um grupo humano. Logo, mesmo que o nosso objetivo explícito nessa pesquisa não seja discutir essas dimensões neste trabalho, não podemos deixar de citá-los pelo menos, para que fique claro aos leitores que não estamos propondo reducionismos ao refletir sobre as relações existentes entre as teorias da história e o ensino da História escolar.

Polemarco, apesar de todos os aspectos que colocamos anteriormente, teoricamente se aproxima muito da perspectiva da história do cotidiano. Vejamos o que ele nos respondeu quando perguntamos a respeito do porquê dele considerar o cotidiano como importante para o ensino da História escolar. Ele vai dizer:

Eu posso estar enganado, mas eu acho mais fácil de assimilar alguns conteúdos até tradicionais. Por exemplo, se a gente for exemplificar o comércio de especiarias, se a gente pega alguns relatos que tratem sobre isso aí, como essas especiarias são usadas, como eram adquiridas. Às vezes, dentro desses conteúdos que não pode deixar de falar, ou então das doenças do escorbuto, de outras que sempre a gente fala, então a gente com esse relato do cotidiano, eu acho que é mais fácil de assimilar (APÉNDICE H, p. 156, LINHAS 79-84).

O professor referenda a sua opinião defendendo que os alunos aprenderiam mais facilmente o conhecimento histórico escolar, vividos pelos seres humanos no seu dia-a-dia, através desse *relato do cotidiano*. Talvez essa não deva ser a explicação mais convincente, mesmo assim, as possibilidades de a aprendizagem se dar nessas condições talvez sejam melhores do que outras. Para afirmarmos algo dessa forma, só numa outra pesquisa, num outro estudo. Mas, mesmo assim, consideramos relevante esse aspecto da sua fala por possibilitar o fortalecimento da consistência do seu discurso em relação à história do cotidiano.

E o que afirmou Jenny sobre essas mesmas questões que Polemarco respondeu na segunda entrevista? A respeito do conteúdo de história que gosta mais de ensinar, ela afirmou que era

Especificamente as civilizações. Egípcios, as civilizações antigas (APÊNDICE I, p. 158, LINHA 5).

O conteúdo mudou, mas qual a perspectiva teórica da história que a subsidiava nas discussões em sala de aula com os alunos? Pensamos que encontraremos alguns indícios para começar a responder esta questão na própria fala de Jenny, pois quando perguntamos quais seriam as principais idéias que os alunos deveriam aprender ao estudarem o conteúdo sobre a civilização egípcia, ela respondeu o seguinte:

Pronto! Uma das idéias principais, entre outras, os modos de produção deles, como é que eles viviam, o que produziam. Porque não é aquele tipo da escravidão? Eu acho importante o modo de produção (APÊNDICE I, p. 158, LINHAS 35-37).

.....
 Sim! É no caso. O fator social deles, tudo eu acho importante. É o que vai destacar como eles viviam realmente (APÊNDICE I, p. 158, LINHAS 39-40).

.....
 E compara-se também com a atual, hoje, por exemplo, a sociedade deles, como é hoje na nossa sociedade? Será que apresenta algumas características comuns? Aquela divisão de classes. A gente tem mais divisão de classes comparando (APÊNDICE I, p. 158, LINHAS 42-44).

.....
 Aí vai entrar a economia e vai destacar o rio Nilo. Não só dizer que é um rio que banha o Egito, mas toda a importância econômica que ele trouxe para eles na época (APÊNDICE I, p. 159, LINHAS 56-57).

A professora Jenny apresenta concepções que podem ser tradicionalmente relacionadas à perspectiva teórica da história marxista. Estamos nos referindo aos conceitos de *modo de produção*, *a dimensão social*, *as classes sociais*, *a dimensão econômica*. É claro que não estamos fechando essa questão nesse momento, até porque os indícios aqui apresentados não nos autorizam a emissão de uma opinião definitiva a esse respeito. O que afirmamos, conforme o fizemos em relação a

Polemarco também, é que as falas de Jenny aqui apresentadas, a aproximam dos pressupostos teóricos do marxismo enquanto uma das teorias da história.

Ao finalizar as reflexões entorno do segundo bloco da entrevista número dois, um aspecto ainda nos chamou a atenção. Estamos nos referindo à pergunta que realizamos que se reporta aos autores que os professores lêem para subsidiar o estudo dos temas que mais gostam de ensinar em História. Polemarco cita Fábio Pestana Ramos e Paulo Celso Miceli, e Jenny afirma que se utiliza de *livros do sexto ano, vários livros do sexto ano de História* (APÊNDICE I, p. 158, LINHA 24).

Os autores citados por Polemarco reforçam a coerência que emerge do seu discurso, o qual faz referência à história do cotidiano. Tanto Fábio Ramos Pestana quanto Paulo Celso Miceli tem produção historiográfica¹⁰ que os aproximam da abordagem da história do cotidiano, como bem colocou o próprio partícipe da nossa pesquisa ao afirmar que

Lógico! Pode ter bem outros, mas eu me baseio nesses dois. Porque eles também têm essa preocupação também maior com o estudo do cotidiano (APÊNDICE H, p. 155, LINHAS 38-39).

Por que ressaltar essa fala de Polemarco? Porque consideramos que classificar um pesquisador numa perspectiva teórica requer, para quem se propõe a tal objetivo, uma pesquisa crítica da obra historiográfica dos referidos autores. No caso específico, estamos nos referindo a Fábio Ramos Pestana e a Paulo Celso Miceli. Objetivo este que não é o do nosso estudo, nem tampouco parece ter sido realizado por Polemarco, pois ele apenas citou ter lido, destes dois autores, estas duas obras: *O ponto onde estamos: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista (Portugal, séculos XV-XVI)*, de Paulo Celso Miceli (UNICAMP, 1998). E *No tempo das especiarias*, de Fábio Pestana Ramos (Contexto, 2004).

O que Jenny afirmou a respeito dos autores que ela leu para discutir o conteúdo da sociedade egípcia, não nos possibilita inferir, nesse momento, a

¹⁰ Fonte: Sistema Currículo Lattes, acessado em 01/03/2009 às 10:24:54 para Paulo C. Miceli e às 10:53:41 para Fábio P. Ramos.

nenhum aspecto que se reporte à abordagem teórica dos mesmos. Porque ela não chegou a nominar as coleções de livros didáticos que usou no seu estudo.

Debrucemos-nos agora no terceiro e último bloco da entrevista número dois, quando repetimos as mesmas perguntas realizadas no segundo bloco da entrevista número dois. O objetivo era escolher um assunto tratado em uma das aulas observadas de cada partícipe, para comparar as respostas às mesmas perguntas apresentadas no bloco dois. Pensávamos que do cruzamento dessas informações poderiam surgir observações que facilitaríamos um melhor esclarecimento da consistência do discurso dos professores Polemarco e Jenny a respeito das teorias que os subsidiavam nas suas aulas.

Iniciando as reflexões em torno do bloco três da entrevista número dois, gostaríamos de apresentar o assunto que escolhemos nas aulas dos professores para tentarmos identificar que autores foram consultados para subsidiarem o estudo sobre os assuntos escolhidos. O conteúdo da aula de Polemarco foi a Independência do Haiti e o de Jenny foi a Reforma Protestante, uma vez que estes assuntos estavam sendo tratados nas suas respectivas aulas no período de observação das aulas.

Quando perguntamos aos professores quais seriam os autores que eles consultaram, leram, para trabalharem em sala de aula os conteúdos da História escolar, Polemarco afirmou que tinha buscado na coleção dos autores Andréa R. D. Montellato, Conceição A. Cabrini e Roberto Catelli Jr., intitulada: História Temática. Jenny consultou a coleção do autor Mário Schmidt, intitulada: Nova História Crítica. Logo depois perguntamos quais as principais idéias para se estudar os conteúdos que eles estavam trabalhando com os alunos e por que eles tinham chegado à conclusão de que elas eram as mais importantes a serem compreendidas. Refletindo a respeito de suas respostas, não identificamos nenhum indício consistente que pudesse ampliar as evidências de quais teorias da história os subsidiavam ao ensinarem História escolar em sala de aula, mesmo considerando que as coleções que Polemarco e Jenny consultaram se aproximem das abordagens teóricas da história que percebemos serem as que provavelmente eles se identificam. Com essa constatação, consideramos finalizada a reflexão em torno da entrevista número dois.

A entrevista número três foi bem curta, apenas com duas perguntas, e procurávamos identificar se os professores formadores do curso de História da UFRN, de cada um dos partícipes, tinham relacionado os conteúdos de suas

disciplinas com o ensino da História escolar. Bem como se o professor da disciplina de Teoria da História teria construído algo nesse sentido. A pergunta número um foi respondida da seguinte forma por cada um:

Polemarco -

Eu me recordo de duas que vem de imediato à cabeça. Uma foi com P1, Brasil I, até porque ele trabalha diretamente com ensino de História, ele sempre falava, as aulas dele eram voltadas para esse tema. Tinha o conteúdo que tem aquela forma clássica da academia, para estudar Brasil I tem que ver o período colonial. E ele fez outra coisa, relacionou sempre esses estudos com a sala de aula, e os textos que ele mais trabalhou foram aqueles da coleção história da vida privada. Inclusive o tema da educação na colônia foi um dos que ele colocou. Que aí tem os dois lados, tanto o ensino quanto a história do ensino. E o outro foi P4 que na disciplina de Medieval ele colocava textos bons sobre Idade Média e depois ele mandava comparar com os dos livros didáticos. Que por generalizarem muito começavam a dizer coisas que os textos acadêmicos diziam outras. Por exemplo, às vezes os livros didáticos dão a entender que as relações servis e vassálicas são tudo uma coisa só. O próprio período do feudalismo e o espaço em que ele ocorreu na Idade Média ficam limitados. Então foram nessas duas vezes que eu vi um exercício mais prático dentro da universidade. Considerando as disciplinas específicas de história (APÊNDICE J, p. 161, LINHAS 4-17).

Jenny -

Apesar do tempo, eu me lembro que eles davam a matéria, mas não se preocupavam de fazer essa relação com o ensino de História (APÊNDICE K, p. 162, LINHAS 4-5).

As colocações de Polemarco e de Jenny têm as suas especificidades. As de Polemarco evidenciam que de certa forma dois dos seus professores conseguiram romper a distância entre os estudos da graduação e o espaço da sala de aula da Educação Básica. Já os professores de Jenny não conseguiram romper com essa distância, até porque eles viveram um momento histórico da formação dos professores da licenciatura em História bem diverso dos de Polemarco. Enquanto Jenny realizou seu curso entre os anos de 1978 e 1980, Polemarco o fez entre os anos de 2000 e 2005. No entanto, a evidência de que os saberes dos professores formadores deixaram “marcas” importantes neles dois é forte.

Uma colocação de Polemarco nos chamou atenção em especial. Estamos nos referindo ao momento em que ele afirma que o professor P1 usou principalmente textos da coleção História da Vida Privada. Provavelmente a coleção História da Vida Privada no Brasil, dirigida por Fernando Novais, uma coleção que trata da História do Brasil através de uma abordagem teórica da história do cotidiano. Além disso, o professor P1 conseguiu promover uma vivência na formação inicial de Polemarco e de seus colegas de turma que vinculou esse conhecimento histórico com o ensino da História escolar. Esse aspecto com certeza o marcou muito, pois estas informações que colocadas na entrevista número três esclarecem um pouco o que havia se referido na número um, quando disse que esse mesmo professor conduziu

a disciplina Brasil I, que foi com P1, que aí ele sempre teve esta preocupação para a questão do ensino, de abordagens, de metodologias, de teorias. P1 sempre colocava nas suas discussões (APÊNDICE F, p. 144, LINHAS 26-28).

Estamos diante de uma evidência que se fortalece a cada instante, a de Polemarco ter percebido a história do cotidiano como uma perspectiva teórica da história relevante no ensino da História escolar e dele buscar usá-la nas suas aulas no Ensino Fundamental, mesmo que nesse uso ele não consiga ainda um nível de sistematização mais contínuo e teoricamente consistente.

A resposta de Jenny, por outro lado, não possibilita avançarmos mais do que já alcançamos até esse momento. Os professores que colaboraram na sua formação inicial não teriam realizado nenhuma relação com o ensino da História escolar.

Na pergunta final da entrevista número três, a resposta de Polemarco foi de que o professor P4¹¹ não estabeleceu nenhuma relação dos conhecimentos das teorias da história com o ensino da História escolar. Portanto, não pudemos avançar mais na identificação de outras evidências sobre as concepções que os partícipes da pesquisa tem sobre as teorias da história que os influenciam no ato de ensinar a História escolar no Ensino Fundamental.

¹¹ Simbologia para designar um dos professores da graduação de Polemarco.

Gostaríamos de afirmar que as evidências identificadas, até agora, nas entrevistas e observações das aulas de Polemarco e Jenny, são de que os professores formadores deles não conseguiram estabelecer uma relação teoricamente consistente e explícita entre as teorias da história, que subsidiaram os conteúdos das disciplinas que ministraram, com o ensino da História escolar no Ensino Fundamental. E só quando estamos partindo para a finalização das reflexões das entrevistas que realizamos e das aulas observadas, é que temos condições de pontuar esta limitação na formação inicial desses licenciados.

É importante pontuar também que outro aspecto nos chamou muito a atenção quando refletíamos sobre as respostas dadas, tanto por Polemarco quanto por Jenny, nas suas respectivas entrevistas. À medida que fomos aprofundando o contato interpessoal com estes professores e com os autores que dialogamos ao longo da pesquisa, fomos compreendendo que eles não eram influenciados apenas por uma única teoria da história, mas que recebiam influência de diversas teorias da história, sendo que uma delas era mais proeminente. Com isso entendemos que a influência das teorias da história tem uma amplitude maior do que pensávamos inicialmente.

3.2 – A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES NAS AULAS

A primeira aula de Polemarco que nós observamos foi a do 8º ano “C”, que ocorreu no dia 05 de novembro de 2007, no segundo horário que começava às 14h. Quando chegamos à sala de História, identificamos alguns alunos presentes, que se organizavam em fileiras com cadeiras perfiladas. A turma era muito barulhenta, mas o professor conseguiu iniciar a aula e logo no início uma aluna perguntou a Polemarco nos seguintes termos:

Professor! É novato é?! É novato é?! (APÊNDICE K, PROTOCOLO Nº 14, p. 162, LINHA 6).

Foi interessante como ela percebeu a nossa presença e logo interagiu com o professor para ter informações sobre nós na sala de aula. Então Polemarco esclareceu o seguinte:

Ele não é novato não. Ele está realizando um estudo que vai melhorar o nosso trabalho também. Ele também é professor de História e ensina na Escola (...) (APÊNDICE M, PROTOCOLO Nº 14, p. 165, LINHAS 6-8).

Diante da curiosidade da aluna e depois dos esclarecimentos do professor eu então me apresentei. Após a minha fala a aula aconteceu sem outras intervenções desse tipo. A essa altura, o gravador de voz mp3 já estava ligado.

Queremos explicar que os alunos não sabiam que estávamos gravando a aula. Apenas o professor sabia e já havia autorizado a gravação delas, aliás, tanto quanto Jenny não demonstraram nenhum receio a respeito desse procedimento.

Polemarco tratou do tema da Independência do Brasil. Suas colocações estavam relacionando esse assunto ao contexto histórico da emancipação política da América Espanhola. A aula foi conduzida através de uma exposição dialogada em que o professor falou mais do que os alunos.

Um aspecto interessante dessa aula foi quando o docente apresentou um acontecimento que a turma vivenciou no ano de 2007, quando uma delegação da escola se deslocou até a Praça Cívica, para ver alguns alunos da escola desfilar no dia da Independência do Brasil. O professor perguntou aos alunos:

Mas antes de falar na Independência do Brasil, na data tradicional de comemoração desse acontecimento da nossa história, vocês lembram que foram lá ver a escola desfilar? Que pegaram o ônibus nº 5? (APÊNDICE M, PROTOCOLO Nº 14, p. 165, LINHAS 18-20).

Uma aluna respondeu:

Eu vi! Eu vi! Foi o desfile. (APÊNDICE M, PROTOCOLO Nº 14, p. 165, LINHA 21).

O professor então concluiu que aquele desfile se reportava à data da Independência do Brasil, o tradicional desfile do 7 de setembro. Essa colocação do professor me chamou a atenção porque se reportava a uma experiência vivida pelos alunos e que estava próxima da memória recente deles.

Nesta aula não conseguimos encontrar indício algum de que o professor tenha realizado alguma vivência de ensino que se reportasse à perspectiva teórica da história do cotidiano, mesmo quando ele usou o exemplo da participação dos alunos no desfile do dia da Independência do Brasil. A aula chegou ao seu fim sem que nada ocorresse, além de uma longa exposição do professor, com breves intervenções dos alunos, que se retiraram da sala e foram para a próxima aula. Nós ficamos esperando a turma do 9º ano “C” chegar.

Os alunos não demoraram a chegar, sentaram nas cadeiras e logo Polemarco começou o terceiro horário da tarde. Nós permanecemos no mesmo lugar em que estávamos. O assunto que estava sendo estudado tratava da Revolução de 1930, e um dos alunos estava preocupado em identificar a página do livro onde estava localizado o assunto da aula. Para tal, ele dirigiu-se, que reportando-se à cópia do texto, pediu que ele abrisse nas páginas de número 39 e 40.

Os alunos estavam preocupados com a prova final do segundo semestre, e o professor começou a explicar o conteúdo do texto usando a mesma estratégia da aula anterior, ou seja, a exposição dialogada, que mais parecia um monólogo, pois só ele falou sem a participação dos discentes.

A aula mudou significativamente quando o professor parou e se referiu à Semana de Arte Moderna e propôs a realização de um trabalho. Ele explicou que a turma seria dividida em grupos de no mínimo dois alunos e no máximo três, que cada grupo deveria escolher uma música e que poderia ser um rap ou um hip hop. Cada grupo teria que reproduzir a letra para os colegas, podendo tocá-la em sala de aula em um CD ou DVD, além de apresentar uma análise crítica sobre a mensagem que eles compreenderam sobre a letra. Deveriam explicar ainda porque os grupos musicais do gênero rap ou hip hop eram chamados de gangster, por algumas pessoas.

Após as explicações de Polemarco e depois de sanadas as dúvidas iniciais, a turma se reuniu em pequenos grupos e começou a realização do trabalho. O professor ficou assessorando os grupos e nós ficamos observando o andamento da atividade. Da posição e local em que estávamos, conseguimos identificar como relevante nesta aula o tema que foi proposto para estudo e a forma que o docente pensou para a atividade ser executada pelos discentes. Ele usou como referência o hip hop e o rap, que integram um movimento cultural em que a música se reporta aos conflitos sociais e à violência que ocorrem nas periferias das grandes cidades brasileiras, ou seja, ao cotidiano das classes populares. A aula chegou ao seu fim e Polemarco constatou posteriormente que não teria mais aula naquele dia, porque a turma do 8º ano “E” já havia sido liberada. Isso aconteceu porque o processo de “adiantamento” de aulas tinha sido utilizado nesse dia, já que alguns professores haviam faltado. Por isso, nós fomos embora sem os registros do quarto horário do professor Polemarco.

Os desdobramentos da primeira aula do 9º ano “C” foram retomados no terceiro horário dia 26 de novembro 2007. Após a entrada dos alunos, o professor pediu que a turma se organizasse em círculo para o início das apresentações dos grupos. Conforme o combinado, eles deveriam distribuir a letra da música para os demais colegas de sala, reproduzir a música e logo depois promover uma discussão sobre a mensagem da letra com o assessoramento do professor.

O primeiro grupo do dia começou sem distribuir a letra da música. Um aluno que o integrava colocou o CD para ser reproduzido num *Mini System*. Todos acompanharam um Rap, ou seja, uma música que alia ritmo e poesia, com um discurso que geralmente denuncia através de rimas o cotidiano dos grupos populares da sociedade urbana. Quando a música foi concluída, Polemarco perguntou:

Qual o título da música? (APÊNDICE N, PROTOCOLO Nº 39, p. 167, LINHA 4).

Ao que um aluno respondeu:

Diário de um detento (APÊNDICE N, PROTOCOLO Nº 39, p. 167, LINHA 5).

Polemarco retoma questionando mais uma vez:

O que é que diz no diário? “Meu querido diário”? O que é que ele escreve no seu diário? (APÊNDICE N, PROTOCOLO Nº 39, p. 167, LINHAS 5-6).

Um aluno irá afirma que:

No diário ele coloca coisas da vida dele (APÊNDICE N, PROTOCOLO Nº 39, p. 167, LINHA 7).

Outro dirá que:

Que ele falava do que acontecia na cela da prisão, do que ele via na televisão (APÊNDICE N, PROTOCOLO Nº 39, p. 167, LINHA 8).

Polemarco realiza uma reflexão interessante ao dizer que a letra apresenta o cotidiano de uma pessoa numa prisão e como a situação lá dentro é difícil. Esse momento da aula trouxe possibilidades riquíssimas para o estudo da realidade brasileira apresentada através da música, uma das formas de arte.

Polemarco colocou ainda que o rap denuncia a exclusão social que muitas pessoas da nossa sociedade são vítimas, tornando-se assim um meio de luta pela superação desses preconceitos sócio-econômicos. A apresentação do primeiro grupo foi concluída.

Os alunos do segundo grupo se organizaram para apresentar o seu trabalho. O CD foi colocado no *Mini System* e mais uma vez acompanhamos a sua execução. Logo após o término da música o professor perguntou qual era a mensagem que a música apresentava, e um aluno colocou que:

Essa música conta a história de um homem que foi preso injustamente, só porque era da favela. As vezes ele queria sair dessa favela para mudar de vida, mas ele não conseguia sair dessa favela (APÊNDICE N, PROTOCOLO Nº 39, p. 167, LINHAS 22-24).

O professor interfere esclarecendo que o compositor da música estava se referindo a uma jovem que passou pela Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM – atualmente denominado Fundação CASA, que conseguiu mudar de vida. Polemarco lembrou também que a letra dessa música tinha relação com a realidade, mas era a visão de um poeta que precisava ser vista com criticidade. Nesse momento ele apresenta o exemplo do CEDUC – Centro Educacional – que recebe jovens infratores em Natal e pergunta aos alunos *se as pessoas que passam por este local conseguem se reabilitar e não voltar para a criminalidade?* (APÊNDICE N, PROTOCOLO Nº 39, p. 167, LINHAS 30-31). Um aluno diz que *uns conseguem e outros não* (Idem, idem, p. 167, LINHA 31), ou seja, que essas instituições nem sempre conseguem cumprir com os seus objetivos sociais. O professor coloca ainda que *o rap expõe em suas letras aspectos que a nossa sociedade gosta de esconder tais como a situação do negro, do favelado, do tráfico de drogas, da criminalidade* (Idem, idem, p. 167, LINHAS 33-35).

Após a sua fala, um aluno se refere a um aspecto que chamou muito a sua atenção, e diz:

Que quando se entra na criminalidade, não tem mais volta. Que ele (o ex-detento) quando volta para casa não encontra saída para sua vida (APÊNDICE N, PROTOCOLO Nº 39, p. 167, LINHAS 36-37).

O professor afirma que essa situação é das mais comuns e que se envolver com a criminalidade se constitui numa escolha muito difícil. A vida de um detento tem muitas adversidades a serem consideradas e que os preconceitos que nós temos em relação a eles, muitas vezes nos fazem percebê-los como totalmente iguais, sem compreendermos as diferenças entre os delitos cometidos por cada um desses seres humanos.

A observação dessas duas aulas nos possibilitou captar os tipos de vivências de ensino do professor Polemarco. O uso de músicas que se reportam ao cotidiano das classes sociais menos favorecidas da nossa sociedade fortalece os indícios de que ele valoriza a dimensão do cotidiano na sua prática pedagógica ao ensinar História escolar. Mesmo com as limitações de tempo e proximidade das provas finais do segundo semestre de 2007, e o fim do próprio ano letivo, além da necessidade

de alguns ajustes na condução das discussões promovidas durante as apresentações dos grupos, a riqueza dos debates e os comentários do professor apontaram para uma provável consistência do seu discurso apresentado durante as entrevistas que realizamos com ele.

No dia 19 de novembro do mesmo ano, ou seja, somente duas semanas depois, é que tivemos o segundo contato com a turma do 8º ano “C”, devido aos jogos interclasses da escola. O professor começou a aula organizando um trabalho em grupo e explicou que versaria sobre o tema da independência do Brasil, conteúdo esse que os alunos já vinham estudando há alguns dias.

O trabalho consistia numa pesquisa na qual os grupos de alunos deveriam realizar um estudo comparativo entre o processo de independência do Brasil e o de algum dos países da América Espanhola, que eles deveriam escolher. O que nos interessou nesta pesquisa que Polemarco propôs, foi o fato de que os alunos deveriam encontrar fotografias dos dois países escolhidos para relacionarem ao processo de independência de cada um deles e depois compará-los entre si. A idéia do uso de imagens é bem vinda ao ensino de História escolar, pois apresenta possibilidades de se usar documentos históricos iconográficos.

O uso de documentos desse tipo no ensino da História escolar apresenta indícios de que a perspectiva teórica da história do professor que os usa, pode estar relacionada com a da história nova, ou mesmo com a da nova história cultural. Como não pudemos acompanhar a apresentação do resultado das pesquisas realizadas pelos grupos na aula do dia 26 de novembro, pois foi dia de provas da disciplina de Polemarco, não foi possível compreender qual a concepção teórica da história que Polemarco se referendava quando propôs essa atividade aos alunos.

Apesar dele não ter proposto uma orientação para a análise das imagens que os alunos iriam escolher para o trabalho, ficamos esperando as suas intervenções durante as apresentações dos grupos. No entanto, quando chegou no dia 26 novembro ele afirmou para os alunos que não haveria mais possibilidade de uso do laboratório de informática para a apresentação do trabalho, pois faltavam duas semanas para o final do semestre letivo. Nós perdemos uma grande oportunidade de observação, mas mantivemos o silêncio e continuamos observando os acontecimentos.

Quando ele terminou o aviso, lembrou aos grupos que estes deveriam concluir as respostas às perguntas contidas no roteiro de pesquisa, trabalho que

deveria ser entregue ao professor. Após os esclarecimentos de Polemarco, os alunos reuniram-se nos grupos e foram finalizar as respostas do roteiro de pesquisa, o que durou todo o restante da aula. O professor ficou circulando pela sala de aula, assessorando os grupos.

No dia 19 de novembro nós tivemos oportunidade de conhecer as turmas dos 8º anos “B” e “E”. Elas foram colocadas juntas no quarto horário, o último da tarde, para resolver o problema de falta de professores. No processo de adiantamento do horário, a primeira aula da tarde que deveria ter sido com Polemarco, foi com outro professor e eles tiveram a oportunidade de ter aula de História no horário da turma do 8º ano “E”.

O professor iniciou a aula e logo tive oportunidade de me apresentar aos alunos das duas turmas. O docente então começou a discorrer sobre o processo de independência do Brasil usando a costumeira exposição dialogada, procedimento esse que demonstrava ser uma das estratégias das mais corriqueiras usadas por ele.

Polemarco se referiu ao chamado Dia do Fico. O docente afirmou então que:

A história tradicional exalta D. Pedro I, o Dia do Fico, que na nossa época de aluno tinha que ser decorado pelos alunos (APÊNDICE O, PROTOCOLO Nº 32, p. 168, LINHAS 19-21).

Nesse momento, Polemarco afirmou aos alunos, e nos incluindo na sua *época de aluno*, que os professores de História escolar exigiam que nós decorássemos datas como essa do Dia do Fico, mas que ele não iria fazer isso e que nas suas atividades avaliativas elas seriam dadas e que ninguém deveria investir tempo em decorá-las.

Nós consideramos esta fala importante porque fortalece a possibilidade do professor Polemarco não se referendar numa perspectiva teórica rankiana da história, afastando-se mais uma vez da perspectiva tradicional.

As aulas que observamos deste partícipe foram importantes para o nosso trabalho de pesquisa. Elas nos possibilitaram a realização de registros que evidenciaram mais a perspectiva teórica da história que Polemarco se reportou durante as entrevistas.

A primeira aula que assistimos da professora Jenny foi na turma do 7º ano “B”, no primeiro horário da tarde do dia 22 de novembro de 2007. Chegamos com ela e entramos na sala de aula, sentamos na última cadeira da terceira fila da esquerda para a direita do quadro. Constatamos que ela já tinha falado para a turma que nós iríamos realizar uma observação das suas aulas durante determinado tempo. Nós nos apresentamos à turma esclarecendo os motivos da nossa presença nas aulas da professora, mais ou menos nos mesmos moldes como fizéramos na apresentação às turmas de Polemarco.

A professora iniciou a sua fala referindo-se a um trabalho em grupo que havia proposto para a turma na aula anterior, e pediu aos alunos que o entregassem ao final da aula, além de afirmar que o mesmo poderia ser entregue até a terça-feira seguinte, dia 27 de novembro.

Jenny buscava acalmar o barulho realizado pelos alunos dentro da sala, para iniciar a aula, no entanto, o barulho externo à sala não ajudava e a dificuldade persistiu por alguns minutos. O barulho interno tinha a ver com a movimentação permanente dos alunos dentro da sala de aula e à movimentação de cadeiras quando eles se levantavam. O externo tinha como causa principal a movimentação dos alunos de outras turmas, que sem aula naquele horário por causa da falta de alguns professores, ficavam chamando a professora sistematicamente para “adiantar” a aula na sua sala. Alguns outros se deslocavam pelos corredores, enquanto no pátio ao lado da sala em que estávamos, um grupo de meninos jogavam bola. Essa dificuldade persistiria durante todo o período em que estivemos na escola.

A professora começa a aula lembrando aos alunos que as provas de final de ano estão se aproximando, e que ela irá realizar uma aula de revisão do assunto da prova, além de não ser mais possível começar um assunto novo. A revisão começa quando ela pergunta qual teria sido a última discussão em sala de aula. Como não houve a manifestação oral de ninguém, ela pede que os discentes abram o caderno e acompanhem a revisão olhando o texto copiado sobre a Reforma Protestante.

A professora propôs a seguinte pergunta aos alunos:

Quem é que lembra o que foi a reforma protestante? (APÊNDICE P, PROTOCOLO Nº 33, p. 169, LINHA 18).

Não obtendo resposta dos alunos, ela renova o convite pedindo novamente que eles acompanhem a revisão lendo o texto copiado no caderno. Após esse novo convite, alguns alunos começaram a responder algumas questões que ela fazia. Ela pergunta sobre *a palavra protestante, qual é o significado dela* (APÊNDICE P, PROTOCOLO Nº 33, p. 169, LINHA 21) e uma aluna, observando o texto, responde que significa *protestar* (Idem, idem, p. 169, LINHA 22). A professora realiza o seguinte comentário sobre a resposta dela:

Muito bem! Porque eles protestavam? (APÊNDICE P, PROTOCOLO Nº 33, p. 169, LINHAS 22-23).

A partir deste incentivo que a professora dirigiu à aluna acima citada, ela também explicou que a reforma protestante ocorreu na Europa do século XVI. Na seqüência, pergunta *quem foi o líder da reforma?* (APÊNDICE P, PROTOCOLO Nº 33, p. 169, LINHA 26) e um aluno responde que foi Lutero. Perguntou ainda onde a reforma aconteceu, e não obtendo a resposta à questão, afirma que a mesma aconteceu na Alemanha.

Jenny também perguntou se alguém poderia apontar uma das causas dessa reforma. Um aluno disse que *foi por causa da Igreja Católica* (APÊNDICE P, PROTOCOLO Nº 33, p. 169, LINHAS 29-30) e ela complementa esclarecendo que a venda das indulgências foi um desses problemas. Explicou também que as indulgências eram uma forma que as pessoas tinham de conseguir a sua salvação através de um pagamento e isso, entre outras coisas, levou algumas a protestarem contra a Igreja Católica.

Após essas explicações iniciais, Jenny começamos a escrever uma atividade de revisão no quadro e afirmamos que não seria necessário entregá-la, mas sim deixar no caderno e estudar para a prova através da mesma. A sala de aula se acalma consideravelmente quando os alunos estão copiando no quadro. O exercício era composto das seguintes perguntas:

- O que foi a reforma protestante?
- Quem foi o líder da reforma protestante?
- Explique o que foi a venda das indulgências pela Igreja Católica?
- Quem foi João Calvino?
- O que fala a teoria da predestinação defendida por Calvino?
- Como surgiu a reforma protestante na Inglaterra?
- Quem foi Henrique VIII?

Após a cópia da atividade, os alunos foram respondê-la e antes da correção a aula foi concluída.

Na escola em que Jenny trabalhava, o professor é quem mudava de sala de aula e por isso nós nos despedimos da turma do 7º ano “B” e fomos para a sala de aula do 6º ano “E”. Ao chegarmos à sala de aula, nos sentamos novamente nas últimas cadeiras e ficamos observando o desenvolvimento da aula. A professora mais uma vez nos convidou a uma apresentação à turma, o que fizemos sem maiores problemas.

A professora começou a aula esclarecendo à turma que ainda não havia concluído o assunto da última e que precisaria terminá-lo. Ela diz que irá continuar escrevendo o assunto no quadro verde, e que todos continuem a copiar no caderno.

Jenny pergunta aos alunos:

Qual foi o assunto que a gente começou na última aula? (APÊNDICE L, PROTOCOLO nº 34, p. 163, LINHAS 4-5)

Uma aluna responde:

Foi o Egito Antigo... Eh... Hebreus! (APÊNDICE L, PROTOCOLO nº 34, p. 163, LINHA 5).

A professora confirma o segundo tema e pergunta, logo depois, como os Hebreus eram chamados. Alguns alunos respondem que *Judeus e Israelitas*

(APÊNDICE L, PROTOCOLO Nº 34, p. 163, LINHA 7). Observamos que os alunos abriam o caderno para identificar qual era o assunto que vinha sendo estudado, estimulados pela professora. Após esse momento inicial, a turma passou a copiar o texto que a professora escrevia no quadro. Um registro que entendemos ser importante apontar é o da continuidade do barulho externo à sala, provocado pela ausência de professores, o que dificultava andamento adequado da aula durante toda a tarde. A turma em que estávamos era menos barulhenta que a anterior, no entanto a atenção da maioria dos alunos era sempre desviada para o ambiente do pátio.

A professora ainda se reportou ao conceito de nômade como sendo aqueles que *não tem lugar fixo e depois ficam se mudando de um lugar para outro* (APÊNDICE L, PROTOCOLO Nº 34, p. 163, LINHAS 21-22). Ela ainda se reporta aos conceitos de politeísmo e monoteísmo.

Ainda registramos dois momentos durante essa aula. O primeiro foi quando uma das coordenadoras do turno vespertino interrompeu a aula da professora Jenny e consultou-a sobre a possibilidade de juntar duas turmas e “adiantar” a aula para não dispensar os alunos do 7º ano “A”, onde ela daria aula no quarto horário deste dia. A coordenadora informou que além dela, apenas mais um professor da turma é que estavam na escola neste dia, pois os outros dois faltaram. Afirmou ainda que no primeiro horário de aula do outro docente fora “adiantado” o segundo horário de aula e, como esta turma deveria esperar até o quarto horário de aula para assistir a de Jenny, ela perguntava então se poderia “adiantar” ou não esta aula. Fomos consultados por Jenny se deveria fazer isso ou não. Apenas dissemos que apoiariamos o que a coordenadora decidissem, mantendo mais uma vez o máximo de discrição para não intervir tanto no cotidiano da escola. Por fim, Jenny não “adiantou” a aula, a turma do 7º ano “A” foi liberada no segundo horário, e nós não pudemos realizar os registros da aula desta turma.

Outro acontecimento que também provocou uma intervenção na aula de Jenny foi a visita dos integrantes das chapas 1 e 2, concorrentes às eleições para diretor e vice-diretor da escola. Naquele período, a rede municipal de Natal vivia este processo eleitoral, e por esse motivo, os professores candidatos pediram licença à professora para apresentarem suas propostas. Após as apresentações, Jenny fez a chamada e a aula foi concluída.

A última aula do dia 22 de novembro de 2007 foi na turma do 7º ano “C”, no terceiro horário. A mesma apresentação foi realizada no momento inicial e a professora fez uma revisão do assunto da Reforma Protestante para a prova do final do segundo semestre e de fim de ano, através de uma exposição dialogada. Propôs a realização de um exercício em duplas, igual ao da turma do 7º ano “B” que registramos acima. A professora ficou assessorando os grupos formados, tirando as dúvidas que surgiam durante a execução da atividade, fez a chamada e continuou auxiliando os grupos na atividade escrita até que a aula chegasse ao seu fim.

As observamos das aulas de Jenny foram importantes para que os registros da nossa pesquisa se aprofundassem e que compreendêssemos melhor a perspectiva teórica da história que ela evidenciou durante as entrevistas.

Ao concluirmos as observações das aulas dos professores Polemarco e Jenny, e de tê-los cruzado com os das entrevistas, não conseguimos avançar muito além das evidências já identificadas durante a análise das entrevistas em separado. Em relação a Polemarco, podemos asseverar que a consistência do discurso que emergiu durante as suas entrevistas, que o aproximavam da perspectiva teórica da história do cotidiano, foi reforçada durante as análises que fizemos dos registros de suas aulas. Mas mesmo assim não conseguimos compreender que essa relação já esteja consolidada na sua concepção teórica de história e numa vivência contínua no ensino de História escolar.

No caso de Jenny, podemos dizer apenas que as três aulas que realizamos observações não foram suficientes para ampliarmos alguma consideração além do que já havíamos percebido durante a análise das suas entrevistas.

3.3 – SOBRE A NOSSA COMPREENSÃO

Após as leituras, ou diálogos, que realizamos a partir do contato com os textos dos diversos autores, com as entrevistas, conversas e observações que construímos ao lado dos professores partícipes dessa pesquisa, bem como das reflexões que empreendemos no silêncio do ser *Para-si* e nas inúmeras inter-relações que vivemos nos seminários, nas disciplinas cursadas, com professores e

colegas do PPGEd e de outros programas, com o nosso orientador, enfim, nas inúmeras inter-relações humanas, compreendemos que *as relações entre as teorias da história e ensino de História escolar* apresentam múltiplas dimensões que precisamos nos apropriar para podermos compreendê-la.

Sejam quais sejam os conteúdos e conceitos históricos que escolhamos para ensinar na História escolar, compreendemos que três dimensões são prioritárias, a saber: o conceito de verdade na história, as diversas perspectivas teóricas da história e o ensino da História. Cada um destes aspectos significativos que apontamos está interligado ao outro. O conceito de verdade está fundamentado em teorias da história e as vivências de ensino em História que um professor planeja para as suas aulas também.

Consideramos hoje que sem um bom entendimento dessas três dimensões e de como elas se inter-relacionam, dificilmente poderemos exigir de um professor de História escolar que ele se posicione bem na compreensão das relações entre teorias da história e ensino da História escolar. Reis (2007) irá se referir à relação entre verdade na história e teoria da história nos seguintes termos:

A verdade na história é um poliedro de infinitos lados-posições, que jamais poderá ser visto integralmente por olhos humanos. Se é a teoria que decide o que conta; se temos necessidade da teoria da história, porque é ela que estrutura a subjetividade do historiador e o leva a fazer falar o passado e as fontes, então é preciso retomar constantemente à bibliografia clássica sobre o tema “verdade e história” e considerar as suas orientações e argumentações (REIS, 2007, p. 175-176).

Como pode ser percebido na afirmação de Reis, a relação entre a verdade na história e a teoria da história é patente. Não só a verdade na história é relativa, mas as teorias da história também o são, pois é na subjetividade do historiador que elas começam a ser elaboradas. Ao construir o conhecimento histórico, o historiador o faz a partir das “lentes” diversas das teorias da história, e a verdade que emerge dessa construção, nasce com o status de compreensão provável e possível dos atos e acontecimentos realizados pelo ser humano, no tempo e no espaço social. Ela não é absoluta, mas sim relativizada; não é definitiva, mas sim temporária.

Aliado a esses dois aspectos, podemos acrescentar o ensino da História escolar. O conhecimento histórico que chega ao professor, através dos saberes das disciplinas acadêmicas de referência, e que será apreendido pelos alunos através do saber ensinado pelo docente, traz um pouco das concepções de verdade e de teoria da história que esse profissional elege para si, seja qual for o seu nível de consciência dessa realidade. Os autores dos livros didáticos de História escolar e os professores dessa disciplina escolar as têm dentro de si. Elas sempre estarão presentes, tanto no momento em que o professor elabora a sua proposta de ensino do conhecimento histórico, quanto no momento em que os autores dos livros didáticos os escrevem.

Se o professor de História escolar, que está no foco da nossa pesquisa, não dominar as teorias da história, dificilmente conseguirá autonomia real para desconstruir o conhecimento histórico escolar que é ensinado aos alunos. Sem esse domínio teórico da história, o que provavelmente ele realizará em suas aulas será uma reprodução de alguma das versões do conhecimento histórico escolar, inviabilizando uma análise crítica, sem uma discussão significativa, uma reflexão que propicie a desconstrução desse conhecimento; momento esse em que o docente do Ensino Fundamental poderia construir com os alunos uma compreensão sobre a história que não negasse a relatividade do conhecimento histórico, mas que ele descobrisse a importância desse conteúdo para compreender a sua própria existência.

Compreendemos também que as teorias da história possuem uma intercomunicação entre si. Elas não estão limitadas a espaços hermeticamente fechados, não estão totalmente separadas umas das outras, as mais recentes não apagam as contribuições das mais antigas. A perspectiva epistemológica da história nova é um exemplo significativo nesse sentido. O que Le Goff (2005) afirma na obra que dirigiu com Chartier e Revel é uma evidência do que estamos apontando. Ele diz que

Marx, sob vários aspectos, é um dos mestres de uma história nova, problemática, interdisciplinar, ancorada na longa duração e com pretensões globais. A periodização (escravidão, feudalismo, capitalismo) de Marx e do marxismo, ainda que não seja aceita dessa forma, é teoria da longa duração. Se bem que as noções de infra-estrutura e de superestrutura pareçam incapazes de dar conta

da complexidade das relações entre os diversos níveis de realidades históricas, elas decorrem de um apelo à noção de estrutura, que representa uma tendência essencial da história nova (LE GOFF, 2005, p. 73).

Le Goff deixa claro o quanto alguns pressupostos da teoria de Marx e do marxismo estão presentes na perspectiva epistemológica da vertente da história que ele e outros historiadores defendem para a pesquisa histórica. Apesar dos conceitos de infra-estrutura e superestrutura não serem mais suficientes para que a visão dessa nova corrente teórica da história construa suas análises, nem que o conceito marxista de estrutura não seja o mesmo usado pelos integrantes da história nova, Marx e o marxismo estão presentes, não foram banidos nem das teorias que norteiam as pesquisas da história nova, nem tampouco da própria teoria da história. Esse entendimento demonstra a maturidade teórica que os pesquisadores dessa corrente historiográfica conquistaram.

Ainda sobre este aspecto, Eric Hobsbawn esclareceu a chegada da produção historiográfica dos *Annales* na Grã-Bretanha e das relações existentes entre essa vertente teórica da história e a da moderna história social inglesa, dizendo que já existia uma

curiosa confluência, via história econômica, entre o marxismo e a escola francesa. Foi no terreno da história econômica e social, evidente no título-insígnia da *Annales* original, que nos encontramos. Os jovens marxistas daqueles tempos descobriam que a única parte da história oficial que fazia algum sentido para eles, ou pelo menos que podiam utilizar, era a história econômica, ou a história econômica e social. Dessa forma, foi por meio dela que a junção foi feita (HOBSBAWN, 1998, p. 194).

Notemos que estamos diante de outra idéia que evidencia a mesma relação anteriormente colocada, ou seja, o marxismo e a história nova têm interações claras. São propostas teóricas da história diferentes entre si, mas que se comunicam. E para concluirmos por aqui esta relação entre marxismo e história nova, é que salientamos um trecho do texto de Guy Bois, na mesma obra *História Nova*, quando coloca que o trabalho de Georges Duby, que tratava da história das ideologias (na

obra *Fazer a história*), realiza de maneira exemplar a fusão entre marxismo e “história nova” (BOIS, 2005, p. 331).

O que estamos tentando defender aqui é que o professor da disciplina de História escolar não conseguirá ensiná-la conforme o estabelecido pela LDB 9394/96, artigo 22, que afirma ser finalidade da educação básica *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*, se não tiver uma formação inicial e continuada que oportunize a construção de uma fundamentação adequada do seu *saber docente* no contexto das relações existentes entre as teorias da história e o ensino da História escolar.

Ainda observando essa questão, vejamos o que afirma Holien G. Bezerra (2003) quando escreve:

Portanto, os objetivos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade (BEZERRA, 2003, p. 37).

Bezerra (2003) defende que na busca de se alcançar esse objetivo da educação básica, nós precisamos pensar e definir quais conteúdos e conceitos básicos devem ser arregimentados para que o ensino da História escolar possa colaborar efetivamente nessa construção. *O que propor, em nossa área, para favorecer aprendizagens essenciais que auxiliem os alunos em sua formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, que possam atuar na sociedade* (BEZERRA, 2003, p. 38). E atuando não de qualquer maneira, mas sim de uma maneira *competente, digna e responsável*.

Os conteúdos e conceitos históricos, que serão usados para o favorecimento destas aprendizagens, terão sempre relação com teorias da história. E a prática de ensino dos professores da História escolar também receberá a mesma influência, a qual poderá ser compreendida de uma maneira implícita ou explícita, por parte do professor.

4. CONSIDERAÇÕES AO FINALIZAR A DISSERTAÇÃO

Queremos deixar bem claro nesse momento que *na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo* (ANDRÉ, 2002). A nossa tentativa foi de construir esse caminho, não sabemos se conseguimos. Mas as reflexões que pudemos concluir, até agora, levando em consideração as compreensões manifestadas pelos professores Polemarco e Jenny, sobre a importância das teorias da história para a sua formação profissional e na sua prática de ensino da História escolar, bem como a compreensão das influências que as suas práticas de ensino recebem das teorias da história, nos engrandeceram muito como pesquisador.

Ao procurarmos responder à questão central deste trabalho¹², não conseguimos identificar elementos suficientes que pudessem nos autorizar a afirmar que os professores partícipes dessa pesquisa compreendem a relação existente entre as teorias da história com o ensino da História escolar. Debruçamo-nos sobre as entrevistas e protocolos das observações que elaboramos nas suas aulas, e não chegamos a reconhecer que eles já tenham construído explicitamente essa compreensão.

As interações que elaboramos através da convivência de quatro meses seguidos deram indícios muito fortes de que nem a formação inicial e nem a continuada desses professores conseguiram tocar diretamente na existência desta relação. A probabilidade de que o conhecimento das teorias da história, através de uma abordagem clara e direta, tenha ficado circunscrito apenas a duas disciplinas acadêmicas da sua formação inicial é muito grande no caso de Polemarco. No de Jenny, essa relação parece não ter sido explicitada nas suas duas graduações, já que não cursou a disciplina Teoria da História e não se referiu a nenhuma que tenha tratado desse conteúdo durante a sua graduação em História. Mesmo assim, encontramos nas entrevistas, nos diálogos e nas aulas destes docentes indicações de que eles já apresentam indícios da existência dessa relação.

¹² Qual a compreensão apresentada pelos professores sobre as relações das teorias da história com o ensino da história escolar?

Nas situações em que procuramos abordá-los indiretamente, também não encontramos elementos que nos autorizem a tirar conclusões diferentes das que afirmamos no parágrafo anterior. Em Polemarco o conhecimento da história do cotidiano é patente e clara, em Jenny há referência a alguns conceitos da historiografia marxista e há também uma identificação de que hoje a história presente nos livros didáticos da História escolar, apresenta versões diferentes para o estudo dos acontecimentos históricos.

É que o conhecimento de alguns aspectos dos pressupostos teóricos da história do cotidiano e da marxista de certa forma implica que os professores já compreendem alguns aspectos da relação destas teorias com o ensino da História escolar, mesmo que esta compreensão seja ainda implícita. Apontam também para uma lacuna na formação destes professores, seja durante a graduação ou na formação continuada. As teorias da história estão implícitas nesta formação.

O nosso trabalho não tem como objetivo identificar as causas que criaram esta lacuna, no entanto, esta realidade deverá criar dificuldades na hora desses docentes ministrarem suas aulas. Pois, para os partícipes desta pesquisa, e para nós mesmos, a realidade que se evidenciou em nossa formação inicial foi a da inexistência dessa relação no rol das discussões que nos foram apresentadas.

Na identificação de quais teorias da história estão influenciando as práticas de ensino da História escolar dos professores Polemarco e Jenny, as evidências são maiores. Polemarco vai se situar em vários momentos da pesquisa mais próximo da história do cotidiano e Jenny irá se reportar a conceitos da história marxista. Pudemos perceber que a(s) teoria(s) da história que influenciou(aram) os professores formadores de Polemarco e Jenny na graduação foram determinantes na construção das suas escolhas teóricas. Os indícios de que os saberes profissionais e experienciais destes docentes marcaram os partícipes da nossa pesquisa são consistentes.

As evidências que foram apresentadas não são densas o suficiente para que possamos afirmar que esses docentes estejam sistemática e explicitamente se referendando nestas perspectivas teóricas da história na hora de ensinar História escolar. E uma das realidades que corroborou com essa possibilidade, foi a de que em nenhuma das aulas que observamos desses dois professores, tivemos oportunidade de identificar a vivência de momentos de ensino em que essas teorias as tivessem subsidiado com consistência teórica explícita, por parte dos docentes.

No entanto, identificamos momentos em que Polemarco apontou indícios importantes de que está avançando na direção desta conquista. Pudemos constatar essa tendência tanto no discurso apresentado nas entrevistas quanto em algumas atividades vivenciadas em sala de aula com os alunos.

Polemarco demonstrou receber influências dos pressupostos teóricos da história do cotidiano tanto em seu discurso construído durante as entrevistas quanto em alguns momentos de suas aulas. Presenciamos diversos momentos que identificaram coerência e convergência para essa perspectiva teórica da história, seja na sua formação inicial ou continuada.

As disciplinas da sua formação que emergiram da sua memória como as mais importantes, se relacionavam com a história do cotidiano. Os professores que as ministraram valorizaram os aspectos teóricos dessa abordagem da história. Os textos estudados tanto na disciplina História do Brasil I quanto no Seminário de História do Cotidiano estavam diretamente ligados a essa perspectiva historiográfica.

Dentre os momentos da sua formação continuada, a qual ele se reportou nesse estudo, também foi coerente com a abordagem da história do cotidiano. Ele afirma que num dos cursos que participou sob a coordenação dos formadores da equipe de História da SME de Natal, o que mais gostou foram as possibilidades de uso das imagens no ensino da História escolar. Chegando a exemplificar que já gostava de usar imagens no momento de discutir com os alunos aspectos da história da mulher no início do século XX.

Ainda podemos apresentar como evidências consistentes dessa proximidade de Polemarco com a história do cotidiano, como uma possível referência teórica da história que subsidia a sua prática de ensino da História escolar, os exemplos de autores que lê, estuda, para aprofundar sua compreensão nos domínios da história. Ele citou Michel de Certeau, Le Goff, Fábio Pestana Ramos, Paulo Miceli, todos que de alguma maneira tem relações com a perspectiva teórica da história do cotidiano. Até mesmo a coleção de livros didáticos que ele afirmou usar na discussão do conteúdo sobre a independência do Haiti, a de História Temática (CABRINI, 2002), também valoriza aspectos da história do cotidiano para o ensino da História escolar.

Outro indício que nos levou a compreender que Polemarco se aproxima mais dos pressupostos teóricos da história do cotidiano é que quando ele foi provocado por nós a definir qual o conteúdo da história que ele mais gosta de ensinar na História escolar, ele afirma ser o das chamadas *grandes navegações européias*. E à

medida que pedimos para ele definir como gosta de discutir esse conteúdo com os alunos, mais uma vez ele será coerente com a perspectiva do cotidiano, dizendo que dá *mais ênfase à questão da viagem mesmo, da tripulação* (APÊNDICE H, p. 155, LINHA 11). Inclusive asseverando que leva relatos dos tripulantes dessas viagens para que os alunos possam ter contato com os documentos.

Como já justificamos não tivemos tempo suficiente para acompanhar Polemarco em suas aulas. O final do ano de 2007 chegou e o tempo disponível às observações em nosso cronograma de pesquisa se expirou. Dizemos infelizmente porque não tivemos condições de observar em sala de aula uma vivência de ensino da História escolar da forma como ele afirmou ter realizado durante este ano quando utilizou do quadro “Arrufos”. Mesmo que não tenhamos observado tal situação, isso não inviabiliza o seu depoimento. As informações que ele nos apresentou durante o tempo em que estivemos em contato dão indícios muito claros do seu vínculo com a perspectiva teórica da história do cotidiano.

Mesmo que esse vínculo teórico não tenha alcançado níveis conceituais mais sistematizados e explícitos dentro da sua prática de ensino em História escolar, não inviabiliza a sua aproximação com essa concepção da história. É provável que à medida que o seu tempo de experiência docente se amplie, além aprofundamento dos seus estudos nessa direção, essa sistematização se alargue e produza vivências no ensino da História escolar cada vez mais elaboradas e em sintonia com a história do cotidiano.

A professora Jenny, por sua vez, irá apresentar indícios menos consistentes no seu discurso sobre qual perspectiva teórica a influencia no ensino da História escolar. Não iremos identificar informações, nem na sua formação inicial e nem na continuada, que vincule explicitamente a sua concepção de ensinar História escolar a alguma teoria da história. O que compreendemos foi que na sua visão de ensino existe a presença de conceitos que se vinculam a algumas concepções teóricas da história, ocorrendo a predominância daqueles que se reportam a teoria marxista.

As disciplinas que ela citou da sua formação inicial não foram vinculadas explicitamente a alguma teoria da história. Nem tampouco houve indicação dos pressupostos teóricos que subsidiavam os professores formadores responsáveis por essas disciplinas, com os quais ela interagiu na sua graduação.

Durante os momentos da sua formação continuada, o que ela apontou como importante, também não apresentou indícios consistentes de qual teoria da história

ela se identifica mais. Mesmo tendo realizado o mesmo curso de atualização que Polemarco se referiu no seu discurso, ela não se reportou com clareza a algum aspecto teórico que se referisse a uma teoria da história. Apesar de ter citado que em um desses cursos teve oportunidade de trabalhar com filmes, fotografias e aulas de campo no ensino da História escolar, e ainda assim não apresentar elementos das perspectivas teóricas da história que subsidiaram esses caminhos do ensino da História escolar.

Os autores citados pela professora Jenny são todos autores de livros didáticos. Borges Hermida (APÊNDICE G, p. 154, LINHA 301) foi citado como um autor que a professora entende ser uma fonte ultrapassada e o Mario Schmidt (APÊNDICE I, p. 159, LINHAS 74, 82 e 83) como um que ela usaria na hora de trabalhar o conteúdo de Reforma Protestante. Os outros livros aos quais ela se refere genericamente também são livros didáticos. Ela afirmou que os comparava, mas sem explicitar critérios que pudessem referendar alguma perspectiva teórica da história. O único critério a que ela se reporta nesse momento é o de ter escolhido o livro de Mário Schmidt porque era o que existia em abundância na biblioteca da escola e facilitaria a consulta para os alunos.

O momento em que a professora Jenny apresenta sinais que se reportam a alguma teoria da história é quando ela fala do conteúdo que mais gosta de ensinar da história. Ela dirá que no conteúdo da história da Civilização Egípcia, o que considera mais importante para os alunos aprenderem são as idéias de *modos de produção, os fatores sociais, a divisão em classes sociais, a economia*. Idéias que se reportam a conceitos muito característicos da teoria marxista da história.

Também não tivemos tempo suficiente para acompanhar Jenny em suas aulas em 2007. O tempo disponível para as observações também expirou. Não tivemos condições de observar em sala de aula uma vivência de ensino da História escolar em que esses elementos que ela evidenciou valorizar no processo de ensino-aprendizagem ocorressem. Mesmo que não tenhamos observado tal situação, isso também não inviabiliza o valor dessas evidências. As informações que ela nos apresentou durante o tempo em que estivemos em contato dão indícios de que o seu vínculo com a perspectiva teórica da história marxista é o de maior probabilidade.

Queremos ratificar que a compreensão dos professores Polemarco e Jenny sobre as relações existentes entre as teorias da história e o ensino da História

escolar ainda não são percebidos por eles de uma forma explícita. Não conseguimos identificar, através das nossas reflexões em torno das informações construídas nessa pesquisa, evidências que nos autorizem a defender perspectiva diferente desta. Mas conseguimos concluir que Polemarco já começa a elaborar uma relação consistente desta relação com os pressupostos teóricos da história do cotidiano. E que Jenny aponta para uma vinculação com os pressupostos da teoria histórica marxista, mesmo que esta percepção teórica esteja vinculada mais aos seus estudos dos livros didáticos.

A nossa compreensão sobre as relações existentes entre as teorias da história e o ensino da História escolar é de que estas são indissociáveis, ou seja, não existe ensino da História escolar sem teorias da história. Mesmo que os docentes desta área do conhecimento escolar não percebam esta relação explicitamente e nem que a formação inicial ou continuada destes professores evidencie estas relações, elas sempre estarão presentes.

No entanto,

Estabelecer relações entre produção historiográfica e ensino de História é fundamental, mas exige um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção, decorrendo dessa necessidade a formação contínua dos professores, a qual, entre outras modalidades, deve manter cursos de atualização a fim de atender a esses objetivos (BITTENCOURT, 2004, 139).

As afirmações que a autora apresenta nesta citação se constituem num desafio que devemos todos enfrentar no cotidiano da formação inicial e continuada dos professores da História escolar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 29.

ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: EDIÇÕES GERNASA, 1968. 111 p. Disponível em: <http://www.marciomoreiraalves.com/downloads/beaba-dos-mec-usaid.pdf>.

Acesso em: 05 de abril de 2009.

ANDRADE, João Maria Valença. *O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série*. 1998. 352 p. (Tese de doutorado, UFRN/PPGE).

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002. 128 p.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-49.

ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006. 592 p.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe M^a Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero. v. 13, n. 25/26, setembro 92/agosto 93. 286 p.

_____. Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. 408 p.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 11-12.

BOIS, Guy. Marxismo e história nova. In: GOFF, Jacques Le (Org.). *A História nova*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 324-349.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 05 de abril de 2009.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>>. Acesso em: 05 de abril de 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. v. 2*. Brasília: PARMA, 2002. 145 p.

BURKE, Peter (Org). *A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997. 154 p.

_____. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. 354 p.

CABRINI, Conceição, at. al. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000. 164 p.

CABRINI, Conceição, CATELLI JÚNIOR, Roberto, MONTELLATO, Andrea. *História temática: diversidade, cultura e conflito*. São Paulo: Scipione, 2002. 216 p.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001. 207 p.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2000. 256 p.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

CASAL, Adolfo Yáñez. *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Edições Cosmos, 1996. 141 p.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 351 p.

- COLLINGWOOD, Robin Georg. A idéia de história. In: GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 302-319.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 205 p.
- DEL PRIORI, Mary. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: CAMPUS, 1997. p. 259-274.
- DILTHEY, Wilhelm. A compreensão dos outros e das suas manifestações de vida. In: GARDNER, Patrick. *Teorias da história*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. 259-273 p.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 301 p.
- FENELON, Déa Ribeiro. A questão de estudos sociais. *Cadernos CEDES 10 – a prática do ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2009.
- FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1999. 306 p.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. São Paulo: Papirus, 1995. 169 p.
- GADDIS, John Lewis. *Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado*. Rio de Janeiro: CAMPUS, 2003. 211 p.
- GEERTZ, Clifford James. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. 323 p.
- GOFF, Jacques Le (Org.). *A História nova*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 427 p.
- GRODIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: UNISINOS, 1999. 335 p.
- HOBBSBAWN, Eric J. *Sobre história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 336 p.

- KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. 216 p.
- MANIQUE, António Pedro, PROENÇA, Maria Cândida. *Didáctica da história: patrimônio e história local*. Lisboa: Texto Editora, 1994. 104 p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1994. 94 p.
- MARTINS, João Batista. *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, nº 26. Maio/Agosto de 2004.
- MILLS, C. Wright. Do Artesanato Intelectual, in: *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro, 1982: Zahar Editores. 6.a. Edição, p. 211-243.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.1992/ago. 1993.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1982. 255 p.
- _____. *O problema epistemológico da complexidade*. 2. ed. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1996. 135 p.
- NATAL. Lei nº 058, de 13 de setembro de 2004, Estabelece o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal de Natal. *Diário Oficial de Natal*. Natal, RN, Ano V, nº 673, p. 03.
- NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-139.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. *Ciências sociais na escola: para alunos de 12 a 16 anos*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 172 p.
- OLIVEIRA, Margarida M^a Dias de. A inovação do ensino de história: confronto entre a teoria e a prática de sala de aula. (in) *Caderno de História*, Natal, 4/5 (2/1): 235-236, jul./dez. 1977; jan./dez. 1998.
- PAIVA, Luís Henrique. *Weber e Popper: filosofia das ciências sociais*. Piracicaba: UNIMEP, 1997. p. 112.
- POMIAN, Krzystof. A história das estruturas. In: GOFF, Jacques Le (Org.). *A História nova*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 130-165.

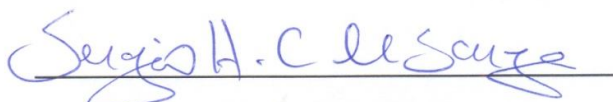
- RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor - profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208 p.
- REIS, José Carlos. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 248 p.
- RIBEIRO, R. R. *O saber (histórico) em parâmetros: O ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX*. 2004. Disponível em: <<http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme10/saber.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2009.
- RICOEUR, Paul. *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2000. 109 p.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 1978. 34 p.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A Modernização Autoritária. In: Maria Yedda Linhares (Org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 252-295.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 325 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto político-pedagógico do curso de história*. Natal: EDUFRN, 2004. 111 p.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 108 p.

6. ANEXOS

ANEXO A
AUTORIZAÇÃO DE POLEMARCOTERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, SÉRGIO HENRIQUE COELHO DE SOUZA, Brasileiro, casado, professor da rede municipal de ensino de Natal-RN, portador da identidade nº 274.088, autorizo o pesquisador EDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS – mestrando do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – e seu orientador, o Profº Drº JOÃO MARIA VALENÇA DE ANDRADE, a utilizar na sua dissertação de mestrado as retextualizações das entrevistas realizadas conosco no período da referida pesquisa, às quais refletem genuinamente as minhas idéias a respeito dos assuntos que foram tratados nas mesmas, bem como autorizo também a análise dos documentos pessoais e pedagógicos fornecidos por mim aos mesmos.

Natal, 20 de junho de 2008.



Sérgio Henrique Coelho de Souza

ANEXO B
AUTORIZAÇÃO DE JENNY

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, TERESINHA JOSÉ DE OLIVEIRA FERNANDES, Brasileira, casada, professora da rede municipal de ensino de Natal-RN, portadora da identidade nº 125.792, autorizo o pesquisador EDEN ERNESTO DA SILVA LEMOS – mestrando do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – e seu orientador, o Profº Drº JOÃO MARIA VALENÇA DE ANDRADE, a utilizar na sua dissertação de mestrado as retextualizações das entrevistas realizadas conosco no período da referida pesquisa, às quais refletem genuinamente as minhas idéias a respeito dos assuntos que foram tratados nas mesmas. Bem como autorizo também a análise dos documentos pessoais e pedagógicos fornecidos por mim aos mesmos.

Natal, 20 de junho de 2008.

Teresinha José de Oliveira Fernandes.

Teresinha José de Oliveira Fernandes

ANEXO C



Cópia do quadro de Belmiro de Almeida, denominado de “Arrufos” (1887), retirado da galeria de Rodrigo Vivas, publicada na picasaweb.google.com, no dia 12 de fevereiro de 2009 as 23h53min.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A
QUADROS DE SINAIS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

QUADRO I – MARCUSCHI

SINAL	FUNÇÃO
[[FALAS SIMULTÂNEAS NO INÍCIO DO TURNO
[SOBREPOSIÇÃO DE VOZES A PARTIR DE DETERMINADO PONTO
[]	SOBREPOSIÇÃO DE VOZES LOCALIZADA
(2.0)	PAUSAS E SILÊNCIOS EM SEGUNDOS
()	DÚVIDAS OU SUPOSIÇÕES: ESCREVE-SE O QUE SE ENTENDEU OU A PALAVRA INCOMPREENSÍVEL
/	TRUNCAMENTOS BRUSCOS
MAIÚSCULAS	ÊNFASES OU ACENTO FORTE
a::::	ALONGAMENTO DA VOGAL
(())	COMENTÁRIOS DO ANALISTA
-----	SILABAÇÃO
“	SINAL DE ENTONAÇÃO PARA SUBIDA BRUSCA
‘	SINAL DE ENTONAÇÃO PARA SUBIDA LEVE
,	SINAL DE ENTONAÇÃO PARA DESCIDA LEVE OU BRUSCA
ca ca cada	REPETIÇÕES: REDUPLICA A LETRA OU A SÍLABA

QUADRO II – EDEN

{1ª}	INDICAÇÃO DO NÚMERO DAS PERGUNTAS NA ENTREVISTA
{QC}	INDICAÇÃO DE PERGUNTAS COMPLEMENTARES NA ENTREVISTA
▶◀	INTERRUPÇÕES DO ENTREVISTADOR DURANTE A ENTREVISTA
◀▶	INTERRUPÇÕES DO ENTREVISTADO DURANTE A ENTREVISTA

APÊNDICE B

Comparação entre o texto transcrito e o texto retextualizado. Para tanto é importante recorrer aos quadros de sinais usados nas transcrições que constam do anexo D.

TEXTO TRANSCRITO	TEXTO RETEXTUALIZADO
<p>E: {1^a} de forma geral' quais as disciplinas que você estudou durante o curso de história' lá na UFRN' que foram mais relevantes para você ensinar História no Ensino Fundamental"</p> <p>P: (2.5) é::: eu encaro (2.0) que cada uma tem sua/ toda aquelas partes mais específicas do curso' né" aquele esqueleto antigo, pré-história' antiga' né" essas (2.0) todas essas NÉ têm sua contribuição' como as de licenciatura também, quando na verdade (1.5) eu/ os professores da área de pedagogia' as aulas são mais (1.0) né" é é dialogadas NÉ eles procuram sempre debater temas' questões até políticas' né" da educação' de técnicas também' né" de ensino' então eu acho que no que junta isso aí né" fora esses estágios que agente pega ao longo' quando vai fazendo o curso, acho que tudo isso contribui né" pra (1.5) não é ainda (2.0) quer dizer' talvez não seja né" ainda o curso dos sonhos né" (se disser AH porque também isso)' o ideal é difícil né" de trabalhar' de pegar um (2.0) um</p>	<p>E: De forma geral, quais as disciplinas que você estudou durante o curso de história na UFRN, que foram mais relevantes para você ensinar História no Ensino Fundamental?</p> <p>P: Eu encaro que cada uma tem sua... Todas aquelas partes mais específicas do curso. Aquele esqueleto antigo: pré-história, antiga. Todas essas têm sua contribuição, como as de licenciatura também. Quando na verdade os professores da área de pedagogia, as aulas são mais dialogadas. Eles procuram sempre debater temas, questões até políticas da educação. Também de técnicas de ensino. Então eu acho que no que junta isso aí, fora esses estágios que agente pega ao longo, quando vai fazendo o curso. Acho que tudo isso contribui para... Talvez não seja ainda o curso dos sonhos. Se dissermos: - ah! Porque também isso, o ideal é difícil de trabalhar, de pegar um... Eu lembro de quando estudava na ETFERN, é um</p>

<p>(2.0) eu lembro de quando estudava na ETFERN' é um motor ideal' aquele motor que não existe né" é o motor que não perde (1.5) (aquele né") (1.0) a energia que tem é toda transformada em trabalho, então a gente (não pode) ficar nisso também não' né" de achar' AH minha faculdade foi boa' minha faculdade foi ruim, mas todos os professores teve grande contribuição na minha formação e que eu também não me formei né" que ta' pra não ficar atrás' ler mais' principalmente na área de história mesmo né" esse (1.0) acho que com exceção da sua disciplina né" que viu textos de ensino de história né" aquele livro de Circe Bittencourt' daquelas coisas' a gente não vê né" ao longo do curso não se vê,</p>	<p>motor ideal, aquele motor que não existe. É o motor que não perde a energia que tem, ela é toda transformada em trabalho. Então a gente não pode ficar nisso também não, de achar: - ah! Minha faculdade foi boa, minha faculdade foi ruim. Mas todos os professores tiveram grande contribuição na minha formação e que eu também não me formei. Que para não ficar atrás, ler mais, principalmente na área de história mesmo. Acho que com exceção da sua disciplina, em que viu textos de ensino de história, aquele livro de Circe Bittencourt, daquelas coisas, a gente não vê ao longo do curso, não se vê.</p>
--	--

APÊNDICE C
GUIA DA ENTREVISTA Nº 01_VERSÃO Nº 05

1. DA REALIZAÇÃO DO CURSO NA UFRN: OBJETIVA IDENTIFICAR QUE COMPREENSÃO TEM O PROFESSOR DA SUA FORMAÇÃO INICIAL, QUAIS DISCIPLINAS FORAM MAIS RELEVANTES OU MENOS RELEVANTES PARA A SUA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.
 - 1.1. De forma geral, quais as disciplinas que você estudou durante o curso de história que foram mais relevantes para você ensinar História no E.F. ?
 - 1.2. Por que você chegou a essa conclusão de que essas disciplinas foram mais relevantes para você ensinar História no E.F.?
 - 1.3. De forma também geral, quais as disciplinas que você estudou durante o curso de História que foram menos relevantes para você ensinar História no E.F.?
 - 1.4. Por que você chegou a essa conclusão de que essas disciplinas foram menos relevantes para você ensinar História no E.F.?

2. DO ANDAMENTO DA FORMAÇÃO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO NA UFRN: OBJETIVA IDENTIFICAR QUE COMPREENSÃO TEM O PROFESSOR DA SUA FORMAÇÃO CONTINUADA (SEJA NA REDE MUNICIPAL DE NATAL, PÓS-GRADUAÇÕES, PARTICIPAÇÕES EM SEMINÁRIOS – CONGRESSOS – ETC), DOS CURSOS REALIZADOS POR ELES QUAIS TERIAM SIDO MAIS OU MENOS RELEVANTES PARA A SUA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
 - 2.1. Já integrando a rede municipal de Natal, você participou, ou participa, de cursos, seminários, oficinas, ou outro tipo de evento de formação para professor da disciplina de História, promovido pela SME de Natal?

SE SIM, RESPONDA AS QUESTÕES DE 2.1.1 a 2.1.3 / SE NÃO, PULE PARA A QUESTÃO 2.2

 - 2.1.1. Poderia citar algum que se tornou mais relevante para você ensinar História na sala de aula do E.F.?
 - 2.1.2. Qual ou quais foram as contribuições dele para ajudá-lo a ensinar História na sala de aula do E.F.?
 - 2.1.3. E por que você chegou a essas constatações?
 - 2.2. Você já participou de algum curso, seminário, oficina, ou outro tipo de evento de formação de professor da disciplina de História, ministrado por uma outra instituição fora da SME de Natal?

SE SIM, RESPONDA AS QUESTÕES DE 2.2.1 a 2.2.3 / SE NÃO, PULE PARA O ITEM 3.

 - 2.2.1. Poderia citar algum que se tornou mais relevante para você ensinar História na sala de aula do E.F.?
 - 2.2.2. Qual ou quais foram as contribuições dele para ajudá-lo a ensinar História na sala de aula do E.F.?
 - 2.2.3. E por que você chegou a essas constatações?

3. RELAÇÕES ENTRE AS TEORIAS DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: OBJETIVA IDENTIFICAR QUAL É A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE ESSA RELAÇÃO.

3.1. Você estudou alguma disciplina que tratasse do conteúdo das teorias da história, no período do curso de história da UFRN?

SE SIM, RESPONDA A QUESTÃO 3.1.1 / SE NÃO, RESPONDA A QUESTÃO 3.1.2

3.1.1. E depois de concluir esse curso, continuou estudando?

3.1.2. E depois de concluir esse curso, estudou esse assunto?

SE RESPONDEU À QUESTÃO 3.1.1 OU À 3.1.2, RESPONDA A 3.1.3

3.1.3. De que forma esse estudo se desenvolveu?

3.2. Para você, o conteúdo estudado na disciplina teoria da História tem alguma relação com o ensino de História que você realiza na sua sala de aula?

3.2.1. Se sim, como essa relação acontece?

3.3. Você identifica alguma diferença entre o conhecimento histórico produzido pelos historiadores nas universidades do Brasil e do mundo, com o conhecimento histórico que você, professor de História, usa no dia a dia da sala de aula?

3.4. Agora você poderia me dizer se identifica alguma semelhança entre o conhecimento histórico produzido pelos historiadores nas universidades do Brasil e do mundo, com o conhecimento histórico que você, professor de História, usa no dia a dia da sala de aula?

APÊNDICE D
GUIA DA ENTREVISTA Nº02_VERSÃO Nº 01

1. BLOCO (CONTEÚDO QUE MAIS GOSTA DE ENSINAR EM HISTÓRIA): OBJETIVA IDENTIFICAR A COMPREENSÃO DO PROFESSOR SOBRE A CONCEPÇÃO TEÓRICA QUE SUBSIDIA O CONTEÚDO DE HISTÓRIA QUE ELE MAIS GOSTA DE ENSINAR NO ENSINO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.

1.1. Qual o conteúdo de História que você mais gosta de ensinar nas suas aulas de História?

[IDENTIFICAR O CONTEÚDO QUE ELA MAIS GOSTA]

1.2. De que maneira você gosta de discutir esse conteúdo com os alunos nas suas aulas?

[A DISCUSSÃO PODERÁ APONTAR ASPECTOS DA SUA COMPREENSÃO SOBRE A TEÓRIA DA HISTÓRIA QUE SUBSIDIA ESSE CONTEÚDO QUE ELE MAIS GOSTA]

1.3. Quais são os aspectos que você se baseia para concluir que alcançou os objetivos da discussão desse conteúdo, na aula com os alunos?

[ESSA QUESTÃO PODERÁ REFORÇAR OS ASPECTOS APONTADOS NA QUESTÃO ANTERIOR SOBRE A SUA CONCEPÇÃO TEÓRICA DA HISTÓRIA]

2. BLOCO (AUTORES E PRINCIPAIS IDÉIAS, SEGUNDO OS PROFESSORES): OBJETIVA IDENTIFICAR QUAIS OS AUTORES QUE SUBSIDIAM O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE O CONTEÚDO QUE ELES MAIS GOSTAM DE ENSINAR E QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS IDÉIAS QUE ELES APORTAM NA DISCUSSÃO DESSE CONTEÚDO EM FOCO E O APORTE TEÓRICO DESSES AUTORES.

2.1. Quais os autores que você lê, estuda, para poder discutir esse conteúdo com os alunos?

[IDENTIFICAR OS AUTORES QUE SUBSIDIAM O PROFESSOR E A QUE TEORIAS ELES SE VINCULAM]

2.2. Se você fosse definir quais as principais idéias que os alunos deveriam aprender, no estudo desse conteúdo, quais você apontaria como principais para a aprendizagem deles?

[CRUZAR INFORMAÇÕES COM A QUESTÃO DE Nº 3]

2.3. Por que você chegou a essa conclusão de que essas deveriam ser as principais idéias?

[IDENTIFICAR A CONSISTÊNCIA/SEGURANÇA TEÓRICA DO PROFESSOR]

3. BLOCO (AUTORES E PRINCIPAIS IDÉIAS, SEGUNDO OS PROFESSORES): OBJETIVA IDENTIFICAR COMO OS PROFESSORES COMPREENDEM UM DOS CONTEÚDOS QUE ELES DISCUTIRAM EM SALA, NO ANO DE 2007, E QUE PERSPECTIVAS TEÓRICAS ESTÃO SUBSIDIANDO OS MESMOS NESSA COMPREENSÃO. ALÉM DE PODERMOS COMPARAR AS REPOSTAS COM AS DO BLOCO 2.

3.1. Quais os autores que você lê, estuda, para poder discutir o conteúdo X ?

[CRUZAR INFORMAÇÕES COM AS QUESTÕES Nº 3, 4, 5 e 6]

3.2. Se você fosse definir quais as principais idéias que devem ser exploradas, no estudo desse conteúdo, quais você apontaria como principais?

[CRUZAR INFORMAÇÕES COM AS QUESTÕES Nº 3, 4, 5 e 6]

3.3. Por que você chegou a essa conclusão de que essas deveriam ser as principais idéias?

[CRUZAR INFORMAÇÕES COM AS QUESTÕES Nº 3, 4, 5 e 6]

APÊNDICE E
GUIA DA ENTREVISTA Nº03_VERSÃO Nº 01

1. OBJETIVA IDENTIFICAR SE OS PROFESSORES FORMADORES DA GRADUAÇÃO FAZIAM RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DE SUAS DISCIPLINAS COM O ENSINO DE HISTÓRIA.
 - 1.1. Em quais momentos da sua graduação os professores do curso de História fizeram alguma relação entre os conteúdos de formação da graduação em história, os conteúdos das disciplinas específicas, com o ensino de História?
2. OBJETIVA IDENTIFICAR SE O PROFESSOR FORMADOR DA DISCIPLINA TEORIA DA HISTÓRIA FAZIA RELAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DE SUA DISCIPLINA COM O ENSINO DE HISTÓRIA.
 - 2.1. O professor de teoria da história fazia alguma relação entre as teorias da História e o ensino de História?

APÊNDICE F

RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE POLEMARCO

- 1 E: De forma geral, quais as disciplinas que você estudou durante o curso de história na
2 UFRN, que foram mais relevantes para você ensinar História no Ensino Fundamental?
- 3 P: Eu encaro que cada uma tem sua relevância. Todas aquelas disciplinas mais específicas
4 do curso. Aquele esqueleto antigo: pré-história, antiga. Todas essas têm sua contribuição,
5 como as de licenciatura também. Quando na verdade os professores da área da pedagogia,
6 as aulas são mais dialogadas. Eles procuram sempre debater temas, questões até políticas
7 da educação. Também de técnicas de ensino. Então eu acho que no que junta isso aí, fora
8 esses estágios que agente pega ao longo do curso, quando vai fazendo o curso. Acho que
9 tudo isso contribui para... Talvez não seja ainda o curso dos sonhos. Se dissermos: - ah!
10 Porque também isso, o ideal é difícil de trabalhar, de pegar um... Eu me lembro de quando
11 estudava na ETFERN, de um motor ideal, aquele motor que não existe. É o motor que não
12 perde a energia que tem, ela é toda transformada em trabalho. Então a gente não pode ficar
13 nisso também não, de achar: - ah! Minha faculdade foi boa, minha faculdade foi ruim. Mas
14 todos os professores tiveram grande contribuição na minha formação e que eu também não
15 me formei. Que para não ficar atrás, ler mais, principalmente na área de ensino de História
16 mesmo. Acho que com exceção da sua disciplina, em que vi textos de ensino de História,
17 daquele livro de Circe Bittencourt, daquelas coisas, a gente não vê ao longo do curso, não
18 se vê.
- 19 E: É, mais assim, se você fosse apontar o que hoje você vive na sala de aula, ensinando
20 História, lembra de alguma ou algumas disciplinas, que você pudesse dizer: - poxa! Essa
21 daqui, ela foi muito importante para que eu hoje trabalhe na sala de aula sem muitas
22 dificuldades.
- 23 P: Olhe, eu me considero ainda com dificuldades em algumas questões de sala de aula.
24 Então falar da parte teórica, teve um seminário que para mim foi, que eu me lembre assim, o
25 melhor. Eu não gosto de definir, de classificar assim: - ah! Essa foi a melhor disciplina. Mas
26 o seminário de História do cotidiano e a disciplina Brasil I, que foi com P1, que aí ele sempre
27 teve esta preocupação para a questão do ensino, de abordagens, de metodologias, de
28 teorias. P1 sempre colocava nas suas discussões. Eu coloco essas duas, principalmente
29 Brasil I.
- 30 E: E por que você chegou a essa conclusão de que essas duas disciplinas foram mais
31 relevantes para ensinar História. Você poderia especificar o porquê disso? Por que você
32 chegou a essa conclusão? Por que essas duas disciplinas marcaram mais você? O
33 seminário e a disciplina Brasil I com P1?
- 34 P: Eu acho que o grande diferencial foi o professor mesmo, a dinâmica mesmo de sala de
35 aula. Assim! A metodologia, como ele traz essa disciplina. Porque poderia ser diferente se
36 talvez fosse outro o professor, porque eu não paguei Brasil III, Brasil II? Que eram outras
37 disciplinas? Então tem eventos considerados principais na disciplina, que a gente diz: - ah!
38 Esses não podem faltar numa aula de História. E depois manda ver não é! E P1 não! Ele
39 procurou outra coisa, debater mais sobre alguns problemas da história mesmo.
- 40 E: Ok! E o seminário? Lembra alguma coisa nessa mesma perspectiva? Foi mais a dinâmica
41 do professor? Ou teve algo mais?
- 42 P: Olhe! O seminário foi da seguinte forma: a primeira parte dele foi mais a questão
43 metodológica. Não! Desculpe! Foi mais a questão teórica. Então ele trabalhou com autores
44 que têm uma ligação com a abordagem do cotidiano. Foi uma proposta problematizadora,
45 procurando ver algumas contradições de alguns autores. Autores que escreveram a própria
46 história da história do cotidiano, que não é uma moda historiográfica, que vem lá do século
47 XVIII. Então essa primeira parte foi mais teórica, aquela questão do público e do privado,
48 elas são coisas diferentes? Uma história do cotidiano marxista, outra... Enfim! Viu mais a
49 parte teórica. É sempre assim, com textos interessantes. Eu acho que o aprendizado, esse
50 exercício de busca do conhecimento, talvez seja assim mesmo: a leitura e a discussão de
51 texto. Eu acho que não tem, pode até ter, eu estou sendo radical, mas dentro dos bancos da
52 universidade, para mim, não tem metodologia melhor do que essa, quando o professor

APÊNDICE F

RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE POLEMARCO

- 53 conduz de uma forma interessante, peculiar. Nesse caso falei de P1, vou falar agora de P2
54 que foi quem ministrou essa disciplina.
- 55 E: Esse seminário?
- 56 P: Esse seminário.
- 57 P: Porque tinha o texto em discussão e depois teve seminários específicos. Que é sobre
58 uma coleção da vida cotidiana. Então a gente viu da antiguidade até a época moderna,
59 textos sobre vida cotidiana.
- 60 E: Ok! E seu perguntasse agora para você das disciplinas que estudou durante o curso de
61 história as que foram menos relevantes para você ensinar História? Será que você
62 identificaria algumas nesse sentido ou qual é o seu entendimento sobre isso?
- 63 P: Não, eu acho que não. Às vezes talvez se eu não consegui, eu acho que a culpa não é
64 nem da disciplina, nem do professor, nem da metodologia. Se ela não serviu para mim, acho
65 que a culpa foi minha, de não ter dado a devida importância.
- 66 E: Mas você chegou a identificar alguma assim? Que quando você estava fazendo o curso,
67 aí você chegou na sala de aula e disse: - pô! Isso aqui...
- 68 P: Dentro do curso a disciplina que eu acho que seria descartável?
- 69 E: Não é nem descartável, é menos relevante para você ensinar História. Porque até agora
70 você está colocando que não! Todas foram muito importantes, não é isso?
- 71 P: É! Eu acho que não.
- 72 E: Você não faria isso, não faria essa questão não?
- 73 P: A questão curricular mesmo né? Do...
- 74 E: É porque a pergunta esta relacionada com o que eu estudo e o que eu vou trabalhar em
75 sala de aula. Então você apontou dois momentos que foram extremamente relevantes para
76 você ensinar, não é isso?
- 77 P: Hum, hum!
- 78 E: E aí você disse o porquê. E na questão de alguma disciplina ou algumas disciplinas
79 menos relevantes para você ensinar História, você entende que isso não existiu?
- 80 P: É porque eu não sei nem se a palavra é essa. Eu acho que é esse modelo que agente
81 tem de academia, é que ela parece que é para dar erudição mesmo. Parece que a prática
82 em sala de aula é outra coisa. Então eu acho também necessário você ter essa erudição,
83 até talvez acúmulo de conhecimento mesmo, para quando chegar à sala de aula. É por isso
84 que eu acho todas relevantes.
- 85 E: Já que você integra a rede municipal de Natal, você participou ou participa de cursos,
86 seminários, oficinas, ou outro tipo de evento de formação para professor da disciplina de
87 História, promovido pela secretaria?
- 88 P: Esporadicamente. Aquele com a professora P3, aquele do negro eu não vi chegar aqui ou
89 fui eu que não corri atrás.
- 90 E: Você poderia citar algum que se tornou mais relevante para você ensinar História?
91 Destes que você fez dentro da Secretaria?
- 92 P: Olhe! Teve um que eu gostei muito, que participei. Acho que você participou também, é
93 aquele lá naquela escola que você trabalha.
- 94 E: Sim! Lá no Juvenal.
- 95 P: Nesse foi um negócio que parece que não teve fim, ficou um negócio tão... Pode ser
96 culpa minha também, de não ter ido atrás mais, foi um período antes de iniciar as aulas,
97 teve aquela jornada e depois o curricular, mas sei lá! Ficou meio solto. Mas assim, o pessoal
98 é muito bom.
- 99 E: E naquele momento, quais foram as, ou qual foi a contribuição daquele curso para ajudar
100 a você ensinar História na sua sala de aula?
- 101 P: Olhe! O curso, ele dentre outras coisas, ofereceu um material onde eu, vez por outra,
102 recorro a ele. Um material sobre o negro. Um material sobre leitura de imagens. Então tem
103 uns modelos que eu tento adaptar. Eu gosto de iniciar o ano nas turmas de 8º ano falando
104 sobre a mulher no século XIX. Que aí eu falo um pouco de Revolução Francesa, de

APÊNDICE F

RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE POLEMARCO

- 105 Independência dos Estados Unidos, e começo com um texto, com um texto não! Com a
106 imagem de Belmiro. Como é o nome dele? Agora fugiu, daquele Arrufos. Se não me
107 engano, é. Não vou lembrar agora não, que é um cara sentado com um charuto e a mulher
108 no chão só olhando.
- 109 E: Ah! Eu não conheço não! De memória não.
- 110 P: Então! Lá tem uma sugestão de se trabalhar imagens. Então eu fiz uma pequena
111 adaptação para sensibilizar a turma. Vamos falar de feminismo, vamos falar da situação da
112 mulher no século XIX, no século XX. Eu coloco essa imagem e algumas sugestões que tem
113 ali.
- 114 E: E por que você chegou a essa constatação que trabalhar com imagem é interessante
115 para você ensinar História?
- 116 P: Olhe! Começa por mim, um certo fascínio que eu tenho, uma certa, entre aspas assim,
117 obrigação de mostrar algumas obras de arte para os alunos também terem acesso a isso aí.
118 E também aquela coisa de que nem sempre eu faço isso e não sei também se isso deixa de
119 ser assim, mas é aquela velha história de fazer um dia uma coisa diferente. Então eu acho
120 que as vezes uma imagem, uma música, faz com que isso...
- 121 E: Com que isso aconteça?
- 122 P: Hum, hum!
- 123 E: Você já participou de algum curso, seminário, oficina ou outro tipo de evento de formação
124 de professores na disciplina de História, ministrado por uma outra instituição fora da
125 Secretaria Municipal de Educação?
- 126 P: Não.
- 127 E: Você estudou alguma disciplina na UFRN, quando estava fazendo o curso, que tratou do
128 conteúdo de teoria da história?
- 129 P: Sim.
- 130 E: E depois de concluir o curso, você continuou estudando alguma coisa em torno de teoria
131 da história?
- 132 P: Sim.
- 133 P: Pode ser assim bem objetivo?
- 134 E: Pode! Pode sem problema.
- 135 E: De que forma esse estudo se desenvolveu?
- 136 P: Olha! Tem uma disciplina chamada Teoria da História, acho que você também pagou
137 assim, que é do professor P4, também a metodologia seria a leitura, a interpretação de
138 textos, a avaliação em prova escrita. Onde ele seleciona primeiro aquela teoria do
139 conhecimento, Adam Schaff, e depois ele parte mais para falar do positivismo, do marxismo.
140 E vez por outra eu estou pegando, se bem que quando eu vou comprar livros de história, eu
141 procuro comprar esses mesmos da Contexto – eu estou fazendo propaganda – daquela que
142 fala de ensino de História, eles sempre estão falando também de teoria.
- 143 E: E especificamente você disse que continuou lendo sobre teoria da História, e como é que
144 você realiza esses estudos?
- 145 P: São estudos que eles não são sistematizados. São leituras mesmo que eu faço, às vezes
146 deitado na rede, sentado na cadeira. Quando eu estou com tempo, eu pego, eu compro
147 alguns livros mais voltados na área do cotidiano.
- 148 E: De história do cotidiano. Tu lembra de algum livro desses? Que discutia teoria da
149 história, que você leu mais recentemente, deu uma estudada nele?
- 150 P: De teoria?
- 151 E: Que fale de teoria da História, como você disse, você não falou que depois que concluiu o
152 curso você continuou estudando sobre teoria da História. E me parece, pelo que você falou,
153 mais em cima da teoria da História do cotidiano. Você lembra agora?
- 154 P: Olha! Eu tenho um que eu li. Agora é um livro que eu pego, não leio todo e eu acho que
155 ele ainda é um pouco pesado para as minhas leituras. Por conta que faz outras referências
156 que eu não li, tipo Foucault e outras coisas. Que é Certeau, aquela invenção do cotidiano.

APÊNDICE F

RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE POLEMARCO

- 157 E: Aquela coleção de três volumes, não é isso?
- 158 P: Hum, hum! Eu só conheço dois. Mas!
- 159 E: Diga!
- 160 P: E outras coisas eu também tiro cópias. E ele parece que é um sociólogo, Henri Lefebvre.
- 161 Uns camaradas aí que escrevem sobre o cotidiano. Algumas coisas de Jacques Le Goff,
- 162 que eu tiro Xerox, que eu acho mais palpáveis.
- 163 E: E para você, o conteúdo estudado na disciplina teoria da História tem alguma relação
- 164 com o ensino de História? Aqui nesse espaço da sala de aula? O que você opina sobre
- 165 isso? Em relação àquele conteúdo lá que você estudou com P4 e depois você pegou nesses
- 166 livros aí, este conteúdo de teoria da história tem alguma relação com o ensino de História na
- 167 sala de aula?
- 168 P: Eu acho que não tem muito não. Não deixa de ter. É aquilo que eu estou sempre batendo
- 169 na tecla, que é o professor, você termina pegando algumas coisas que vai servindo, que vai
- 170 ajudando para a sala de aula. Eu sempre que posso, tinha uma revista que eu comprava,
- 171 que era aquela Nossa História. Que tinha textos do Ronaldo Vainfas que também trilha por
- 172 essa parte, que fala de feitiçaria, o sexo na colônia.
- 173 E: Brasil colônia?
- 174 P: José Maris Acioli que também tem alguns artigos nessa revista que vão falar de carnaval.
- 175 Então isso aí eu procuro trazer para os alunos. Mas é uma investida nova ainda, ainda tô
- 176 tropeçando, levantando, tentando. Eu tô tentando. Eu, acertando e errando, mas assim, tem
- 177 muitas coisas mesmo que não são aplicadas em sala de aula, são mais no campo da teoria
- 178 mesmo.
- 179 E: Nesses casos em que você diz que acontece de você fazer uma relação desse
- 180 conhecimento de teoria da História com o seu trabalho de ensinar História aqui na escola,
- 181 na sala de aula, como é que isso acontece? Como é que isso se dá? Como é que você
- 182 consegue fazer essa relação, desses pontos que você falou aí agora! Que é possível
- 183 relacionar o conhecimento mais teórico da História com o ensino de História na sala de
- 184 aula?
- 185 P: Olha! Eu...
- 186 E: Nessas experiências que você disse aí que tava...
- 187 P: Assim! Eu não sei bem se é isso, por exemplo, quando... Vou voltar a falar do cotidiano.
- 188 Eu, às vezes, procuro colocar um problema. Às vezes até com orientação da supervisão: -
- 189 ah! Vamos falar de carnaval. Então qual seria a questão? É aquele problema: como era o
- 190 carnaval na Idade Média? Aí depois pegamos alguns trechos que mostram como eram as
- 191 brincadeiras de carnaval, as bagunças, o intrudo do carnaval português, que a gente
- 192 também pode dizer que até hoje tem, mudou o nome, mas permanecem as características.
- 193 Aí depois se pergunta: - e hoje? Aí os alunos sempre dizem: - ah! O carnaval de Pirangi tem
- 194 as virgens, naquela época os homens também se vestiam de mulher? Então! Eu acho que
- 195 essa coisa do senso comum mesmo. De pegar isso e aproximar, de colocar, não ser só
- 196 aquela história considerada científica. Pegar as coisas mais do dia-a-dia vivo mesmo e ver
- 197 essa visão do passado, do presente. Não sei se é isso, se respondi a questão.
- 198 E: Você identifica alguma diferença entre o conhecimento histórico produzido pelos
- 199 historiadores nas universidades brasileiras ou mesmo no mundo, com o conhecimento
- 200 histórico que você, enquanto professor de História usa no dia-a-dia da sala de aula? Você
- 201 identifica alguma diferença entre esses conhecimentos?
- 202 P: Inclusive é até como um violino. Porque História tem um conteúdo vastíssimo que às
- 203 vezes você se sente na obrigação de trabalhar um conteúdo e quando você pega um
- 204 determinado evento, aí você olha e vê a quantidade de livros que falam sobre aquele tema.
- 205 Você sempre fica imaginando, sentindo-se meio que defasado. Mas rapaz tem pesquisas
- 206 novas surgindo, novas abordagens falando disso aí e a gente não tem acesso, ou tem e não
- 207 vai atrás, aqui tá melhor, aqui está mais fácil, no material didático
- 208 E: No livro didático especificamente?

APÊNDICE F
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE POLEMARCO

- 209 P: Hum. Então eu fico sabe, tem até... Porque eu não vou falar do que eu... Vou continuando
210 falar que a academia está certa...
- 211 E: Mas você...
- 212 P: Pode ser que ela... Isto se costuma falar... Do Álvaro.
- 213 E: Mas você identifica diferença entre o que é produzido na academia e o que a gente usa
214 na sala de aula? Tem diferença?
- 215 P: Em determinados momentos sim!
- 216 E: Isso significa que em determinados momentos não?
- 217 P: Pode ser né. Até porque eu entendo que esse conhecimento continua.
- 218 E: O conhecimento acadêmico?
- 219 P: Sim! Sei lá! A gente pode considerar infinito. Cada...
- 220 E: Ou seja, ele se renova, é isso que você quer dizer?
- 221 P: Hum, hum!
- 222 P: E o mercado juntamente atrás desse conhecimento. Vários historiadores estão virando
223 Best Seller, historiadores de cacife.
- 224 E: Você viu que tinha diferença. E tem semelhanças?
- 225 P: Tem! Tem semelhanças.
- 226 E: Tem semelhanças?!
- 227 P: Tem semelhanças. Vamos falar que tem coisas que a própria universidade, por mais que
228 critique, não consegue se desvincular. Se a gente olhar o currículo da universidade, ele é
229 estruturado daquela forma tradicional, linear. Embora, quando o professor vai ministrar o
230 conteúdo, ele traga até o que tiver de mais interessante nos debates sobre isso, sobre
231 historiografia. Sobre as tendências da história, e o livro didático também, estão tentando
232 trazer novas abordagens para o livro.

APÊNDICE G
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE JENNY

- 1 E: De forma geral, quais as disciplinas que você estudou durante o curso de história, lá na
2 UFRN, que foram mais relevantes para você ensinar História hoje no Ensino Fundamental?
3 J: As disciplinas específicas de história, não é? Pré-história, História geral, etc.
4 E: Que tratavam dos conteúdos de história, não é isso?
5 J: É! Os conteúdos de história. História geral, história da América e assim por diante.
6 E: Agora! Dentre essas a senhora poderia apontar uma, ou mais que uma, que foi aquela
7 que quando a senhora começou a ensinar, e até hoje, nessa sua prática de ensinar História,
8 foram extremamente importantes para a senhora ensinar História? Tem alguma, uma ou
9 mais de uma que a senhora diga assim: – essas daqui me ajudaram muito a ensinar
10 História.
11 J: Porque todas são importantes, mas dependendo das turmas que eu ensino, por exemplo,
12 eu ensino mais quintas e sextas séries, os conteúdos de pré-história e das civilizações serão
13 mais importantes por que abrange as turmas do sexto ano, que é a quinta série.
14 E: Que era a antiga quinta série.
15 J: É! A história geral que também eu uso muito, das civilizações...
16 E: São os conteúdos mais específicos dessas turmas, não é?
17 J: Sim.
18 E: Aí a senhora chegou a essa conclusão, que essas disciplinas foram importantes, foram
19 mais relevantes para ensinar História, por que tratam especificamente do conteúdo dessas
20 turmas que a senhora ensina?
21 J: Sim. Agora não que as outras não sejam importantes. Depende das turmas que eu
22 ensino.
23 E: Só especificamente naquela série enquanto se vai trabalhar, né?
24 J: Sim. Quando eu comecei aqui, eu ensinava de sexto ao nono ano.
25 E: Todas as turmas?
26 J: Todas as turmas. Aí o colégio começou a crescer, aí foi que precisou de dois professores,
27 entendeu?
28 E: Aumentaram mais as turmas, não é?
29 J: Sim! Eu gosto mais das quintas e sextas séries, que são os sextos e sétimos anos
30 atualmente. Por isso que eu digo, as matérias foram importantes porque quando eu
31 comecei, as matérias que eram das sétimas e oitavas, vou falar mais antigo assim...
32 E: Certo!
33 J: Eram justamente as que são das quintas séries hoje. Porque...
34 E: Mudaram.
35 J: Mudaram os livros. Tem essa História Integrada, que antes era separado, entendeu?
36 E: Uma era geral e a outra era Brasil.
37 J: E os livros da quinta e sextas séries era História do Brasil. Aí virou! Quer dizer...
38 Entendeu?
39 E: Entendi sim.
40 J: Aí a importância, todas as disciplinas que a gente estudou na universidade são
41 importantes.
42 E: Mais especificamente do conteúdo de história, né?
43 J: É.
44 E: A senhora teria lembrança de alguma disciplina que a senhora estudou lá, que não foi
45 muito relevante para a senhora ensinar História?
46 J: Agora eu vou falar só um pouquinho, porque eu terminei no ano oitenta. Aí está um pouco
47 assim, para falar bem especificamente das matérias, não é?
48 E: Certo! Para lembrar né! Faz muito tempo.
49 J: Porque se eu tivesse pensado, tinha olhado meu currículo, lembrava até das matérias,
50 mas...
51 E: Mas quanto a isso não se preocupe, a gente conversa depois. Mais se lembra assim de
52 alguma disciplina, de algum conteúdo que a senhora estudou numa disciplina, não

APÊNDICE G
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE JENNY

- 53 especificamente numa disciplina, que quando a senhora pagou, aí começou a dar aula, aí
54 disse: – Vichemaria! Aquela disciplina não foi muito importante para eu ensinar História.
55 J: Você diz dentro das disciplinas específicas?
56 E: Não! daquelas que foram pagas, no geral. Pode até envolver também as da área de
57 educação também.
58 J: Certo! Agora tudo depende... Todas são importantes para a gente conhecer os alunos.
59 Por que o comportamento daquele aluno? Agora! Especificamente para a história, não ajuda
60 em conteúdo, mas vai contribuir para saber como é o comportamento daquele menino. A
61 psicologia, estou dando um exemplo.
62 E: Exato.
63 J: Agora especificamente para o conteúdo de História, não ajuda muito, mas tem outro papel
64 que vai ajudar.
65 E: Que para a senhora também é importante?
66 J: É!
67 E: Também é relevante?
68 J: É relevante.
69 E: Não teria alguma disciplina que tivesse sido menos relevante não, todas tem a sua
70 importância e o seu valor?
71 J: Eu acho... Agora! Dentro da especificidade do conteúdo da história não tem muito valor,
72 mas vai valer para outros aspectos como o comportamento ou outra coisa em relação aos
73 alunos.
74 E: Para outras relações, não é?
75 J: Sim.
76 E: Mas para a senhora isso não significa que essas disciplinas, por exemplo, psicologia e
77 outras da área de educação, elas são menos relevantes não?
78 J: Não! Eu acho importante.
79 E: A senhora acha importante, só que elas vão servir para outros desafios, não é?
80 J: Sim. Dizem que a gente é psicólogo, a gente é... Não sei o quê.
81 E: A gente é tudo!
82 J: Tudo! Aí eu acho que cada uma auxilia.
83 E: A senhora já ensina a muito tempo na rede municipal de Natal. Depois que terminou o
84 curso a senhora participou ou participa de cursos, seminários, oficinas, ou outro tipo de
85 evento de formação para professor da disciplina de História, que a equipe da secretaria
86 promoveu?
87 J: Sempre! Sempre de todos participei.
88 E: A senhora poderia lembrar alguns desses cursos que foi mais relevante para senhora
89 ensinar História? Pode ser mais de um, mas que a senhora diga: – Rapaz! Esse curso eu fiz
90 e me ajudou muito a trabalhar em sala de aula o ensino de História.
91 J: Porque geralmente esses que eu faço são de cento e vinte horas, menos, o mais foi de
92 cento e oitenta horas.
93 E: Sim.
94 J: Mas todos contribuíram. Porque na secretaria tem a equipe de História que tem sempre
95 uma programação continuada. Tanto participei do EJA, que eu tinha o EJA também, como
96 do vespertino.
97 E: O ensino fundamental?
98 J: É! Aí tem a parte do Ensino Fundamental que tem acompanhante lá da secretaria. Ela
99 sempre faz, aí interrompe, mais depois voltam, assim, freqüente, não é!
100 E: É pontual. Faz um, faz outro?
101 J: É! Aí dá um espaço. Esse ano já começamos, estamos iniciando, estudando a proposta
102 para História no ano que vem. A gente já começou um dia de estudo, todas... Algumas
103 sextas-feiras a gente tá indo. Em vez de vir para cá, vai para lá, estamos estudando essa
104 proposta de História para o ano que vem na rede municipal.

APÊNDICE G
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE JENNY

- 105 E: Quais foram as contribuições desses cursos para a senhora ensinar História, que tipo de
106 contribuições esses cursos que a secretaria faz, facilita o seu ensinar História na sala de
107 aula?
- 108 J: Primeiro que elas fazem estudo da apostila. A gente se reúne em grupo e depois de cada
109 atividade, ou ao final do curso, sempre a gente faz a prática. Cada grupo elabora um tema, o
110 que está dando, aí é que cada grupo elabora uma aula, como se a gente fosse dar na sala
111 de aula. Aí a gente desenvolve a aula, faz um grupo, aí tem a pessoa que apresenta lá.
112 Como se fosse a partir daquilo que elas deram, como é que a gente vai dar na sala de aula,
113 entendeu?
- 114 E: E isso daí dos cursos, a senhora utiliza na sala de aula da senhora?
- 115 J: É, dá subsídios. Por exemplo, cada grupo desenvolve um tema e apresenta durante o
116 curso. Aí a gente dali parte para aplicar em sala de aula, usando outras atividades.
- 117 E: A senhora já fez isso na sua sala de aula alguma vez? Usando alguma dessas
118 estratégias desses cursos?
- 119 J: Já! Mas um pouco. Os temas, os assuntos, que é justamente o programa de quinta e
120 sexta série.
- 121 E: Você já participou de algum curso, seminário também, ou outro tipo de evento de
122 formação de professores da disciplina de História, ministrado por outra instituição que não a
123 Secretaria Municipal de Educação?
- 124 J: Não! Já participei com a secretaria em convênio com a universidade.
- 125 E: Qual foi o curso professora?
- 126 J: A gente fez o curso de capacitação de professores da EJA.
- 127 E: A especialização em EJA?
- 128 J: Não! Eu não fiz a especialização por motivos. Porque no sábado eu não podia.
- 129 J: Foi o motivo.
- 130 E: Pessoais?
- 131 J: É! Pessoais.
- 132 E: Mas fez. Que curso foi esse que a senhora fez lá com a universidade? Lembra qual foi?
- 133 J: Mas é tudo dentro de História. O curso foi de aperfeiçoamento de professores da EJA,
134 com 180 horas de aula.
- 135 E: Faz muito tempo?
- 136 J: Não! Foi em 2002. Porque justamente eu até estava vendo para dá entrada naquele
137 negócio da avaliação.
- 138 E: Ah! Sim.
- 139 J: Sim. Ela disse que não vogava porque só a partir de dois mil e cinco para frente.
- 140 E: É! Exatamente.
- 141 J: Foi em dois mil e dois.
- 142 E: Lembra qual foi o departamento?
- 143 J: Foi com a FUNDEP. Não! FUNDEF... Aquele órgão lá da universidade?
- 144 E: FUNPEC?
- 145 J: FUNPEC. Pronto! Foi o convênio Junto com a FUNPEC.
- 146 E: Certo.
- 147 J: Esse foi da EJA.
- 148 E: Foi para a EJA também?
- 149 J: É.
- 150 E: Certo... Ok.
- 151 J: Eu só não estou lembrada do tema.
- 152 E: Esse curso específico que a senhora fez em dois mil e dois, pela FUNPEC, no
153 departamento de História, não foi isso?
- 154 J: Em convênio com o município.
- 155 E: Com o município de Natal?
- 156 J: Sim.

APÊNDICE G
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE JENNY

- 157 E: A senhora poderia citar uma coisa que foi mais relevante para a prática de ensino de
158 História da senhora em sala de aula, nesse curso?
- 159 J: É porque também a gente fez aula de campo, foi para Uruaçu, Canguaretama, Arêz,
160 aquela área ali.
- 161 E: Eu sei.
- 162 J: Então ajudou, porque também...
- 163 E: A senhora até participou com a turma da noite de uma aula de campo com a turma.
- 164 J: Sim! Agora, também, foi.
- 165 E: Agora.
- 166 J: Justamente! A gente tinha ido a Ceará-Mirim, lá na usina, mais não pode entrar porque
167 eles estavam trabalhando.
- 168 E: Certo.
- 169 J: Foi bem interessante também.
- 170 E: Teria mais alguma coisa, além de aula de campo, que esse curso que a senhora fez
171 ajudou à senhora para...
- 172 J: Ajudou.
- 173 E: Alguma outra coisa, lembra? Além de aulas de campo?
- 174 J: Sim! É... Filme em sala de aula, fotografias... Mais sobre...
- 175 E: Uso de imagens e trabalhar com filmes?
- 176 J: É. Depois eu posso dá uma olhadinha lá.
- 177 E: Não! A gente conversa, esse nosso diálogo começa hoje com essa entrevista. A gente vai
178 ter até dezembro para "trocar figurinhas".
- 179 J: Participei também de um curso no vespertino, o de... Leitura...
- 180 E: Leitura em todas as disciplinas?
- 181 J: Lendo, escrevendo e construindo conhecimentos – compromisso de todas as áreas do
182 currículo. Foi em dois mil e quatro.
- 183 E: Como foi o curso?
- 184 J: O curso teve uma carga horária de 120 horas, com palestras, aulas presenciais e
185 vivenciais.
- 186 E: Ah! Isso foi dentro da semana pedagógica foi? Do município?
- 187 J: Não! Esse foi separado também.
- 188 E: Ah! Separado. Foi?
- 189 J: Separado, aos sábados. É!
- 190 E: Aos sábados. Era com qual instituição?
- 191 J: Com o município de Natal, em convênio com o FNDE/MEC.
- 192 E: Era com a equipe do município?
- 193 J: Era.
- 194 E: Era a equipe do município?
- 195 J: Era a equipe do município, mas foi de cento e vinte horas.
- 196 E: No caso fora da rede municipal, a senhora fez esse lá na UFRN com a FUNPEC, não foi?
- 197 J: É!
- 198 E: Não é isso?!
- 199 J: É!
- 200 E: Feita pelo departamento de História?
- 201 J: Sim! Em convênio com a...
- 202 E: Com a universidade, não é?
- 203 J: É!
- 204 E: Por que é que a senhora chegou a essa constatação de que esse curso que a senhora
205 fez na UFRN em 2002, ele foi relevante para a senhora ensinar História?
- 206 J: É justamente isso, adquirir conhecimentos, práticas também. Tudo dentro dos conteúdos
207 de História. Lógico que vai contribuir! Para minha bagagem, para a nossa prática.
- 208 E: Vivência, nossa prática.

APÊNDICE G
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE JENNY

- 209 J: Exatamente.
- 210 E: Veja só! A senhora lembra se estudou alguma disciplina que tratasse do conteúdo das
- 211 teorias da história, no período do curso de história da senhora na UFRN?
- 212 J: Das teorias?
- 213 E: Teorias da história, lembra?
- 214 J: Eu sei que tinha... Tinha!
- 215 E: Lembra qual era o professor?
- 216 J: Vixe! Agora está meio difícil.
- 217 E: Tá meio difícil, mas a senhora lembra que pagou essa disciplina?
- 218 J: É! Paguei.
- 219 E: Pagou essa disciplina?
- 220 J: História da educação...
- 221 E: Teoria da história, especificamente?
- 222 J: Teoria da história? Pelo nome assim "teoria"... Por que o nome não é mais atual não?
- 223 Teoria?
- 224 E: É! É ainda hoje.
- 225 J: Porque prática de ensino eu já sei. Prática de ensino.
- 226 E: Mas, teoria da história, a senhora lembra que pagou?
- 227 J: Teoria?
- 228 E: Lembra que pagou?
- 229 J: Eu fiquei até em dúvida agora.
- 230 E: Tudo bem! É isso que eu quero saber. A senhora lembra que pagou essa disciplina? Tá
- 231 em dúvida então se pagou?
- 232 J: Eu sei que teve a prática. Tem psicologia, tem isso e aquilo... Agora...
- 233 E: Teoria da história mesmo não?
- 234 J: Por que estuda história da educação... Não é a mesma não?
- 235 E: Não. Não.
- 236 J: Eh! Pensei que era história da educação. Posso ver...
- 237 E: A gente vê isso depois, não tem problema.
- 238 J: Porque assim... Não é?
- 239 E: Fique tranqüila aí viu.
- 240 E: A senhora lembra de ter feito algum curso que tratasse sobre teoria da história, depois
- 241 que terminou o curso de história da UFRN?
- 242 J: Não. Não. Não. Só esses mesmos.
- 243 E: Em algum momento a senhora já leu alguma coisa, depois de fazer o curso, sobre teoria
- 244 da história?
- 245 J: Eu sempre leio, por exemplo, nesses cursos da sempre as apostilas.
- 246 E: Mais nenhuma vai trazendo o assunto de teoria da história. A senhora não lembra?
- 247 Especificamente a pessoa que estava ministrando um curso disse: – Olhe! Isso aqui tem a
- 248 ver com teoria da história. Alguém já falou isso, nesses cursos? Nessas apostilas?
- 249 J: Sim! Porque a teoria não é teoria e prática não é? Embora que o nome esteja fugindo,
- 250 mas...
- 251 E: Tá certo.
- 252 J: Tal autor que fez. E fala de autores, sobre aquele assunto da educação, não é?
- 253 E: O conhecimento histórico, para a senhora, que é produzido nas universidades, tanto do
- 254 Brasil quanto do mundo, que a gente chama de academia, seja no Brasil ou fora do Brasil,
- 255 esse conhecimento tem relação com o conhecimento histórico que a gente trabalha na sala
- 256 de aula no Ensino Fundamental? A senhora acha que tem alguma diferença entre eles dois?
- 257 J: O que a gente aprendeu lá?
- 258 E: Sim! E o que a gente ensina na sala de aula?
- 259 J: Eu acho assim! A diferença... Assim! A gente... Porque lá vê muito pouco, não é? Quer
- 260 dizer... A gente vai aprendendo com o tempo, não é?

APÊNDICE G
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01 DE JENNY

- 261 E: Exato.
- 262 J: É! E a diferença é que lá a gente vai adquirindo conhecimento, a base da gente. Por
- 263 exemplo, a própria universidade, quando a gente chega na escola e vai trabalhar com os
- 264 alunos de quinta série, uma criança de dez ou onze anos, vai adaptar o conteúdo àquela
- 265 capacidade dos alunos, não é?
- 266 E: Então, o conteúdo lá seria... A diferença seria a profundidade das discussões?
- 267 J: Sim!
- 268 E: Não é isso?
- 269 J: Assim, em termos. Por exemplo, a gente aprende lá mais aprofundado. O mesmo
- 270 conteúdo que vai trabalhar com os alunos de quinta série, vai adaptar aquele conteúdo ao
- 271 nível da criança.
- 272 E: Certo.
- 273 J: Eu acho que é nesse sentido aí.
- 274 E: A última pergunta. Ainda sobre esses dois conteúdos, o que é produzido na universidade,
- 275 seja aqui no Brasil ou fora do Brasil, e o conteúdo, o conhecimento que a gente trabalha
- 276 dentro das salas de aula da gente. Eu perguntei anteriormente a diferença. Quais seriam as
- 277 semelhanças? A senhora acha que tem alguma semelhança?
- 278 J: Eu acho que tem. Logicamente porque vai o assunto. A gente não pode fugir, dizer o que
- 279 não é. A história tem suas versões, mas vai dizer aquilo, não é? Na... Semelhante tem que
- 280 passar para o aluno, não é?
- 281 E: Mas tem a ver? Há uma certa semelhança, não é?
- 282 J: É! No que eu digo... Nivelando o conteúdo a capacidade do aluno absolver o
- 283 conhecimento. Por exemplo, tem que dizer o que é o assunto, não vai fugir, não vai dizer
- 284 outra coisa porque vai ser difícil para o aluno, não é?
- 285 E: Com certeza!
- 286 J: É!
- 287 E: E a senhora disse uma coisa muito interessante aí, que é muito importante! O que é que
- 288 a senhora entende quando está falando, como a senhora falou agora, que a história tem
- 289 versões diferentes, o que é que a senhora considera quando diz isso?
- 290 J: Mas eu estou falando até mais de atualmente, eu digo assim porque vamos supor, lá...
- 291 E: Que versões seriam essas? Que a senhora disse que a história tem diferente?
- 292 J: É! Tá certo. Porque, por exemplo, os autores atuais já trazem duas versões. Porque
- 293 antigamente era o poder da elite, a história contada atendia mais a eles. Hoje a história já é
- 294 que todos nós fazemos. Vamos dizer que muda a versão daquela história bem tradicional.
- 295 E: Tradicional.
- 296 J: Porque eu, pelo menos...
- 297 E: Dos heróis?
- 298 J: Dos heróis, justamente! Porque quando eu comecei a ensinar, a gente... Estava no livro
- 299 didático essas coisas, não era? Era sagrado!
- 300 E: Fez parte daquela época, não é?
- 301 J: Tinha aqueles livros, eu estudei ainda com o de Borges Hermida. Aqueles livros, não é?
- 302 Aquilo era...
- 303 E: Clássicos!
- 304 J: É! Clássicos! Dizia uma única...
- 305 E: Versão, no caso.
- 306 J: Versão dos poderosos, do lado deles, essas coisas. E hoje em dia os livros estão
- 307 modernos.
- 308 E: Já apresentam versões diferentes daquele mesmo acontecimento histórico, não é isso?
- 309 J: É!

APÊNDICE H
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 02 DE POLEMARCO

- 1 E: Qual o conteúdo de história que você gosta mais de ensinar nas suas aulas de História?
- 2 P: As grandes navegações.
- 3 E: As grandes navegações?
- 4 P: Agora! É questão pessoal mesmo. Que é o que eu gosto. Aí eu gosto mais.
- 5 E: Exato! Com certeza. Que aí pega exatamente as navegações portuguesas, não é?
- 6 P: É.
- 7 E: De que maneira você gosta de discutir esse conteúdo com os alunos nas suas aulas?
- 8 P: Olha! Eu dou mais ênfase à questão da viagem mesmo, da tripulação. Eu levo relatos de situações da tripulação nos navios.
- 9 E: Pegando mais aspectos do cotidiano?
- 10 P: É.
- 11 P: O espaço seria a embarcação – uma nau, uma caravela – a gente faz aquela diferença, uma parte mais técnica, os tipos de embarcações. Depois como seria o dia a dia nessas embarcações.
- 12 E: O dia a dia deles.
- 13 E: Ok!
- 14 E: Quais são os aspectos que você se baseia para concluir que alcançou os objetivos com a discussão desse conteúdo, na aula com os alunos? Quando você trabalha esse tema das navegações, vendo essa questão do cotidiano? Quando é que você diz assim: - pocha! Eu alcancei o objetivo da aula.
- 15 P: Olha! Tenho até um pouquinho de dificuldade de responder. Porque as vezes a gente não liga muito para isso, em sala de aula.
- 16 E: Hum, hum!
- 17 P: Até aquela questão do que a gente não consegue se libertar. Dos conteúdos mesmo, de querer sempre mais conteúdos, a gente às vezes peca na questão da avaliação. Essa avaliação individual e se preocupar se os alunos assimilaram ou não mesmo a questão. Então é um erro! Não se preocupar com isso. É um vício! Querer dá sempre mais conteúdos. Espero um dia chegar nisso aí.
- 18 E: É um desafio realmente.
- 19 P: É um desafio.
- 20 E: Muitas vezes o fato de você querer, não significa que você conquistou também.
- 21 P: Hum, hum.
- 22 E: Quais os autores que você lê, você estuda, para poder discutir esse conteúdo com os alunos, das navegações?
- 23 P: Olhe! Normalmente são autores brasileiros mesmo. Tem Fábio Pestana Ramos e tem aquele que tem aquele livro *O Ponto Onde Estamos*. O Paulo Miceli.
- 24 E: Hum.
- 25 P: Eu acho que... Lógico! Pode ter bem outros, mas eu me baseio nesses dois. Porque eles também têm essa preocupação também maior com o estudo do cotidiano.
- 26 E: Do cotidiano.
- 27 P: Tem até artigos em revistas de circulação mesmo, essas revistas da Abril. Eles estão sempre em jornais, tem sempre texto deles. E eles têm livros também: *O Ponto Onde Estamos* e o *Tempo das Especiarias*.
- 28 E: Se você fosse definir quais as principais idéias que os alunos deveriam aprender, no estudo desse conteúdo, das navegações, quais você apontaria como principais para a aprendizagem deles?
- 29 P: Olha! Eu vou voltar para essa questão que eu dou ênfase. Primeiro é ver as relações de permanência na história. Questões sobre a sexualidade, alimentação. A questão do público e do privado mesmo. E também essa possibilidade de colocar na história o que esses autores colocam como *arraia miúda*. Como é o dia a dia da população comum, desse Homem que se parece com a gente. Que ele faz parte do processo histórico. É também trazer um pouco dessa história que eu acho que tem mais vez dentro de sala de aula, que é

APÊNDICE H
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 02 DE POLEMARCO

- 53 a história das revoluções ou a história do capitalismo. A gente pegar dentro desse sistema,
54 analisar aspectos que o aluno pode se vê. Se eu tivesse naquela época, nesse período dos
55 descobrimentos, no século XV, século XVI, então eu seria aquilo ali. Talvez se eu tivesse ali,
56 se eu fosse um grumê dentro de um navio, como eu sofreria dentro dessa embarcação.
- 57 E: Sentir o dia a dia, o cotidiano ali acontecendo.
- 58 P: Dentro, lógico, desse sistema todo você pode colocar outros aspectos, outras
59 abordagens. Também não sei se também estou só pecando por ir muito nessa direção e
60 esquecer esses elementos tradicionais da história que são as questões econômicas, as
61 políticas, então tentar conciliar isso aí. Mas para mim, acho que a questão fala no seguinte
62 de que eu quero mesmo é que o aluno faça a pergunta: como seria minha vida naquela
63 época?
- 64 E: Naquela época.
- 65 P: Até porque é aluno do Ensino Fundamental...
- 66 E: Por que você chegou a essa conclusão de que essas idéias que você apresentou aí, que
67 você defendeu, elas deveriam ser as principais idéias que eles deveriam perceber? Por que
68 esse lance do cotidiano, das navegações? Por que você considera importante essa questão
69 do cotidiano na hora de trabalhar o conteúdo das grandes navegações?
- 70 P: Por que eu acho uma oportunidade do aluno ter contato com outro tipo de texto e fazer,
71 escolher um método de estudo que seria... Eu tô falando assim, mas também talvez não
72 seja nessa dimensão. Às vezes não acontece do jeito que a gente quer. Eu acho que eu
73 ainda tenho muito mesmo para avançar. Mas de colocar o aluno com alguns exercícios
74 históricos. Levar textos de relatos, documentos primários para... E como esses relatos de
75 viagens caem também muitas vezes em questões do cotidiano, de como é o dia a dia nas
76 embarcações, então seria um exercício histórico para o aluno.
- 77 E: E o cotidiano é importante na sua concepção de ensinar História por quê? Por que é que
78 o cotidiano, para você, assim, é uma escolha tão interessante?
- 79 P: Eu posso estar enganado, mas eu acho mais fácil de assimilar alguns conteúdos até
80 tradicionais. Por exemplo, se a gente for exemplificar o comércio de especiarias, se a gente
81 pega alguns relatos que tratem sobre isso aí, como essas especiarias são usadas, como
82 eram adquiridas. Às vezes, dentro desses conteúdos que não pode deixar de falar, ou então
83 das doenças do escorbuto, de outras que sempre a gente fala, então a gente com esse
84 relato do cotidiano, eu acho que é mais fácil de assimilar.
- 85 E: Eu sei. Eu estou entendendo o que você está colocando.
- 86 E: Eu percebi que no ano passado você estudou com algumas de suas turmas o conteúdo
87 da Revolução de independência do Haiti. Quais foram os autores que você consultou para
88 preparar a aula de independência do Haiti? Você lembra?!
- 89 P: Lembro. Aquele conteúdo foi retirado do livro História Temática.
- 90 E: É o de Cabrini, de Montelatto? É aquele?
- 91 P: Eu não...
- 92 E: História temática?
- 93 P: É! Que é o que você adotou.
- 94 E: Pronto! É Cabrini e Montelatto sim! Exato.
- 95 E: Mais algum outro que você consultou?
- 96 P: Não! Assim... Algum conhecimento prévio, mas de enciclopédia mesmo, de encartes. Não
97 foi nada mais aprofundado, nem com autores que se dedicam a essas questões específicas.
- 98 E: Se você fosse definir quais as principais idéias que devem ser exploradas, como você
99 definiu naquela época, no estudo desse conteúdo, quais você apontaria como principais
100 para discutir questão a independência do Haiti?
- 101 P: Que...
- 102 E: Isso para os alunos, obviamente, para trabalhar com os alunos.
- 103 P: Então! Dentro desse conteúdo que a gente estuda as independências na América. Então!
104 O Haiti, mesmo sendo uma exceção, seria mais uma questão de um estudo comparativo

APÊNDICE H
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 02 DE POLEMARCO

- 105 das independências na América. A diferença nos processos revolucionários. O Brasil e o
106 Haiti, eu coloco como as grandes exceções desses tempos. A gente pega a América
107 espanhola tem uma certa homogeneidade. Então aí seria outro método, que é o método
108 comparativo, pegando as características de cada movimento.
- 109 E: Por que você chegou a essa conclusão que essa questão, essas idéias que você teve
110 para tratar a independência do Haiti, fazendo a comparação, deveriam ser as principais
111 idéias exploradas quando trabalhasse com o conteúdo da independência do Haiti?
- 112 P: Porque na verdade, eu vou ser bem sincero, eu não sou daqueles de tá fazendo nem
113 planos nem projetos, embora eu faça alguns, eu tô até com um aqui que eu quero colocar
114 em prática esse ano. É esse aqui! Mas o que eu vejo assim de imediato, que é um objetivo
115 geral é a questão do método mesmo, do aluno conhecer aquilo. Então ele deve fazer alguns
116 exercícios intelectuais mesmo, de leitura, e depois avaliar. E a avaliação foi da forma mais
117 tradicional possível, o que ele aprendeu daquilo ali. Então não podendo escolher, ah! Isso
118 aqui. Teve coisas que agora está se falando muito, da vinda da família real. Então estudou
119 aquilo ali, mas sempre no mesmo exercício de conhecimento mesmo, de tentar interagir
120 com o conteúdo para responder, debater algumas coisas, nem sempre sai como a gente
121 quer. Mas eu estou estudando algumas coisas novas, quero mudar muito ainda minha forma
122 de ensinar e eu vi uma coisa interessante, que também não domino muito, eu andei lendo,
123 pesquisando, sobre, que eu acho que já foge aqui da gente, que é o RPG, você conhece?
124 Então comprei alguns livros, coloquei aqui.
- 125 E: Isso consta do seu projeto novo?
- 126 P: Aí eu selecionei alguns objetivos.
- 127 E: Eu poderia ter acesso a uma cópia desse seu projeto para esse ano?
- 128 P: Pode. Eu posso até lhe dar aqui, deixar já esse aqui. Não está acabado, eu deixei um
129 com o professor de artes para ele ver, mas...
- 130 E: Tá negociando com eles ainda.
- 131 P: Mas é difícil, porque cada um tem o seu. Na verdade os projetos são individuais. Cada
132 um tem o seu, é meu e ninguém "tasca". Eu o deixei todo aberto sabe? Para...
- 133 E: Para o pessoal interagir e até agora nada!
- 134 P. – Hum, hum!

APÊNDICE I
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 02 DE JENNY

- 1 E: Qual o conteúdo de história que você mais gosta de ensinar nas suas aulas de História?
- 2 J: Os conteúdos de sextos anos, eu gosto mais.
- 3 E: E especificamente, qual é aquele dentre os do sexto ano que você diz assim: esse é o
- 4 que eu mais gosto.
- 5 J: Especificamente as civilizações. Egípcios, as civilizações antigas.
- 6 E: De que maneira você gosta de discutir esse conteúdo com os alunos nas suas aulas?
- 7 J: De que maneira?
- 8 E: Sim.
- 9 J: Assim! Eu parto do princípio, eu pergunto as coisas a eles se já assistiram um filme sobre
- 10 o Egito. Se eles já ouviram falar nas pirâmides, se já assistiram os filmes, porque tem o das
- 11 múmias, aquele filme. Então eles dizem: ah! Professora eu vi na televisão. Aí dali eu parto
- 12 para daí fazer pergunta a eles e aí vou introduzindo o assunto. Somente.
- 13 E: Quais são os aspectos que você se baseia para concluir que alcançou os objetivos da
- 14 discussão desse conteúdo, na sua aula de História com os alunos? Então você ministrou a
- 15 aula, você tá trabalhando um conteúdo que você gosta. O que é que diz que você, na sua
- 16 experiência, que você define que são os aspectos que dizem assim: - olhe! Eu tenho certeza
- 17 que eu alcancei os objetivos com essa discussão, por exemplo, sobre o Egito com os
- 18 meninos?
- 19 J: Por exemplo, quando eu faço uma atividade e a maioria da turma acertaram. Aí eu já
- 20 digo que eles entenderam. Ou então através de perguntas orais. Aí, dependendo das
- 21 respostas deles, aí eu vou verificando se aquele conteúdo atingiu os objetivos.
- 22 E: Quais os autores que você lê, estuda, para poder discutir esse conteúdo com os alunos?
- 23 O conteúdo, no caso, das civilizações da antiguidade?
- 24 J: Eu pego os livros do sexto ano, vários livros do sexto ano de História.
- 25 E: Aí faz um estudo comparativo do que os autores dos livros didáticos apresentam?
- 26 J: É! Geralmente é, por exemplo, eu pego na biblioteca, aí eu tenho o livro em casa, vários
- 27 autores. Aí quando eu vou fazer a aula, eu leio. Eu estou falando sobre a economia, por
- 28 exemplo, aí eu comparo do outro, geralmente a mesma coisa. Mas alguns livros apresentam
- 29 um conteúdo do lado, dizendo, acrescentando mais coisas. Aí eu procuro ver sempre!
- 30 E: Se fosse definir quais as principais idéias que os alunos deveriam aprender, no estudo
- 31 desse conteúdo, por exemplo, que você colocou do Egito. Quais você apontaria como
- 32 principais para a aprendizagem deles nesse assunto?
- 33 J: O que eu destacaria, assim! As idéias principais.
- 34 E: Exatamente!
- 35 J: Pronto! Uma das idéias principais, entre outras, os modos de produção deles, como é que
- 36 eles viviam, o que produziam. Porque não é aquele tipo da escravidão? Eu acho importante
- 37 o modo de produção.
- 38 E: Essa dimensão mais econômica, no caso?
- 39 J: Sim! É no caso. O fator social deles, tudo eu acho importante. É o que vai destacar como
- 40 eles viviam realmente.
- 41 E: Naquela época.
- 42 J: Naquela época. E compara-se também com a atual, hoje, por exemplo, a sociedade
- 43 deles, como é hoje na nossa sociedade? Será que apresenta algumas características
- 44 comuns? Aquela divisão de classes. A gente tem mais divisão de classes comparando.
- 45 E: O passado e o presente.
- 46 J: O presente. É!
- 47 E: Por que você chegou a essa conclusão de que essas idéias deveriam ser as principais? A
- 48 questão da economia e da sociedade, no caso.
- 49 J: Porque se eu acho assim, se a gente está falando de um povo, daquele povo, dentro da
- 50 história a gente vê a ação, história não é ação? Como ele se destacava, como viviam?
- 51 Nesse sentido.
- 52 E: Nesse sentido.

APÊNDICE I
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 02 DE JENNY

- 53 J: É! Não deixa das outras coisas terem importância, a localização geográfica. A importância
54 do rio Nilo, porque eles basicamente a sobrevivência do rio Nilo.
55 E: Certo.
56 J: Aí vai entrar a economia e vai destacar o rio Nilo. Não só dizer que é um rio que banha o
57 Egito, mas toda a importância econômica que ele trouxe para eles na época.
58 E: Na época.
59 J: Certo! Porque eles sobreviviam, justamente do rio, se fixaram ali devido à água.
60 E: A questão da agricultura.
61 J: Da agricultura. A importância da água. Porque o rio por si só não ia se o homem não
62 desse sua interferência, a água ia ficar ali, não ia ter importância. Quer dizer,
63 economicamente. O homem é que interferiu na água para a sua sobrevivência.
64 E: Para fazer essa utilização.
65 J: É!
66 E: Eu percebi naquelas aulas que nós observamos, que você trabalhou com o conteúdo de
67 Reforma Protestante, e na organização daquelas aulas, que autor ou autores você leu, você
68 estudou, para trabalhar aquele conteúdo?
69 J: Foi o livro de História do ano passado, que é Smith.
70 E: Sim.
71 J: Eu me baseei muito nele, o conteúdo. Para eles porque, por exemplo, quando fazia a
72 pesquisa, aí eles vinham buscar o livro aqui, aí o que tinha em maior quantidade era aquele.
73 Aí eu me baseava no conteúdo, justamente para quando levasse os livros, eles já atenderia
74 a todos os alunos. Assim mesmo já estavam poucos. Aí eu me baseei mais por ele. Mas pra
75 mim eu fazia a pesquisa em outros, algumas perguntas eu já tirava de outro livro.
76 E: Então a senhora usou mais o Mario Schmidt?
77 J: É! Certo.
78 E: E alguns outros, mas livros didáticos também, que você observou em casa?
79 J: É! De outros autores da sexta série, no caso, do sétimo ano.
80 E: Certo.
81 J: Igual ao ano passado.
82 E: Chegou a ler algum autor que não era de livro didático?
83 J: Não, assim...
84 E: Mais de livro didático?
85 J: Mais de livro didático.
86 E: Se você fosse definir quais as principais idéias que devem ser exploradas, no estudo do
87 conteúdo de Reforma Protestante, quais você apontaria como principais?
88 J: Reforma Protestante?
89 E: Sim! As principais idéias.
90 J: As idéias... vou voltar aqui um pouquinho. A causa que levou a Martinho Lutero fazer a
91 reforma foi contra aqueles abusos da Igreja.
92 E: Da Igreja.
93 J: Aquilo foi importante porque deu início às causas para haver a reforma.
94 E: Sim. A questão da venda de indulgências. Aquelas coisas todas.
95 J: Aquelas negócios.
96 J: E dali partiu para que alguns fossem... até espalhassem por outros países da Europa.
97 E: Sim!
98 J: Surgissem alguns adeptos.
99 E: E avançassem pelo planeta todo.
100 J: E avançassem... pelo... pois é.
101 J: Porque eles achavam que a Igreja, aquilo era um abuso.
102 E: Um abuso.
103 J: Porque até Martinho Lutero era da própria Igreja.
104 E: Exatamente.

APÊNDICE I
RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 02 DE JENNY

- 105 J: E contestou.
106 E: Exatamente.
107 J: Mas ele seguiu em frente e é por isso que foi até excomungado.
108 E: Excomungado, exatamente. Perseguido e tal.
109 J: Eu acho importante.
110 E: Por que você chegou a essa conclusão? De que essa idéia que você apresentou sobre
111 Reforma Protestante, como a principal, que tem haver com o abuso da Igreja, era a principal
112 idéia para você trabalhar com esse conteúdo?
113 J: Além do mais, assim, para partir para aquele conteúdo, eu acho importante, assim,
114 porque dali partia para o restante do capítulo.
115 E: Ok.
116 J: Porque dali ele ia o resto. A seqüência.
117 E: Ali foi o ponto principal.
118 J: O ponto principal para se estender.
119 E: Se estender todo o problema.
120 J: É!

APÊNDICE J

RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA Nº 03 DE POLEMARCO

1 E: Em quais momentos da sua graduação os professores do curso de história fizeram
2 alguma relação entre os conteúdos de formação da graduação em história, os conteúdos
3 das disciplinas específicas, com o ensino de História?

4 P: Eu me recordo de duas que vem de imediato à cabeça. Uma foi com P1, Brasil I, até
5 porque ele trabalha diretamente com ensino de História, ele sempre falava, as aulas dele
6 eram voltadas para esse tema. Tinha o conteúdo que tem aquela forma clássica da
7 academia, para estudar Brasil I tem que ver o período colonial. E ele fez outra coisa,
8 relacionou sempre esses estudos com a sala de aula, e os textos que ele mais trabalhou
9 foram aqueles da coleção história da vida privada. Inclusive o tema da educação na colônia
10 foi um dos que ele colocou. Que aí tem os dois lados, tanto o ensino quanto a história do
11 ensino. E o outro foi P4 que na disciplina de Medieval ele colocava textos bons sobre Idade
12 Média e depois ele mandava comparar com os dos livros didáticos. Que por generalizarem
13 muito começavam a dizer coisas que os textos acadêmicos diziam outras. Por exemplo, às
14 vezes os livros didáticos dão a entender que as relações servis e vassálicas são tudo uma
15 coisa só. O próprio período do feudalismo e o espaço em que ele ocorreu na Idade Média
16 ficam limitados. Então foram nessas duas vezes que eu vi um exercício mais prático dentro
17 da universidade. Considerando as disciplinas específicas de história.

18 E: O professor de teoria da História fazia alguma relação entre as teorias da história e o
19 ensino de História?

20 P: Não! Que eu me recorde não.

APÊNDICE L
PROTOCOLO Nº 34 – 6º ANO E
JENNY – 22NOV2007

1 Jenny também já tinha falado à turma que eu iria realizar uma observação (00'44"). Eu
2 também me apresentei para a turma (00'54"). A professora esclarece à turma que ainda não
3 terminou o assunto da última aula e que precisa terminá-lo, que irá continuar escrevendo
4 mais sobre o assunto (02'25"). A professora pergunta: "Qual foi o assunto que a gente
5 começou na última aula? Uma aluna responde: "Foi o Egito Antigo... Eh... Hebreus!". Ela
6 confirma o segundo tema e pergunta, logo depois, como os Hebreus eram chamados? E
7 alguns alunos respondem que "Judeus e Israelitas". Ela, no início, já havia pedido que os
8 alunos abrissem o caderno para identificar qual era o assunto que vinha sendo estudado. A
9 turma é bem menos barulhenta do que a anterior e a movimentação externa à classe estava
10 bem melhor. No entanto, o barulho interno e externo não estavam adequados ainda para
11 que a aula ocorresse sem maiores comprometimentos para a atenção dos alunos e as
12 explicações da professora (03'04"). A professora pergunta a descendência do povo Hebreu
13 e uma aluna responde que era "de um povo fenício" e a educadora reafirma arrematando
14 nos seguintes termos: "De um povo fenício que habitava qual país? Pode acompanhar no
15 caderno para ajudar. Eles habitavam a península Arábica. E ficavam como? Ficavam
16 sempre se deslocando, não é? De um lugar para o outro." Então ela continua e pergunta:
17 "Quando as pessoas ficam se deslocando de um lugar para o outro, eles são chamados
18 como?". Aí ela se dirige a uma aluna, uma das que mais estavam acompanhando o texto do
19 caderno e reafirma a questão. Um aluno então responde que eles são chamados de
20 "damusto". Ela então responde que eram nômades e se dirige mais especificamente à aluna
21 citada anteriormente e continua explicando à turma que nômades são aqueles que "não têm
22 lugar fixo e depois ficam se mudando de um lugar para outro (04'21"). A professora pede
23 que todos os alunos participem da aula e propõe uma nova questão: "O que aconteceu, por
24 volta de 1800 a. C., em? Com eles?" Uma aluna, observando o texto, responde: "Saíram da
25 Mesopotâmia e vai..." Há um certo movimento de alunos e a professora pede que eles
26 parem de brincadeiras. Ela então continua explicando e afirma que os Hebreus vão para a
27 palestina porque "era a terra prometida por Deus para eles" (05'31"). A professora pergunta
28 ainda: "a Palestina hoje é qual Estado?" Ao que alguns alunos respondem, após a ela pedir
29 que eles falem: "Israel". Logo em seguida, ela pergunta se quando os Hebreus chegaram na
30 Palestina encontraram outros povos, ela afirma que encontraram os filisteus. Apresenta
31 também que nessa chegada dos Hebreus à terra dos filisteus, há confronto, "conflito" entre
32 os povos para ver quem dominava a região e nesse momento a professora usa uma
33 comparação interessante que aproxima a discussão em pauta à vida dos alunos, ela então
34 diz: "se as pessoas chegarem ao nosso lugar será que vai haver conflito? Um aluno
35 responde: "Vai". A partir desse mesmo exemplo ela continuou comparando e afirma: "se
36 esta invasão ocorresse em nossa terra ia haver um choque". Ela ainda se reportou às
37 características físicas, desértica da Palestina, do problema de escassez de água, de que
38 viver no deserto não seria possível para os Hebreus (06'11"). Quando a professora pede
39 para que algum aluno possa fazer um resumo de como era a Palestina na época em que os
40 Hebreus chegaram nela, reforçando aos mesmos que eles devem participar da aula e não
41 só ela falar, que eles olhassem o caderno com esse fim de acompanhar a explicação e
42 participar mais da aula, ela se dirige a uma aluna, estimulando-a a opinar, e uma outra aluna
43 afirmou que no texto dela não havia estas informações (08'45"). Uma das coordenadoras

APÊNDICE L
PROTOCOLO Nº 34 – 6º ANO E
JENNY – 22NOV2007

44 fala com a professora para liberar a turma do quarto horário, por que a mesma só está
45 esperando a última aula. Jenny então diz: “Eu não posso adiantar a aula porque estou com
46 o professor Eden, ele está observando a turma. Não é professor? É melhor não adiantar,
47 não é?”. Eu apenas afirmo que acatarei o encaminhamento que elas decidirem. E como
48 Terezinha não quis adiantar a aula porque eu estava observando-a na turma, a
49 coordenadora então liberou a turma. A professora então me explica que isso acontece
50 quando faltam professores em outras turmas, o que me parece um fenômeno corriqueiro em
51 várias escolas da rede municipal, pelo menos na que eu ensino, na de Jenny e na de
52 Polemarco (11’48”). Após a interrupção da aula, a professora busca constatar a informação
53 da aluna, a qual era verdadeira, então ela ainda explica os seguintes assuntos: A diferença
54 principal dos Hebreus dos outros povos da época e a religião monoteísta. Uma aluna
55 (16’20”) fala afirmando que essa característica significava a existência de um único Deus.
56 Após esse momento, ela explica o que é um povo monoteísta e um politeísta, escrevendo os
57 conceitos no quadro e afirmando que “poli” significa “muitos”. Ela pede para que todos
58 passem a copiar a continuação do mesmo (13’25”). Ela começou a copiar no quadro
59 (19’40”) e nós percebemos que um equívoco, a bíblia foi considerada o livro sagrado dos
60 Hebreus. A turma ficou quase que completamente silenciosa na hora da cópia do texto e a
61 medida que os alunos concluíam o barulho voltava paulatinamente. As chapas 01 e 02 do
62 processo eleitoral para diretor e vice da escola entraram na sala para apresentar suas
63 propostas à turma (37’26”). Após a saída dos representantes das chapas, a professora inicia
64 a chamada e os alunos continuam copiando até o final da aula (47’20”).

APÊNDICE M
PROTOCOLO Nº 14 – 6º ANO C
POLEMARCO – 05NOV2007

1 Cheguei a Escola com o professor Polemarco, ele foi até a sala dos professores, pegou giz,
2 espoja e fomos para a sala de aula de História. O professor me esclareceu que na Escola os
3 alunos é quem se deslocam entre uma aula e outra para a sala de cada disciplina escolar.
4 Ao entrarmos na sala de aula de História, alguns alunos já esperavam o professor. Logo no
5 início da aula, antes mesmo do professor me apresentar aos alunos, uma aluna disse:
6 “Professor! É novato é?! É novato é?!” Ao que ele respondeu: “Ele não é novato não. Ele
7 está realizando um estudo que vai melhorar o nosso trabalho também. Ele também é
8 professor de História e ensina na Escola Juvenal Lamartine”. Após essas impressões
9 iniciais, Polemarco começou a convidar os alunos para iniciar a aula daquele dia. Eles
10 estavam fazendo muito barulho, alguns alunos ainda entravam na sala de aula, enquanto
11 outros saiam. Nesse ínterim, Polemarco pediu que eu me apresentasse à turma, ao que
12 anuí sem problemas, esclarecendo que estaria em sala de aula durante algum tempo, que
13 não precisei qual, e que estava cursando um mestrado na UFRN. Expliquei para os alunos
14 que o mestrado era um curso que é realizado só após a conclusão de uma graduação, que
15 no meu caso foi de História. Após a nossa apresentação, voltamos para a cadeira onde
16 estávamos e nos sentamos. Apesar da turma ser muito barulhenta e o professor ter tido
17 dificuldades para iniciar a aula, ele conseguiu após alguns minutos concentrar a atenção dos
18 alunos e começou a aula dizendo: “Mas antes de falar na Independência do Brasil, na data
19 tradicional de comemoração desse acontecimento da nossa história, vocês lembram que
20 foram lá ver a escola desfilar? Que pegaram o ônibus nº 5?”. Ao que uma aluna respondeu:
21 “Eu vi! Eu vi! Foi o desfile”. O professor se referiu aos acontecimentos da independência do
22 Brasil e lembrou da data do 7 de setembro e ao desfile. Ele não copiou nenhum texto no
23 quadro, mas usou uma xerox do livro didático História Temática de Cabrini, afirmou que o
24 texto estudado até agora tratava da temática da liberdade e dos movimentos de
25 independência da América Latina, de uma forma geral. E que ele iria trabalhar naquele
26 momento mais especificamente a independência do Brasil. Para começar as suas reflexões,
27 Polemarco se referiu ao dia em que uma representação de alunos da escola desfilou na
28 solenidade de comemoração do 07 de setembro de 2009, na praça Cívica. Ele valorizou um
29 acontecimento que eles participaram e que tinha relação com o assunto estudado, também
30 explicou que o texto vai se referir aos acontecimentos que antecederam a Independência do
31 Brasil, fazendo referência nesse sentido à crise no Sistema Colonial Brasileiro. Polemarco
32 ainda se refere às crises do Antigo Regime e do Mercantilismo, e que elas influenciaram a
33 vida das colônias dos reinos europeus. O professor se reportou ainda a Revolução
34 Industrial, ao conflito entre a França e a Inglaterra pelo domínio político e econômico na
35 Europa, ao Bloqueio Continental promovido pela França de Napoleão Bonaparte, inclusive
36 afirmando que esse acontecimento levou a rainha de Portugal a vir residir no Brasil, na
37 cidade do Rio de Janeiro no início do século XIX. Ele ainda afirmou que a chegada dos
38 integrantes da coroa portuguesa ao Brasil provocou inúmeras mudanças nessa cidade.
39 Observamos que na maioria do tempo da aula o professor usou a exposição oral e que ele
40 realizava alguns questionamentos para os alunos. Ele também convidou os alunos a lerem o
41 texto durante a aula e apenas dois leram trechos do texto xerografado do livro didático.
42 Durante a aula a exposição do professor não foi acompanhada pela maioria dos alunos e
43 nem na leitura. Ainda identificamos que o professor demonstrava ter uma boa relação com

APÊNDICE M
PROTOCOLO Nº 14 – 6º ANO C
POLEMARCO – 05NOV2007

44 os alunos, pois eles brincavam com ele sem muita dificuldade e ele com eles. Nessa aula a
45 sala estava organizada em filas e colunas de cadeiras, com os alunos sentados um atrás do
46 outro. Ocorreram muitas saídas e entradas de alunos durante a aula, nem todos tinham
47 trazido a xerox do texto naquela aula, o que dificultou bastante o acompanhamento da aula.
48 Nós observamos a aula do professor Polemarco na última cadeira da segunda fila, da
49 esquerda para direita da sala de aula. Conversamos com alguns alunos e procuramos
50 interagir com eles. As anotações no diário de campo foram realizadas quando chegamos em
51 casa.

APÊNDICE N
PROTOCOLO Nº 39 – 9º ANO C
POLEMARCO – 26NOV2007

1 O professor iniciou a aula pedindo a turma para formar um círculo e os alunos de um dos
2 grupos começaram a apresentar o resultado do trabalho com a música. Primeiro eles tocam
3 a música, depois o professor começa a estimulá-los a discutir a mensagem que ela traz.
4 Polemarco começa perguntando o título da música: “Qual o título da música?” ao que uma
5 aluna responde ser “Diário de um detento”. O professor então continua questionando: “O
6 que é que diz o diário? “Meu querido diário”? O que é que ele escreve no diário?” Um aluno
7 afirma que: “No diário ele coloca coisas da vida dele”. E outro aluno irá dizer também que:
8 “Que ele falava do que acontecia na cela da prisão, do que ele via na televisão”. Polemarco
9 continua dizendo que a letra apresenta o dia-a-dia numa prisão e de como a situação lá
10 dentro é muito difícil. Um momento interessante da discussão foi quando Polemarco colocou
11 para reflexão com os alunos a situação da detenta que foi colocada numa sela de homens e
12 foi molestada sexualmente, ele diz: “o caso daquela menina de menor, independente do que
13 ela fez, nada justifica colocá-la numa cela com homens presos. O que é que aconteceu?!
14 Ela vira ‘escrava sexual’ na cela. Uma coisa bárbara, cruel”. Alguns alunos riem por causa
15 da temática do sexo, mas o professor pondera com os alunos que: “Agente não pode, não é
16 Cinderela! Achar que tudo que envolve sexo é engraçado, prazeroso. Existem ‘anomalias’
17 também, em relação ao sexo, que agente tem que pensar direitinho e ter uma visão crítica
18 sobre tudo isso aí”. As discussões continuaram e o professor apresentou mais alguns
19 aspectos interessantes sobre o rap e a sua denúncia sobre a exclusão social que muitas
20 pessoas da nossa sociedade são vítima. Os alunos de um segundo grupo se prepararam
21 para apresentar o seu trabalho. A música é colocada no toca CD e logo após o término da
22 música um aluno colocou: “Essa música conta a história de um homem que foi preso
23 injustamente, só porque era da favela. As vezes ele queria sair dessa favela para mudar de
24 vida, mas ele não conseguia sair dessa favela”. Então o professor interfere após um aluno
25 ser retirado de sala de aula, porque estava dificultando a apresentação do grupo, dizendo
26 que o compositor estava se referindo a uma pessoa que passou pela FEBEM e que
27 conseguiu mudar de vida. Polemarco também lembrou de que a letra dessa música tinha
28 relação com a realidade, mas era a visão de um poeta que precisava ser vista com
29 criticidade. Nesse momento ele apresenta o exemplo do CEDUC de Natal e pergunta aos
30 alunos: “as pessoas que passam por este local conseguem se reabilitar e não voltar para a
31 criminalidade?”. Um aluno responde: “uns conseguem e outros não”. Polemarco arremata
32 defendendo a idéia de que essas instituições não conseguem cumprir com os seus objetivos
33 sociais. O professor coloca ainda que “o rap expõe em suas letras aspectos que a nossa
34 sociedade gosta de esconder, tais como a situação do negro, do favelado, do tráfico de
35 drogas, da criminalidade”. Após a sua fala um aluno se refere a um aspecto que chamou
36 muito a sua atenção, ele disse: “que quando se entra na criminalidade, não tem mais volta.
37 Que a pessoa quando volta para casa não encontra saída para sua vida. Após mais alguns
38 minutos a aula foi concluída.

APÊNDICE O
PROTOCOLO Nº 32 – 8º ANOS B e E JUNTOS
POLEMARCO – 19NOV2007

1 Polemarco começou a convidar os alunos para iniciar a aula daquele dia. Eles estavam
2 fazendo muito barulho, alguns alunos ainda entravam na sala de aula, enquanto outros
3 saiam. Nesse ínterim, Polemarco pediu que eu me apresentasse à turma, ao que anui sem
4 problemas, esclarecendo que estaria em sala de aula durante algum tempo, que não
5 precisei qual, e que estava cursando um mestrado na UFRN. Expliquei para os alunos que o
6 mestrado era um curso que é realizado só após a conclusão de uma graduação, que no
7 meu caso foi de História. Após a nossa apresentação, voltamos para a cadeira onde
8 estávamos e nos sentamos. Apesar da turma ser muito barulhenta e o professor ter tido
9 dificuldades para iniciar a aula, ele conseguiu após alguns minutos concentrar a atenção dos
10 alunos e começou a aula. O professor não copiou nenhum texto no quadro, mas usou uma
11 xerox do livro didático História Temática de Cabrini, afirmou que o texto estudado até agora
12 tratava da temática da liberdade e dos movimentos de independência da América Latina, de
13 uma forma geral e que ele iria trabalhar, naquele momento, mais especificamente a
14 independência do Brasil. Para começar as suas reflexões, Polemarco se referiu ao dia em
15 que uma representação de alunos da escola desfilou na solenidade de comemoração do 07
16 de setembro de 2009, na praça Cívica. Ele valorizou um acontecimento que eles
17 participaram e que tinha relação com o assunto estudado. Também explicou que o texto vai
18 se referir aos acontecimentos que a antecederam, fazendo referência nesse sentido à crise
19 no Sistema Colonial Brasileiro. Ele se reportou ao Dia do Fico dizendo: “A história tradicional
20 exaltava D. Pedro I, o Dia do Fico, que na nossa época de aluno tinha que ser decorado
21 pelos alunos”. Polemarco ainda comentou que os alunos não deveriam se preocupar em
22 “decorar”, pois ele iria disponibilizar as datas que achasse importante para a prova. O
23 Professor ainda se referiu à crise do Antigo Regime e à do Mercantilismo, e que elas
24 influenciaram a vida das colônias dos reinos europeus. O professor se reportou ainda a
25 Revolução Industrial, ao conflito entre a França e a Inglaterra, pelo domínio político e
26 econômico da Europa, ao Bloqueio Continental promovido pela França de Napoleão
27 Bonaparte, inclusive afirmando que esse acontecimento levou a rainha de Portugal a vir
28 residir no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro no início do século XIX. Ele ainda afirmou que
29 a chegada dos integrantes da coroa portuguesa ao Brasil provocou inúmeras mudanças
30 nessa cidade. Observamos que na maioria do tempo da aula, o professor usou a estratégia
31 da aula expositiva. Nesse dia não conversamos com nenhum aluno e nem procuramos
32 interagir com ninguém, apenas observamos a aula.

APÊNDICE P
PROTOCOLO Nº 33 – 7º ANO B
JENNY – 22NOV2007

1 A professora já tinha falado à turma que eu iria realizar uma observação (00'33"). Eu me
2 apresento para a turma (00'55"). A professora se refere a um trabalho em grupo que havia
3 passado para a turma, pedindo que os alunos o entregue no final da aula. Além de afirmar
4 que o mesmo poderia ser entregue até terça-feira dia 27/Nov (01'52"). A professora busca
5 acalmar os alunos para iniciar a aula, no entanto, o barulho externo à sala e a
6 movimentação e a conversa interna na sala de aula não permitem que ela logre êxito. Por
7 toda a aula o barulho continua pelos dois motivos apresentados. O barulho externo foi
8 principalmente provocado pela falta de alguns professores, os alunos sem aula ficavam
9 chamando a professora sistematicamente para adiantar a aula na sua sala, outros se
10 deslocavam pelos corredores, enquanto no pátio ao lado da sala em que estávamos um
11 grupo de meninos jogavam bola ("mirim") (02'30"). A professora começa a aula lembrando
12 aos alunos que está se aproximando as provas de final de ano e que ela irá realizar uma
13 aula de revisão do assunto da prova. Além de que não tem mais condições de se começar
14 um assunto novo (04'35"). A professora inicia a revisão perguntando qual teria sido o último
15 assunto discutido na sala, ainda sob um barulho forte na sala e fora da sala, ela pede que os
16 alunos acompanhem a revisão olhando o texto copiado no caderno deles sobre o assunto
17 da Reforma Protestante (06'54"). A professora lança a seguinte pergunta aos alunos:
18 "Quem é que lembra o que foi a reforma protestante?". Não tendo resposta dos alunos, ela
19 renova o convite aos alunos de acompanhar a revisão lendo o texto copiado no caderno.
20 Após esse novo convite, alguns alunos começaram a responder algumas questões que ela
21 fazia (09'22"). A professora pergunta: "a palavra protestante, qual é o significado dela?"
22 Uma aluna observando o texto responde: "Protestar". A professora então comenta: "Muito
23 bem, porque eles protestavam" (10'30"). Ela também explica que a reforma protestante
24 ocorreu "porque na Europa do século XVI, não tinham tantas transformações, não é, sociais,
25 econômicas... O barulho na sala continua interrompendo a fala da professora. Na sequência
26 ela pergunta: "quem foi o líder da reforma?" E um aluno responde: "foi Lutero". Ela perguntou
27 ainda onde a reforma aconteceu, não tendo resposta à esta questão, afirma que a mesma
28 aconteceu na Alemanha (10'45"). A professora também pergunta se algum aluno poderia
29 apontar uma das causas dessa reforma. Um aluno disse: "foi por causa da Igreja Católica" e
30 ela, esclarecendo aos alunos, os poucos que acompanharam a aula de revisão, que as
31 vendas das indulgências foram um desses problemas. Ela também explicou que as
32 indulgências eram uma forma da pessoa conseguir a sua salvação através de um
33 pagamento e isso levou as pessoas a protestarem (12'15"). A professora começa a escrever
34 uma atividade de revisão no quadro e afirma que: "olhe! Esta atividade não é para entregar,
35 é para deixar no caderno para vocês estudarem para a prova, certo!? Não é de entregar
36 (19'27"). A sala de aula se acalma consideravelmente quando os alunos estão copiando a
37 atividade do quadro e começa a voltar a o estágio anterior quando essa cópia é concluída
38 (21'00"). A atividade tinha as seguintes perguntas: O que foi a reforma protestante? Quem
39 foi o líder da reforma protestante? Explique o que foi a venda das indulgências pela Igreja
40 Católica? Quem foi João Calvino? O que fala a teoria da predestinação defendida por
41 Calvino? Como surgiu a reforma protestante na Inglaterra? Quem foi Henrique VIII? A aula
42 terminou durante a cópia desta atividade.