UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A atividade de ensino de história: processo de
formação de professores e alunos**

Olavo Pereira Soares

São Paulo

2005

Olavo Pereira Soares

**A atividade de ensino de história: processo de formação de
professores e alunos**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) como exigência para a obtenção do título de Doutor em educação (Área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Heloísa Dupas Penteado.

São Paulo

2005

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar e propor uma metodologia para o ensino de história. Tal metodologia considera duas características específicas das sociedades tecnológicas na inter-relação com as práticas escolares: a cultura midiática que o aluno e o professor carregam em seu interior para o interior da escola, e os processos de formação continuada do professor. Visa-se com tal metodologia colaborar com um ensino de história significativo para alunos e professores, e que a história seja instrumento de compreensão da vida cotidiana e processo contínuo de formação. A pesquisa possibilitou a elaboração de uma proposta teórico-metodológica denominada como atividade de ensino de história. Os referenciais teóricos que sustentam esta proposta são: a teoria da atividade de Aléxis Leontiev que se insere no conjunto da corrente histórico-cultural em psicologia; os pressupostos da pedagogia da comunicação que traz em seu interior o princípio didático do agir comunicacional; as pesquisas que analisam os conceitos de professor reflexivo-investigativo e o professor pesquisador; a historiografia que se identifica com a análise da cultura em diferentes temporalidades. Os referenciais teórico-metodológicos foram utilizados para analisar um conjunto de quatro atividades de ensino de história realizadas entre os anos de 1997-2000 em escolas da rede pública e particular de ensino da cidade de São Paulo. Os dados deste conjunto de aulas foram coletados pelo pesquisador que se serviu dos princípios metodológicos da pesquisa-ação. A análise dos dados à luz da fundamentação teórico-metodológica assumida possibilitou a explicitação de princípios orientadores da construção de atividades de ensino de história. Concluiu-se pela viabilidade de tal proposta e de sua inclusão nos debates sobre ensino de história.

Unitermos: atividade de ensino, agir comunicacional, atividade de ensino de história, pedagogia da comunicação, cultura midiática, formação de alunos e professores.

Abstract

The main goal of this research is to analyze and to propose a methodology for history teaching. Such methodology takes into account two specific characteristics of technological societies in the interrelationship with school practices: the media culture that both student and teacher bring along to school, and teachers' continuing education process. Such methodology is intended to contribute towards a more meaningful teaching of History for both parties involved – teachers and students – in such a way that History becomes a more comprehensive tool in interpreting day-to-day events as well as a continuing education process. The research made it possible to elaborate a theoretical-methodological approach we called History teaching activity. The theoretical milestones upon which such approach is based are: Aléxis Leontiev's theory of activity, which is part of the historic-cultural approach in psychology; the fundamentals of communication pedagogy and its didactic principle of a communication-oriented attitude; the research which analyzes the concepts of the investigative teacher and the researcher teacher; historiography which identifies itself with culture analysis in different periods in time. The theoretical-methodological references were used to analyze a set of four History teaching activities that took place along the years 1997 to 2000, in public and private schools in the city of São Paulo. The data of these classes were gathered by the researcher who then used the research-action methodological principles. The analysis of the data in the light of such theoretical-methodological principles made it possible for the researcher to show the principles that oriented the construction of History teaching activities. Such proposal was believed to be valid as well as its inclusion in the debate about history teaching.

Key-words: teaching activity, communication-oriented attitude, teaching history activity, communication pedagogy, media culture, students' and teachers' education.

Agradecimentos

Este trabalho não seria realizado sem a participação criativa e carinhosa dos alunos, professores e funcionários das escolas de ensino fundamental e médio que trabalhei como professor de história. A estes agradeço profundamente.

Ao professor Mauro Magalhães, agradeço pela atenção e respeito pela pesquisa, principalmente nos momentos de troca de ideias e colaboração. À professora Isabel Abreu, agradeço a leitura e revisão dos textos, e também os “bate-papos” aparentemente despretensiosos sobre algumas teorias analisadas neste trabalho.

Aos meus familiares e em especial à minha esposa Giselle, pois em vários momentos, ao me convidar para algum passeio, viagem ou festa, ela teve que ouvir a seguinte frase: “não vai dar, tenho que trabalhar no doutorado”.

Agradeço ao Prof. Dr^o Manoel Oriosvaldo de Moura e à Prof.^a Elsa Garrido a leitura atenta e as sugestões valiosas que deram ao participarem do processo de qualificação desta tese. A participação destes professores foi valiosa e fundamental para a conclusão da pesquisa.

É fundamental registrar que este trabalho contou com o apoio inestimável da minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Heloísa Dupas Penteado. Agradeço a ela o fato de ter apoiado desde o início a proposta da pesquisa, auxiliando-me de forma imperiosa, encorajando-me nos momentos de dúvida e ansiedade, compreendendo meus momentos de silêncio e cobrando respostas nos momentos necessários. À Prof.^a Heloísa agradeço com profunda ternura e afeto sua dedicação, profissionalismo e, acima de tudo, respeito pela pesquisa e pelo pesquisador.

Sumário

Introdução	01
Capítulo 1: Sobre a consciência do objeto	
O objeto em gestação: a descoberta do mundo e da história	04
A formação inicial	07
A formação em serviço	09
O retorno à pesquisa acadêmica	12
Sobre o objeto em si	15
O objeto e suas interfaces	20
Capítulo 2 - A atividade de ensino de história	
Do ativismo à atividade de ensino	22
A atividade de ensino: a gênese do conceito	30
A atividade de ensino: princípios norteadores	34
O professor de história e a alienação	39
História, historiografia e ensino de história	52
Cultura, historiografia e ensino de história	58
O agir comunicacional na atividade de ensino de história	62
A atividade de ensino no ensino de história	69
A atividade de ensino e a construção conceitual do conhecimento	72
Capítulo 3 - A sala de aula e os processos de ensino como objeto da pesquisa	75
A pesquisa-ação em sala de aula	78
As atividades de ensino a serem analisadas e seu contexto	80
O método de análise das atividades de ensino	82
Capítulo 4 - Construir, elaborar e analisar atividades de ensino de história	87
Cultura e circularidade: a opereta Carmina Burana	88
As bruxas, suas representações e sua historicidade	102
A música brasileira e a censura durante o regime militar	113
O padrão de beleza	123
Capítulo 5 – Considerações finais	135
Bibliografia	146
Anexos	151

Introdução

*...O único bom ensino
é o que se adianta ao desenvolvimento.*

Lev Vygotsky

A pesquisa em educação tem necessariamente um caráter interdisciplinar. Esta é uma sentença que ao ser explicitada na introdução de uma pesquisa nos permite esclarecer sobre os caminhos que serão percorridos.

Para ensinar história, é fundamental o conhecimento qualitativo desta disciplina que por si é interdisciplinar: seus conteúdos, métodos, abordagens. Porém, o ato de ensinar requer uma outra gama de conhecimentos que estão para além da história. Para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da história pelos seus alunos. Mas, antes de tudo isso, é preciso que o professor deseje ensinar história e explicitar para si os valores que orientam esse posicionamento.

Ensinar implica em aprender os princípios e conteúdos de sua disciplina, aprender sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as possibilidades de estas aprendizagens serem ou não significativas. Quanto mais pensamos em ensino de história, mais nossa pesquisa se torna interdisciplinar.

Tomemos a epígrafe acima apresentada como testemunho da busca interdisciplinar sobre o ensino de história que empreendemos. Vygotsky estava descrevendo sobre as relações entre ensino e desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Por meios das relações estabelecidas, permite-nos compreender que um bom ensino não é um processo que superpõe o conhecimento elaborado ao conhecimento do aluno, tampouco se detém apenas no conhecimento que o aprendiz já domina, mas parte dele, tendo por meta o desenvolvimento possível.

Acreditamos que a metodologia de ensino de história é uma peça importante na consecução desta meta. Vale, então, um aviso a todos os possíveis leitores deste trabalho: trata-se de uma pesquisa sobre metodologia de ensino de história.

Para dar cabo de tal empreitada, o referencial utilizado como espinha dorsal desta pesquisa está inscrito na perspectiva histórico-cultural inaugurada no início do século XX por Vygotsky, Luria e Leontiev. Através destes estudiosos e de outros pesquisadores que a eles se

referem é que encontramos o princípio metodológico norteador deste trabalho: a atividade de ensino.

As recentes pesquisas sobre a atividade de ensino nos mostram que este é um referencial que possibilita a análise de processos de ensino-aprendizagem, bem como nos auxilia na análise sobre formação de professores. Neste trabalho, optamos por um estudo sobre o ensino de história.

A partir da análise de aulas de história que já foram realizadas, propomos uma metodologia que não se esgota em si mesma, mas que é prospectiva, como queria Vygotsky, pois nos encaminha para um ensino de história que valoriza cada vez mais os alunos, os professores, a própria história vivida dos sujeitos da educação e a produção historiográfica.

Nos tempos que correm urge valorizar o ensino de história. Vivemos em um país que ainda não aprendeu a lidar com seu passado, mas que convive cotidianamente com um futuro permeado por novas mídias e tecnologias de comunicação voltadas para o consumo. Tudo isto se reflete em nossas escolas e salas de aula: ainda estamos aprendendo que as mídias não são apenas ferramentas de ensino, mas elementos formadores de nossa cultura cotidiana e que os alunos, ao irem para a escola, carregam consigo muitos elementos desta cultura.

O ensino de história em seu caráter comparativo e analítico pode propiciar a alunos e professores a ressignificação consciente do presente, com vistas a um futuro mais justo e solidário. Para tanto precisamos possibilitar aos nossos alunos a significação consciente dos conteúdos da história, para que, de posse de tais conteúdos, os alunos tenham a oportunidade de compreender aspectos fundamentais de sua vida cotidiana e possam participar dela de forma consciente.

Os princípios da atividade estão presentes ao longo de todo o trabalho e se refletem na própria elaboração do texto e organização dos capítulos. Assim, o primeiro capítulo se refere à consciência do objeto de análise, no qual procuramos demonstrar como a pesquisa sobre a metodologia de ensino de história se insere em nossa trajetória como docente e pesquisador.

A atividade de ensino de história requer conhecimento de teoria, e é isto o que fazemos no segundo capítulo. Primeiro, identificamos o que é a atividade de ensino e buscamos explicar como ela pode ser utilizada para compor uma metodologia de ensino. Como entendemos que o professor é fundamental neste processo, nos posicionamos em torno do debate sobre a função docente, em especial, do professor de história. Ainda neste capítulo fazemos um debate e definimos posição sobre as relações entre historiografia e ensino de

história. Antes de definir a nossa concepção sobre a atividade de ensino de história, nos posicionamos sobre um princípio didático que consideramos fundamental para a viabilização da atividade de ensino: o agir comunicacional, conceito básico da pedagogia da comunicação.

O terceiro capítulo, sobre a metodologia da pesquisa, explicita como ocorreu a coleta dos dados e expõe sobre as suas singularidades. Expõe as categorias de análise extraídas da teoria da atividade e da pedagogia da comunicação e que serão utilizadas para analisar os dados coletados e para propor princípios metodológicos para o ensino de história.

No quarto capítulo procedemos à análise dos dados e procuramos explicitar como o suporte das teorias aqui adotadas permite reelaborar atividades outrora realizadas sem este embasamento.

No capítulo final esboçamos algumas conclusões teórico-metodológicas e procuramos sintetizar as etapas da metodologia da atividade de ensino de história enquanto ferramenta de trabalho para professores que queiram partilhar conosco deste caminho. Mantemo-nos na certeza de que tais conclusões são importantes, mas provisórias; de que o caminhar é um processo infinito e de que o caminho é traçado coletivamente.

Esperamos, entusiasticamente, que este trabalho contribua para a qualificação e valorização da aprendizagem escolar e de todos os sujeitos que a ela estão vinculados.

Capítulo 1 - Sobre a consciência do objeto

*...se nada se sabe sobre o propósito
do historiador e sobre o ponto de vista
com que ele olha para o passado,
pode-se facilmente interpretar mal
o trabalho de um Tucídides
ou de um Ranke, por exemplo,
e não se perceber tanto suas fraquezas
quanto suas qualidades.*

Peter Burke

O objeto em gestação: a descoberta do mundo e da história

É difícil estabelecer um momento em minha vida em que me tornei um professor de história. Vasculhei os recantos de minha memória para lembrar quando descobri que era, ou poderia ser, um pesquisador. Também ficou difícil estabelecer um momento em que considerei a necessidade de pesquisar sobre ensino de história. Do ponto de vista acadêmico e profissional, todas estas etapas estão definidas por uma realidade temporal que nos imprime uma marca: o ingresso na graduação, as pesquisas de iniciação científica, a formatura, as primeiras aulas na rede pública e particular de ensino, o ingresso no mestrado, a dissertação, o ingresso no doutorado. Contudo, há, dentro de nós, pesquisadores, uma subjetividade, que é atemporal e que move nosso desejo em defender uma tese.

Muito antes de ingressar no curso de história na UNESP, campus de Assis, esta disciplina me atraía com frequência. Não por causa dos bancos escolares, onde aprendíamos uma história cheia de nomes, datas e eventos. Meu interesse vinha, sobretudo, de uma militância que era exercida por todos os membros da minha família.

Estamos na cidade de São Paulo, na primeira metade dos anos oitenta do século passado. Meus pais, católicos, frequentavam a missa todos os domingos, cantavam no coro e educaram os filhos na doutrina desta religião. Quando minha adolescência se aproximou, meu irmão mais velho fez o crisma e eu já havia feito a primeira comunhão. Neste período, presenciei um interesse maior dos meus pais nas atividades da Paróquia. Ambos começaram a frequentar a *Pastoral Operária* e a incentivar os filhos a participarem de atividades semelhantes, dentro das especificidades de cada faixa etária.

Aos poucos, fomos nos integrando à comunidade e conhecendo melhor o bairro em que morávamos. Quando chegamos ao Capão Redondo, no início dos anos 70, aquele era um

lugar muito tranquilo e bastante despovoado, com muita área verde para brincar, com ruas sem asfalto e ainda sem iluminação. No início da década seguinte, aquela realidade já havia se transformado por completo e o bairro já sinalizava as feições que se mantêm até hoje: superpopulação, altos índices de violência, poucas áreas de lazer, dificuldade no acesso a escolarização em seus diferentes níveis, descaso das políticas públicas.

Naquele contexto, participar das atividades da Igreja nos propiciava uma visão de mundo bastante diferenciada e um cotidiano por vezes contraditório: estávamos mais próximos da sociedade porque vislumbrávamos, pela ótica da religião, possibilidades de transformação, porém nos afastávamos dela, na medida em que formávamos um grupo social diferenciado que via a vida e o mundo com “outros olhos” e que, em muitos momentos, fechava-se em si mesmo.

Foi neste momento e neste contexto que comecei a me interessar pela história. Talvez porque, de uma forma intuitiva, tomei consciência de que estávamos vivendo um momento histórico, para as nossas vidas, para o nosso país, para a Igreja, para o mundo. Afinal, éramos uma célula viva e participante daquilo que ficou conhecido como *Teologia da Libertação*.

Ainda na minha adolescência, foi deste camarote especial que presenciei a formação do *Partido dos Trabalhadores*, os processos revolucionários na *Nicarágua*, a campanha pelas *Diretas Já*, o início do *papado de João Paulo II* e o posterior declínio daqueles que possuíam cargos na hierarquia da Igreja e que estavam ligados à *Teologia da Libertação*. Se, no plano macro, presenciei e vivenciei tudo isto, no plano das estruturas cotidianas estava sempre envolvido com o movimento estudantil, com movimentos culturais no bairro e conhecendo os circuitos independentes da cidade de São Paulo.

Também presenciei o auge e o declínio de um importante movimento social e religioso. Ao ingressar na minha juventude, a *Teologia da Libertação* já havia sido desfigurada sob a égide de *João Paulo II*, e, enquanto as “decepções” com relação à Igreja católica tornavam-se um fato, eu buscava formas autônomas e coletivas de manter acesa minha esperança em contribuir para a construção de nova realidade social. Em um período de mais ou menos seis ou sete anos, muitas transformações aconteceram: descobri que existem outras possibilidades de organização da sociedade, outras formas de vida em grupos. Aos poucos a perspectiva religiosa para as transformações sociais incorporaram outras: conheci o *marxismo-leninismo*, o *maoísmo*, li sobre *Gandhi* e *Che Guevara*.

Como podemos perceber, minha formação política e cultural foi, nos seus anos iniciais, muito pluralista. Contudo, mantive uma característica nesta jornada que muito marcou a minha formação: não me filiei a nenhuma doutrina específica. Ao contrário, as diferentes leituras e projetos de transformação social levavam-me cada vez mais para uma formulação inicial: nenhuma mudança social ocorre sem a valorização da cultura e da educação. É claro que não sabia muito sobre o que este importante posicionamento significava, mas já era um começo.

Resolvi então ler sobre Paulo Freire, pois nos movimentos da Igreja católica ele sempre era citado. Larguei meu emprego em uma empresa que revendia tratores e fui trabalhar em um Centro da Juventude que ficava ao lado de uma creche e era mantido por um convênio entre a Prefeitura de São Paulo e a AEB - Associação Evangélica Beneficente (sic). Ficava ao lado de uma favela e tinha por objetivo possibilitar atividades culturais e de reforço escolar para as crianças que moravam nas proximidades. Além desta função, o Centro da Juventude tinha também, na prática, a função de abrigar e alimentar as crianças enquanto os pais estavam trabalhando. A visão era marcadamente assistencialista mas, em tese, eu sabia que meu objetivo com aquelas crianças era outro.

Houve vários momentos em que minhas certezas teóricas conflitavam com a realidade prática e minha experiência no Centro da Juventude explicitou a necessidade de uma formação dialógica entre teoria e prática. No cotidiano daquela experiência, eu não sabia o que fazer com aquelas crianças quando elas resolviam imitar a dança da Xuxa que, naquele ano, estava lançando seu primeiro disco. Não entendia muitas de suas expressões verbais e, quando fazíamos uma roda para cantar algo, era sempre as mesmas músicas “comerciais” que tocavam na televisão. Era muito complicado para minha cabeça. Logo eu, que frequentava os circuitos independentes da cidade, os cineclubes, o Centro Cultural. Mas o pior era pensar: como poderia contribuir para transformar as estruturas culturais e educacionais da sociedade se nem mesmo conhecia como estas estruturas funcionam? Mesmo que eu compreendesse a lógica comercial da televisão, a única leitura de que dispunha era a de que estes meios trabalham em favor da ideologia da classe dominante. Mas como compreender estas ideologias? Como possibilitar às crianças superar estes processos de “alienação”? O que era, afinal, “alienação”?

Foi então que resolvi ingressar no curso de história. A opção se mostrava como uma saída teórica para os meus questionamentos e também uma possibilidade de formação

profissional. Ao estudar história poderia compreender melhor minhas inquietações e, posteriormente, ter um coletivo para discuti-las e vivenciá-las.

Dois professores de história que também faziam atividades junto aos alunos indicaram o curso de história da UNESP, campus de Assis. Por ser em uma pequena cidade do interior paulista, teria a oportunidade de me dedicar mais aos estudos e a possibilidade de conhecer melhor os professores. Além disto, o vestibular era muito menos concorrido do que das outras Universidades públicas. Mas o que me fascinou foi a possibilidade de sair da casa de meus pais para me dedicar aos estudos. Estava disposto a viver com pouco dinheiro: era isto que queria fazer e fiz.

Hoje, posso afirmar com toda tranquilidade que esta foi uma das escolhas mais importantes e consequentes de minha vida. Em Assis, apesar da falta de dinheiro, pude me dedicar com profundidade aos estudos e buscar responder com tranquilidade às inquietações que foram gestadas durante a minha adolescência.

A formação inicial

No curso de história da UNESP de Assis, tive a oportunidade de ter uma formação com professores competentes e dedicados. Muitos em início de carreira, o que de certa forma facilitava nosso contato e a troca de ideias. A opção por estudar em uma cidade pequena se mostrou muito profícua, pois ainda me lembro de muitos dos debates em sala, dos professores e suas disciplinas e dos corredores que por vezes tinham tantos atrativos quanto as aulas.

O grupo dos alunos de história dividia-se basicamente em dois: aqueles que tinham feito uma opção semelhante à minha e aqueles que se dividiam entre o trabalho e o estudo. Os que faziam parte do primeiro grupo eram um número reduzido e isto facilitou o nosso processo de convívio e aprendizado. Na verdade, era como se estivéssemos em um *college* inglês, guardadas as devidas proporções, principalmente no que diz respeito à falta de dinheiro dos alunos. O certo é que conhecíamos bem nossos professores e havia muito respeito pela produção de cada um deles. Embora fôssemos ainda jovens, aprendemos rápido a distinguir os professores, no que concerne à dedicação e respeito para com os alunos e no trato com o dinheiro público.

De todas as grandes conquistas, a teórica foi sem dúvida a que mais agradeço àqueles anos naquela instituição. Tal relevância é sentida por mim até hoje em meu trabalho, seja

como professor ou como pesquisador. Isto é, sem dúvida, fruto da dedicação e profissionalismo de muitos professores.

Com Pedro Paulo de Abreu Funari, professor de História Antiga I, estudamos autores como Michel Foucault e Paul Veyne, além de termos uma importante introdução sobre o que é a história e o que é historiografia. A professora da disciplina de Brasil Colônia, Glacira Lazzari Leite, nos mostrou alguns clássicos da historiografia brasileira como Carlos Guilherme Mota e Fernando Novaes. O professor José Carlos Barreiro, no curso de História do Brasil III, incentivava a ter sempre um olhar historiográfico sobre as obras de História do Brasil. A professora Iara Schiavinatto aprofundou os debates sobre a “Escola dos Anales” no seu curso de História Moderna II e trabalhou autores como Carlo Ginzburg e Robert Darton. Carlos Eduardo Jordão Machado permitiu que aprofundássemos nosso conhecimento sobre Kant, Hegel e a Escola de Frankfurt, o que se mostrou fundamental nas pesquisas que posteriormente desenvolvi sobre mídias e educação.

Muitos outros professores marcaram nossa formação, mas este breve relato pretende evidenciar o que já foi exposto anteriormente: o pluralismo de ideias e pensamentos também se mostrou presente na formação acadêmica, pois não optamos por nenhuma “escola” ou historiografia específica. Todas as correntes do pensamento eram bem vindas para a nossa formação. Provavelmente isto fosse um reflexo do período: segunda metade dos anos oitenta, época da Perestroika e da Glasnost, da queda do Muro de Berlim e das novas esperanças, da Nova República e dos novos paradigmas, da Nova História e do novo ensino de história.

Quando o curso e seu corpo teórico começaram a tomar forma em minha cabeça, surgiu uma nova oportunidade de aprofundar meus questionamentos. Interessei-me por um projeto de iniciação científica que seria financiado pelo CNPq e coordenado pela professora Zélia Lopes da Silva. Esta professora da disciplina de história do Brasil IV organizou um projeto de pesquisa que incluía questões relacionadas à cultura e educação no Brasil do século XX. O projeto incluía três alunos da graduação. Dois alunos pesquisaram aspectos da cultura popular brasileira da década de sessenta e setenta e eu pesquisei sobre a educação na década de vinte e trinta, em especial sobre o “movimento pela escola nova”.

O projeto permitiu que eu aprofundasse meus questionamentos sobre história da educação no Brasil e principalmente sobre as relações entre educação escolar e cultura, afinal este era o objeto de estudo da pesquisa.

A convivência com a professora Zélia Lopes se mostrou fecunda também em outro aspecto. Durante o biênio 88-89, ela foi Secretária da ANPUH - Associação Nacional de História. Foi justamente nestes anos que o debate sobre o ensino de história no Brasil tomou proporções de debate social. Como veremos posteriormente, os debates em torno da proposta da CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, extrapolaram os meios acadêmicos e foram analisados por vários segmentos da mídia impressa. É importante lembrar que o nosso professor de História Antiga I, Pedro Paulo Funari, era um dos assessores do grupo que elaborou a primeira proposta e ele não se furtava em conversar conosco sobre o andamento dos debates.

Ter participado de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq me deu maior tranquilidade financeira para continuar no curso e também me possibilitou um aprofundamento teórico e metodológico considerável. Por outro lado, acompanhar os debates em torno da proposta da CENP me mostrou que havia outro mundo a se desvendar: o complexo debate sobre o ensino de história.

E assim, com esta bagagem eu me formei, no final de 1990, como professor de história. Alguns professores que conheciam a minha experiência no projeto de iniciação científica me incentivaram e insistiram para que eu prestasse as provas para o programa de mestrado em história na própria Unesp de Assis. Contudo, eu estava ansioso para entrar em sala de aula, pois as mudanças sociais que vislumbrava em minha adolescência ainda eram o meu combustível, e ter a possibilidade de acompanhar o debate em torno da proposta da CENP me deu mais ânimo para entrar em sala de aula, o quanto antes.

A formação em serviço

Em 1991, voltei para São Paulo e ingressei no magistério. Inicialmente em duas escolas públicas, uma estadual em que lecionava no período noturno e a outra, municipal, na qual eu lecionava no período vespertino. Ambas estavam encravadas na periferia de São Paulo, nos bairros do Jardim Ângela e do Parque Arariba, próximos ao Capão Redondo, para onde voltei a morar.

Ao ingressar no magistério, tive uma oportunidade única para um professor em início de carreira. À frente da Prefeitura de São Paulo, estava Luiza Erundina (gestão 1989-1992) e seu primeiro Secretário da Educação foi ninguém menos que Paulo Freire. Não pretendo entrar no mérito e tampouco discorrer sobre as qualidades e o problemas da gestão Paulo

Freire. Contudo, quando eu ingressei no magistério, em 1991, havia, na teoria e na prática, políticas públicas de educação em âmbito municipal. Paulo Freire ficou pouco mais de um ano à frente da Secretaria e seu sucessor, Mario Sérgio Cortella, buscou dar prosseguimento ao trabalho de valorização e formação do magistério municipal.

Como professor iniciante pude vivenciar a adoção de políticas públicas bastantes distintas. Na rede estadual, participei das greves por melhores salários e condições de trabalho que ocorreram ano após ano e tiveram um refluxo somente a partir de 1995. Por outro lado, na rede pública municipal de São Paulo, os salários tiveram uma considerável melhora, sendo compatíveis ou até melhores do que os de algumas escolas da rede particular. Na prática, isto significava a valorização do magistério, uma procura maior dos professores por aulas na rede municipal, e consequentemente um concurso público para efetivação muito mais concorrido que da rede estadual.

Além deste aspecto salarial, outros fatores de ordem estrutural contribuíam para o processo de valorização do ensino público da rede municipal de São Paulo, tais como, a incorporação dos horários de trabalho coletivo ao salário, melhora das condições físicas das salas de aula, compra de equipamentos de audiovisual, o acréscimo significativo de publicações nas bibliotecas de todas as escolas e a manutenção de um quadro fixo de profissionais para o trabalho nas bibliotecas.

Aquela gestão também implementou um processo que à época era inovador: a formação de professores em serviço. Em meu primeiro ano na rede, assisti a palestras sobre história e historiografia, ensino de história, avaliação, organização de ciclos de aprendizagem. Além das palestras, a SME - Secretaria Municipal de Educação - disponibilizava alguns cursos, para um número menor de participantes e com dispensa de ponto para aqueles que se dispusessem a participar. Novamente, a possibilidade de formação batia à minha porta e uma formação voltada para algo ainda mais específico: os processos de ensino e aprendizagem.

Neste mesmo ano de 1991, a escola municipal em que eu trabalhava me indicou para fazer um curso, promovido pela SME, sobre processos de aprendizagem, de avaliação e de organização de ciclos. O público alvo do curso era formado por professores que trabalhavam nas últimas séries do primeiro grau primário (quarta série, como era denominada na época) e primeira série do antigo ginásio, então quinta série do primeiro grau. Como eu era professor iniciante, minhas aulas estavam concentradas em salas de quinta série e poucos professores

estavam interessados em fazer os cursos promovidos pela SME¹, fui rapidamente promovido a “divulgador”: era dispensado das aulas para assistir o curso, mas tinha a responsabilidade de divulgar o seu conteúdo entre os demais professores da escola.

Foi uma experiência marcante. Na licenciatura da Unesp/Assis, tive uma formação muita falha na área de didática e prática de ensino. Assim, aquele curso, promovido pela SME, me proporcionou um primeiro contato com os principais pressupostos da obra de Vygotsky e Piaget. Também foi importante conviver e dialogar com professores que trabalhavam com as turmas de quarta-série, trocar experiências e leituras. Este foi um momento decisivo para a minha iniciante carreira. Aquele curso e as leituras que ele proporcionou mostraram-me que, caso eu volta-se para a Universidade para fazer o mestrado, a hipótese de uma pesquisa no campo específico da história estava descartada. Começava, naquele ano, a ideia de se fazer pesquisa sobre processos de ensino e aprendizagem; mais especificamente, sobre ensino e aprendizagem de história.

Vejamos em perspectiva: fui para a faculdade porque queria ser professor, sabia que, para ser professor, precisava estudar a ciência de referência da disciplina a cuja docência pretendia me dedicar, e agora eu descobria que para ser um bom professor precisava saber ensinar. Para tanto é preciso compreender aquele que busca e precisa aprender na escola, ou seja: o aluno. Então, se o ensino não corresponder à aprendizagem do aluno, qual é o significado de tantos anos de estudo e de preparação do professor para o magistério?

Como professor iniciante, tinha muita dificuldade em expor estas inquietações para outros colegas. O fato é que poucos professores se dispunham a dialogar sobre processos de ensino, tampouco se cogitava na sala dos professores em comentar sobre processos de aprendizagem. Chegamos até a formar interessantes círculos de professores, coordenadores pedagógicos e diretores que trocavam as suas experiências cotidianas. Contudo, estas conversas informais ocorriam em espaços distantes e fora do horário de trabalho.

Hoje, eu considero que o meu primeiro ano no magistério foi um verdadeiro furacão em minha vida e nas minhas perspectivas pessoais, profissionais e científicas. Os anos seguintes foram marcados por um processo de decantação da poeira provocada por este furacão. Afinal, de uma forma bastante intensa, tinha encontrado um grande problema a resolver.

¹ Esta é uma realidade que não podemos romantizar: as aulas na quinta-série eram desprezadas pelos professores com mais tempo de serviço e poucos professores se interessavam pelas melhorias extra-salarias promovidas pela SME. Talvez herança de décadas de descaso, contudo, parte inexorável de nossa realidade escolar.

Enquanto a poeira de meus pensamentos e inquietações se assentava, eu continuava acumulando experiência profissional. Como ainda não era efetivo na rede municipal e esta era mais concorrida que a estadual, fui transferido três vezes em três anos seguidos, até me efetivar em 1994 na escola em que comecei a lecionar e pela qual tinha muito carinho e respeito.

O retorno à pesquisa acadêmica

Foram muitos momentos em que a prática clamava por uma teoria que a explicasse e/ou fundamentasse. Contudo, lembro-me de que foi uma situação específica de sala de aula que me inquietou a ponto de estimular o meu retorno à pesquisa acadêmica. Como nos lembra Manoel Oriosvaldo de Moura (2000), existe um momento, um fato, que predispõe o professor a colocar-se em atividade, a buscar elementos que estão além do seu alcance imediato para solucionar problemas de ordem prática e teórica. Recordo-me que, em uma tarde, entrei para dar aula em uma sexta série e o que ocorreu naquela sala me deixou inquieto a ponto de me levar a revirar meu baú de textos acadêmicos e de me encaminhar novamente para a Universidade.

Ao iniciar as atividades daquele dia, um grupo de alunos pediu para cantar uma música “antes da aula começar”. Como respeito e busco valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, sentei em um canto da sala e fiquei assistindo a cantoria. Foi muito interessante e também desestabilizador. Um grupo de cinco alunos começou a cantar uma música do grupo de RAP “Racionais MC’s” e, de repente, toda a classe estava se divertindo ao som de “Fim de Semana no Parque”². Todos sabiam a letra e não titubeavam com os “breakes” e as “músicas incidentais”, características de um RAP.

Fiquei inicialmente boquiaberto para, logo em seguida, entrar em processo de uma depressão típica do magistério: aquela que insiste em distanciar a teoria da prática. Naquele ano eu não era mais um iniciante e inexperiente. Havia feito alguns cursos e já tinha acumulado uma literatura bastante razoável, embora não dominasse a nomenclatura pedagógica. Considerava-me um construtivista e, como tal, estava sempre esperando um momento certo para valorizar o aluno e sua cultura. Tanto melhor se isto fluísse de forma espontânea. Mas, não foi isto que eu fiz. Acabou a música, os alunos aplaudiram,

vivenciaram um momento de descontração e eu tomei uma atitude bastante impensada: comecei a aula, ou melhor, a outra aula, porque a primeira parte da aula já tinha ocorrido de forma bastante significativa para os alunos.

Naquele momento percebi que havia algumas lacunas entre as diferentes perspectivas teóricas que norteavam a minha prática. Por um lado percebi que não estava preparado para lidar com as manifestações espontâneas dos alunos, por outro, não era capaz de estabelecer um diálogo entre os diferentes conteúdos de minha disciplina com aquela forma de expressão cultural.

O quadro desestabilizador se completava na medida em que buscava soluções teóricas para compreender o que estava ocorrendo em sala de aula. Consegui gravar a música e ouvi-la várias vezes e, com isto, minha inquietação só aumentava. Estávamos em uma escola de periferia, com alunos da periferia e com todas as mazelas sociais que esta realidade acarreta. A letra do RAP expressa justamente esta realidade. Então eu me perguntava: onde está a transformação social que a cultura escolar pode e deve fomentar? Se as crianças e os jovens desta comunidade ouvem esta música e outras do gênero, porque não se conscientizam da possibilidade de transformação de sua realidade social?

Isto me incomodava profundamente. Na minha formação inicial, os autores que mais me influenciaram no debate sobre cultura e meios de comunicação foram Theodor Adorno e Frank Horkheimer. Para estes legítimos representantes da Escola de Frankfurt, a produção vinculada à indústria cultural se dilui na chamada cultura de massas e não há possibilidade de consciência sobre estas expressões culturais, pois assim como a produção capitalista de caráter taylorista, a cultura de massas é desprovida de consciência sobre o seu objeto (Adorno e Horkheimer, 1990). À época, eu estava envolto nesta concepção frankfurtiana. Então, a cada vez que ouvia a música me lembrava da cantoria dos alunos e pensava: será que eles tinham consciência do que aquela letra representava?

E quanto mais perguntas eu fazia pensando nos alunos, outras tantas surgiam na minha cabeça que eu não conseguia responder. Por exemplo: em outros tempos, não muito distantes, tal análise da sociedade seria considerada altamente revolucionária e, portanto passível de censura, por que não é mais? Por que o RAP e outros diferentes estilos musicais

² Ver no anexo 1, a letra de “Fim de Semana no Parque”.

que fazem uma “análise crítica da sociedade”, conseguem sucesso entre adolescentes e jovens de diferentes classes sociais?

Foram estas as questões iniciais que me levaram a elaborar um projeto para o mestrado. Quando ingressei em 1997, já tinha clareza de que a Escola de Frankfurt não era a única base teórica para o debate sobre as relações entre mídia, cultura e sociedade. O texto final do mestrado, intitulado “O ensino de história e a cultura midiática” (Soares, 2000) me possibilitou aprofundar todas estas questões. Também no mestrado, minha formação inicial mostrou-se fundamental: reli historiadores, perspectivas historiográficas e lá encontrei outras possibilidades de análise sobre a relação entre mídias, sociedade e imaginário social. Retomei Jacques Le Goff, Carlo Ginzburg, Agnes Heller, Michel De Certeau, as teorias do cotidiano e do imaginário social. Estudei semiótica e os teóricos que defendem a análise das mídias em uma perspectiva cultural. Os princípios da pedagogia da comunicação também já se faziam implícitos naquele trabalho. Por fim, pude constatar que os alunos ressignificam os produtos expostos pela mídia, e defender que é fundamental o papel do professor neste processo de ressignificação.

Durante e após o mestrado, ao me lembrar daquelas aulas que me colocaram em atividade, ficava imaginando como poderia ter sido muito mais produtivo, para mim e para os alunos, se tivéssemos debatido sobre o significado daquele RAP. Também passei a compreender e defender que o RAP, ainda que tenha múltiplas facetas, também se insere no conjunto de linguagens das mídias às quais os alunos estão cotidianamente expostos, e que para interpretá-las e ressignificá-las, o professor tem papel fundamental: aprende com os alunos, ressignifica conceitos no coletivo da classe, analisa o cotidiano social e suas origens históricas, enfim, ensina história.

Enquanto estava no mestrado (1997-2000), reformulando minhas concepções, continuei trabalhando em escolas de ensino fundamental e médio. Antes mesmo de 1997 eu já havia me desvinculado da escola municipal em que era efetivo e na qual se deu a situação acima relatada. Durante boa parte do mestrado, dividi minha carga horária entre uma escola estadual como professor efetivo e uma escola particular. Ambas tinham projetos pedagógicos diferenciados e certa autonomia para o professor, bem como um trabalho coletivo mais significativo.

A escola estadual para a qual pedi transferência em 1995, fazia parte do projeto das “escolas padrão” da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP). Neste, algumas

escolas tinham autonomia para a montagem de um projeto pedagógico específico para a unidade. Os professores recebiam um percentual em horas/aula para a elaboração de projetos e a equipe docente era mais estável do que a de outras escolas da rede. Alguns professores souberam valorizar e aproveitar esta possibilidade posta pelo projeto. Foi nesta escola que desenvolvi a pesquisa de campo para o mestrado, participei de um proveitoso coletivo com interessantes discussões e alguns projetos pedagógicos, bem como elaborei e executei parte das atividades de ensino que serão analisadas neste trabalho.

A minha experiência na escola particular não foi menos proveitosa. É bem verdade que de duas escolas da rede particular em que trabalhei, prefiro nem lembrar. Mas, também é verdade que algumas destas escolas têm projetos sérios, tanto pedagógicos, como políticos e sociais. Entre 1995 e 2000, trabalhei em uma destas escolas, digna de nota. Lá, pude vivenciar todas as inquietações e dúvidas que a teoria coloca para a prática. Formamos um consistente grupo de professores da área das ciências humanas, com muitos projetos e análises da relação teoria e prática.

Foram estas discussões e estes coletivos, em escolas públicas e particulares, que me incentivaram a dar continuidade à pesquisa. Em todas essas experiências, o que havia em comum e o que nos unia era o debate sobre questões didáticas e pedagógicas. Além disto, alguns professores se propuseram a colaborar de forma mais direta na pesquisa. Desta forma, compreendo que se por um lado foi uma situação específica de sala de aula que encaminhou este professor para a pesquisa no doutorado, por outro foram situações coletivas de produção com os alunos e os debates com colegas de profissão que possibilitaram focalizar o meu objeto de estudo.

Sobre o objeto em si ou... quando o pesquisador encontra o objeto

O primeiro ano do mestrado e do doutorado é frequentemente dedicado ao cumprimento da carga horária destinada às disciplinas do programa para obtenção de crédito e à definição mais precisa do projeto de pesquisa, com uma delimitação maior do objeto e das fontes que serão analisadas. No nosso caso, tivemos a oportunidade de escolher e frequentar disciplinas que auxiliaram em muito a definição do objeto de estudo.

No ano de 2001, foram oferecidas pelo programa de pós-graduação em educação da FEUSP duas disciplinas que muito nos orientaram. Muito de suas discussões e análises coletivas foram incorporadas a este trabalho. Uma delas versava sobre determinados conceitos

relacionados aos processos de formação de professores³ e nos propiciou uma leitura crítica de ampla literatura referente a esta temática. Outra disciplina, cursada no segundo semestre daquele ano e que teve como fio condutor a teoria da atividade de Aléxis Leontiev⁴, nos permitiu encontrar um referencial teórico que possibilita analisar os processos de ensino-aprendizagem de história em uma perspectiva enriquecedora: a da metodologia de ensino neste campo do conhecimento.

É preciso inicialmente explicitar que não se trata da análise de metodologias desenvolvidas por outros professores ou sobre como outros professores utilizam fontes ou materiais didáticos relacionados ao ensino de história, nem tampouco de uma análise sobre a produção dos alunos. Trata-se da defesa de uma metodologia de ensino a ser utilizada que não se esgota e não se completa em si mesma, mas propõe um caminho, uma alternativa que permite articular a realidade vivenciada pelos alunos, as teorias de ensino e procedimentos didáticos, com a produção de conhecimento escolar, e nos auxilia nas reflexões sobre os processos de formação inicial e contínua do professor.

Como profissional e pesquisador da área, sabemos que o campo de pesquisa sobre ensino de história é amplo e incorpora reflexões de diversos níveis: sobre políticas públicas para o ensino de história; indagações sobre a relação entre historiografia e ensino de história; análises de práticas de professores em suas relações com a formação inicial e em serviço; pesquisas sobre livro e materiais didáticos diversos. Contudo compreendemos que se por um lado há no Brasil, um número significativo de pesquisas sobre o ensino de história, por outro podemos constatar que há um número reduzido de pesquisas sobre o processo de produção de conhecimento que ocorre em sala de aula.

No caminhar de nossas indagações e do nosso histórico profissional, percebemos que há contextos pedagógicos que propiciam ou não o aprendizado dos alunos. Alguns destes contextos continuam sendo explorados através de outras pesquisas. Há pesquisas sobre a produção e o uso em sala de aula dos livros didáticos (Bittencourt, 1997), sobre as políticas públicas e o lugar do ensino de história no currículo escolar (Martins, 1998; Reis, 2001; Ricci, 1998), sobre as relações entre meios de comunicação e ensino de história (Rovai, 1995). Há também pesquisas que se dedicam a compreender a formação do professor de história a partir da memória elaborada por estes professores acerca da formação inicial e do debate sobre o

³ *Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas*. Disciplina sob a responsabilidade dos professores: Selma Garrido Pimenta; José Cerchi Fusari e Maria Isabel de Almeida.

⁴ *O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino*. Disciplina sob a responsabilidade do professor Manoel Oriosvaldo de Moura.

ensino de história divulgado pelas diferentes mídias, o que certamente contribui para uma análise das relações entre formação de professores e o ensino desta disciplina (Neto, 2002). Contudo, poucas pesquisas se dedicam a compreender sobre como os alunos apreendem história, e em que medida o aprendizado auxilia na ressignificação de seus conceitos sobre a vida cotidiana (Rodrigues, 2003).

Nossa pesquisa não se aprofunda, por exemplo, nas questões específicas dos materiais didáticos, mas sobre a sua utilização em sala de aula. Entendemos que a busca por uma justificativa teórica e historiográfica para a utilização de uma ou outra fonte ou material didático deve estar estritamente vinculada às questões de ordem metodológica sobre este material, ou seja: tão importante quanto valorizar o uso de fontes documentais e recursos didáticos diversos é a definição sobre o que se pretende com o uso destes materiais e com o modo como são utilizados. Neste trabalho, retomamos a importância das pesquisas sobre ensino de história e a utilização de fontes documentais, buscamos alargar a concepção do que venham a ser tais fontes e nos concentramos em investigar sobre as possibilidades de sua utilização em sala de aula, tendo como enfoque as mudanças conceituais que as metodologias desenvolvidas podem provocar nos alunos e também nos professores.

Compreendidas como um momento de formação, as aulas de história serão investigadas em sua metodologia. Há aqui um grande esforço em demonstrar que a metodologia à qual nos referimos está distante de modelos tecnicistas nos quais o método está além do professor. Vamos defender uma metodologia de ensino que seja apropriada por alunos e professores e seja a expressão do processo de produção do conhecimento dos sujeitos da educação, professores e alunos, na vivência da relação sócio-pedagógica. Para tanto, recorreremos ao conceito de atividade de ensino, entendendo que este conceito irá nos auxiliar na busca por uma metodologia de ensino que seja formativa para alunos e professores.

Novamente é preciso ressaltar a singularidade desta pesquisa. Estamos interessados no processo de ensino, entendendo-o como as táticas, desafios, procedimentos e métodos propostos pelo professor. Com este foco lidaremos com a aprendizagem, pois a plenitude do ensinamento de Leontiev (Leontiev s.d; 1998; 2003), a aprendizagem na prática ocorre na medida em que os participantes do processo têm a consciência dos objetivos e do contexto no qual estão inseridos, os que nos leva a adentrar pela pedagogia da comunicação, uma vez que os objetivos deixam de ser apenas do professor e se conjugam nas inter-relações com a cultura do aluno.

Como veremos, estudar o ensino-aprendizagem de história em seu processo de construção na interação professor-aluno-conhecimento nos exige a assimilação e compreensão de teorias relacionadas à psicologia da aprendizagem. A teoria da atividade nos permite esta interlocução, além de nos encaminhar para análises sobre o processo de construção do conhecimento histórico por parte dos alunos, o que nos leva a reconsiderar o processo de formação inicial e contínua do professor.

Como professores de história e pesquisadores desta modalidade de ensino, precisamos nos perguntar: que aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente devem ser levados em consideração ao prepararmos aulas para as séries do ensino fundamental II e do ensino médio? Como os professores de história podem-se valer das teorias da psicologia da aprendizagem para organizar situações de ensino capazes de mobilizar os conhecimentos, interesses e desejos prévios dos alunos de tal modo a articulá-los com o conhecimento elaborado, possibilitando reelaborações de suas compreensões de vida e visões de mundo? A cultura e os aspectos subjetivos, internos aos alunos, devem ser considerados? Como considerá-los? Qual o impacto do aprendizado de história na vida cotidiana destes alunos, do ponto de vista cognitivo e social?

Consideramos que, neste momento, chegamos a um delineamento das principais especificidades desta pesquisa no que tange às outras pesquisas da área, principalmente àquelas relacionadas ao ensino de ciências humanas.

O conceito de atividade de ensino consistirá no eixo deste trabalho de pesquisa e insere-se no conjunto de inquietações que explicitamos anteriormente. Iremos procurar desenvolver o conceito dentro de uma perspectiva pedagógica de valorização dos sujeitos sociais, professores e alunos. Este debate é pedagógico, no que diz respeito a análises sobre o saber-fazer docente, e teórico-metodológico, pois se volta para a fundamentação das metodologias de ensino-aprendizagem e de formação de professores de história. Espera-se, dessa maneira, poder contribuir com o debate sobre dois campos fundamentais e indissociáveis de atuação docente: a prática da sala de aula e a formação profissional.

Propomo-nos a pesquisar sobre a atividade de ensino no sentido de valorizar a *consciência* sobre as relações entre história e ensino de história. Pretendemos tomar a atividade de ensino como um conceito que fundamenta o saber-fazer profissional, pois tal conceito possibilita a incorporação de diversos elementos constituintes da prática docente. Focalizaremos, portanto, a atividade de ensino em uma dupla abordagem, como elemento do campo da metodologia, tanto de ensino como de pesquisa em ensino.

Estamos desta forma vinculando este trabalho às pesquisas que se preocupam com o saber-fazer docente em sala de aula. As questões da metodologia de ensino, ao nosso ver, estão intimamente vinculadas aos processos de formação, inicial e continuada do professor, bem como se constitui como parte significativa da cultura docente. Em outros termos: o que o professor elabora e constrói em sala de aula torna-se parte de seu processo de formação profissional. Portanto, a atividade de ensino, tal como estamos sugerindo, distancia-se em muito de pressupostos tecnicistas e tampouco se identifica com inúmeras formas de ativismo elaboradas a partir de leituras equivocadas de Vygotsky.

Newton Duarte (2001a; 2001b) nos mostra que determinadas incorporações da obra de Vygotsky, elaboradas por pesquisadores que desvinculam esta obra seminal de seus pressupostos marxistas, propiciaram um modelo de construtivismo que da teoria histórico-cultural leva apenas algumas palavras-chave. As pesquisas de Duarte nos levam a uma crítica contundente a esta simplificação da perspectiva histórico-cultural. Para Duarte, alguns destes postulados estão, inclusive, em oposição aos princípios teóricos e metodológicos que formam a raiz da perspectiva inaugurada por Vygotsky. Por exemplo, algumas propostas “construtivistas” valorizam o individualismo e a adaptação do sujeito à sociedade capitalista (Duarte 2001b), enquanto a origem epistemológica da corrente que nos auxilia neste trabalho valoriza o oposto: o trabalho coletivo que visa à superação dos processos de dominação típicos da sociedade capitalista.

Outro questionamento proposto por Duarte (2001a) diz respeito ao significado que os contextos sócio-histórico-culturais têm na perspectiva vygotskyana. Aqui, o aluno deve ser percebido e respeitado como sujeito social que se relaciona, se forma e se desenvolve a partir de suas relações com o coletivo, e a cultura se constitui como elemento formador do indivíduo e não como exterior a ele. Assim, a cultura do aluno não é algo que o docente deve apenas “valorizar”, mas compreender, pois é a partir de suas características culturais que os alunos desenvolvem procedimentos de aprendizagem e estabelecem relação com o conhecimento escolar. Tendo isto como pressuposto, os professores podem desenvolver melhores métodos de ensino que respondam a demandas específicas das comunidades a serem atendidas.

Isso posto, vale lembrar que o conceito de atividade de ensino propõe uma revisão sobre as concepções relacionadas às metodologias de ensino. Consideramos as questões das metodologias e as atividades de ensino como prática social, pois exigem de professores e alunos interações sociais e processos de mediação que são características do viver em sociedades.

O objeto e suas interfaces

Desde o momento em que nos comprometemos a empreender uma pesquisa sobre o ensino de história e fundamentá-lo na teoria da atividade este projeto mostrou-se consideravelmente desafiador. Principalmente porque temos que navegar por águas ainda desconhecidas por este pesquisador ou que foram vislumbradas apenas a distância. A psicologia da aprendizagem em sua vertente histórico-cultural tornar-se agora o foco de nosso estudo teórico e pretende superar procedimentos intuitivos como aqueles dos primeiros anos de profissionalização aqui descritos.

Ao longo de nosso trajeto, encontramos um considerável conjunto de pesquisas que trata da relação entre a perspectiva histórico-cultural e o processo de ensino-aprendizagem. Privilegiaremos dois aspectos importantes para este trabalho: os fundamentos de psicologia, da perspectiva histórico-cultural e análises sobre a utilização de tais pressupostos em processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, delinearemos nossas interfaces entre pesquisas sobre ensino de história e psicologia da aprendizagem. Destas interfaces constitui-se nosso objeto de estudo: a atividade de ensino de história.

É importante salientar que, no Brasil, as pesquisas sobre a atividade de ensino estão em processo avançado nas áreas do ensino de matemática e física, constituindo grupos de estudos, em diferentes instituições, com profissionais e pesquisadores destas áreas.

Há apropriações do conceito para pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem (SFORNI, 2003), sobre a formação de professores, principalmente quando se trata da formação contínua ou em serviço (Araújo, 2003; Moura, 2000) e também debates no campo da sociologia da educação que incorporam o conceito com vistas a identificar o papel dos sujeitos sociais no ato educativo (Charlot, 2000). Assim, quanto mais nos aproximamos da teoria mais se esclarece a necessidade de sua incorporação aos objetivos desta pesquisa.

Ainda está por ser feita uma apropriação do conceito de atividade de ensino nas pesquisas sobre ensino de ciências humanas: é a isto que este trabalho se dedica. A partir do referencial teórico a ser aqui considerado, será possível analisar um conjunto de “aulas de história” na perspectiva da atividade de ensino. Nos propomos verificar em que medida tais atividades propiciaram momentos de formação para alunos e professores. À luz da teoria vamos analisar a prática e, a partir desta análise, abrir possibilidades de recriação. Desta forma, o conceito de atividade irá dialogar com um conjunto de outros conhecimentos e teorias que foram sendo explorados ao longo de nossa vida profissional e acadêmica.

Como descrevemos anteriormente, nossas pesquisas no campo da educação tiveram como foco inicial as interações entre cultura das mídias e ensino de história. Isto nos levou à incorporação de conceitos e análises sobre a relação mídias e ensino que também são pouco realizadas na área de ensino de história. Na medida em que consideramos a cultura midiática de nossos alunos nas suas possibilidades de diálogo com o mundo, com o conhecimento, com a história, os princípios da pedagogia da comunicação tornam-se fundamentais para este trabalho.

Estabelecidas as justificativas, pessoais, sociais e científicas, impõe-se agora debruçarmo-nos sobre a fundamentação teórica que nos orienta. Este é o objeto do próximo capítulo.

Capítulo 2 - A atividade de ensino de história

...continuo insistindo em que as leituras dos historiadores devem cobrir um espectro de temas e disciplinas o mais amplo possível porque, no final, a história é o que os historiadores trazem para ela; e se o historiador for estreito em seus pressupostos e na extensão de suas referências culturais, os resultados serão igualmente estreitos!

Keith Thomas

Do ativismo à atividade de ensino

A elaboração de uma pesquisa e o processo de coleta de dados quase sempre nos leva a novas indagações além das anteriormente traçadas. Durante o processo de “pesquisa de campo”, encontramos outros caminhos e possibilidades de análise que invariavelmente fogem às nossas premissas iniciais. Não obstante, o leque de questões e de possibilidades se abre a ponto de termos que limitar nossa insaciável busca por respostas.

Foi exatamente isto o que ocorreu, ao longo do ano de 1998 em nossa coleta de dados para a pesquisa de mestrado. À época, visava a coletar material sobre a *cultura midiática* que os alunos traziam de seu cotidiano para as aulas de história e que processos de ressignificação ocorriam em decorrência do *ensino de história*. Porém, após quatro meses de pesquisa de campo, não foi possível analisar o material recolhido, devido a inúmeras ocorrências que levariam à interrupção daquele processo. Os dados coletados foram então guardados e, com eles, todas as inquietações que agora resgatamos. Portanto, para entender os caminhos desta pesquisa, será necessário nos reportarmos àquela, pois muito tem a ver com esta.

Naquele ano de 1998, em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, nos propusemos a trabalhar cooperativamente com um professor de história do ensino médio, entendendo-o como um *professor-colaborador* da pesquisa. Estipulada a cooperação, debatemos sobre os objetivos da pesquisa: verificar em que medida a cultura midiática dos alunos pode se tornar em elemento facilitador para o aprendizado e possibilitar ao aluno, através do ensino de história, uma reflexão sobre a sua própria cultura cotidiana. Após este debate inicial, definimos em parceria os rumos da investigação: a metodologia a ser utilizada, as intervenções a serem feitas no currículo, o método de coleta e de registro dos dados.

Optamos por um modelo de pesquisa qualitativa e a coleta de dados seria viabilizada através de intervenções do pesquisador e do professor colaborador, planejadas na elaboração das aulas e efetivadas nas atividades em sala: ambos buscavam intervir no processo junto aos alunos. Elaborar e intervir foram premissas que nos encaminharam para uma pesquisa qualitativa.

Após estas decisões, optamos por intervir no currículo em apenas uma classe do 2º ano do ensino médio, período noturno. A definição desta sala teve por base algumas questões de ordem prática, como horário do professor e das aulas, buscando sempre respeitar a dinâmica interna da escola.

A coleta de dados ocorreu através de gravações em vídeo das aulas e demais atividades propostas. Após a permissão e a aceitação dos alunos em participarem da pesquisa, os professores, com a câmara na mão, se revezavam no processo de gravação das atividades. Desta forma, pudemos registrar as colocações dos alunos e as intervenções feitas por nós, professores. Posteriormente, o material foi transcrito e analisado.

Durante reuniões de planejamento sobre o currículo, sobre as aulas e metodologias a serem utilizadas, o professor efetivo da turma me avisou que seus alunos do 3º ano do ensino médio (classe que não fora incorporada pela pesquisa), estavam preparando a encenação de uma peça que tinha o seguinte título: “*A invasão cultural norte-americana*”.

Segundo informações do professor, a ideia inicial foi de um aluno que se interessava pelo tema. O roteiro foi elaborado em parceria entre este aluno e o professor de história da turma. Uniram-se a eles um pequeno grupo de alunos que se interessaram em participar da montagem da peça e o professor de Geografia daquelas turmas.

A partir deste ponto, a encenação da peça ficou caracterizada pelos professores de história e geografia como um trabalho interdisciplinar, pois o tema em questão passou a ser analisado em sala de aula e em função deste trabalho os alunos poderiam entrar em contato com conceitos da história e geografia. Para alunos e professores, mais do que uma temática de sala de aula, tratava-se também de “chamar a atenção dos demais alunos do ensino médio para a questão”.

Naquele momento me interessava sobremaneira a produção dos alunos, sobretudo em torno de um tema tão polêmico. Então me dispus a vídeo-gravar a apresentação e entrevistar alunos e professores que participaram da elaboração e montagem da peça. Embora considerasse secundário no que se referia aos objetivos iniciais da pesquisa, tal material

mostrou-se fundamental para a continuidade da mesma, pois a gravação da peça, aliada às entrevistas, nos possibilitou verificar dois momentos distintos da fala dos alunos: o discurso oficial e escolar que deveria ser avaliado pelos professores e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Ouvindo e analisando novamente o material, é possível verificar que o primeiro pouco ou nada modificou o segundo.

Para o professor de história a peça introduzia uma discussão acerca de conceitos como *dominação cultural* e *nacionalismo*. Propunha um debate sobre a atualidade dos estudos sobre colonização, visando a dar um sentido para os alunos sobre os temas recorrentes de sala de aula. Sem ter obtido a colaboração da docência de língua portuguesa, o professor se esforçava em estabelecer uma ponte interdisciplinar entre história e literatura ao propor que fosse citado na peça, em diversas passagens, o personagem Policarpo Quaresma, mesmo sabendo que os alunos não tinham feito a leitura deste romance.

Mais à vontade diante da câmara e disposto a fazer mais comentários sobre o trabalho, o professor de geografia destacou como importante a análise de conceitos, tais como: países *subdesenvolvidos*, *em desenvolvimento* e *desenvolvidos*, procurando mostrar quais são as “ideias que estão subjacentes a estes conceitos”, pois identificam “um modelo de sociedade”. Para este professor a “sociedade americana é bastante problemática” o que justifica um questionamento sobre o conceito de país desenvolvido. Indo mais além, o professor afirma, de uma forma bastante imperativa que “os alunos começam a perceber que o capitalismo leva todos para a barbárie” e que “o cerne do capitalismo é uma sociedade pensada de forma desigual”, ou seja, “para dar certo, a sociedade precisa ser desigual”.

Tais visões sobre estes conceitos apareciam nos cartazes que foram fixados na sala onde a peça seria representada. Segundo o professor, os cartazes, “elaborados pelos alunos”, fizeram parte do trabalho interdisciplinar proposto. Os cartazes afirmavam: “o Brasil não conhece o Brasil”; conclamavam: “honre nossa nação, não se deixe influenciar pela invasão cultural norte-americana” e “seja realmente um brasileiro”; questionavam: “caros amigos, vocês seriam capazes de responder uma pergunta: quem te USA são os USA?”.

De certa forma este também foi o tom da peça escrita em parceria entre aluno e professor de história. Aqui, o personagem principal passa por situações que evidenciavam a presença da cultura norte-americana no país: um repórter que tinha por objetivo denunciar a presença da cultura estrangeira e mudanças culturais explícitas no cotidiano dos brasileiros.

Em sua missão, este “herói-nacionalista” discute com um executivo que não falava em negócios, mas em *bussines*, com um “*faxineiro ignorante que não entende de nada*”, com adolescentes que não entendem quais são as preocupações do repórter, com uma moça que só ouvia *rock’n roll*. Em sua última tentativa acabou se irritando com uma mulher que não falava em português, apenas inglês. Nervoso, esperava o consolo de sua namorada e questionou: “o pessoal só pensa Estados Unidos, só come Estados Unidos, para onde vai esta país?”. Ela pediu que se acalmasse e convidou-o a comer um... *Big-mac*. Ainda mais irritado, o repórter esbraveja: “pelo jeito sou o último Policarpo Quaresma”, e sai de cena.

Na sequência final, o grupo de “atores” se reúne e todos perfilados trocam a bandeira dos EUA por uma bandeira do Brasil. Cantam o hino nacional e declamam: “brava gente brasileira, aonde vá temor servil, deixemos os estrangeiros e cuidemos do Brasil”.

Não é nosso objetivo analisar se os conceitos trabalhados pelos professores, explicitados em cartazes e no texto da peça, estão corretos e em concordância com teorias e propostas curriculares para as áreas. Embora possamos pensar que compõem um discurso apocalíptico tal qual nos fala Umberto Eco (1970), não há como negar que aparentemente, este “discurso” procede. Contudo, interessa-nos, no momento, levantar alguns questionamentos a partir das entrevistas que foram feitas com os alunos nos intervalos dos ensaios e apresentações. Queria obter informações sobre a natureza e os resultados desta atividade em termos das aprendizagens pretendidas.

Após as entrevistas ficou explícito que o único aluno a concordar com seu conteúdo foi justamente aquele que participou da elaboração do roteiro da peça. Para este aluno, o objetivo da peça era mostrar um nacionalista, essa “figura extinta” de nosso cenário. Porém, ao ser questionado sobre o gênero musical de sua preferência, o aluno afirmou que gostava muito de ouvir *rock’n roll*, em especial bandas de *heavy metal*. Antes que sua contradição ficasse explícita, ele explicou que “o problema são as pessoas que só consomem produtos americanos, por exemplo: quantas pessoas assistiram *Central do Brasil* e quantas assistiram *Titanic*? Com certeza o número dos que assistiram *Titanic* é muito maior”.

Neste caso, notamos que havia um esforço por parte do aluno em relacionar o discurso instituído, através da elaboração peça, e o seu conhecimento cotidiano. Porém, não podemos dizer o mesmo de outros alunos-atores. Alguns nem tinham uma opinião formada sobre a peça e alguns casos são dignos de registro.

A aluna que interpreta uma “jovem brasileira influenciada pelos americanos” não compreende e tampouco compartilha das ideias do personagem principal da peça. No seu entender, “todo mundo que ouve música, ouve rádio, mesmo quem ouve sertanejo, que ouve mpb, vai ouvir música americana porque *eles sabem* (sic) como fazer música”. Por fim, sentença: “todo país é influenciado por outro”.

O aluno que interpretou o “faxineiro ignorante que não sabe de nada” afirmou que estava “aprendendo que deve valorizar mais nosso país”, empolgado afirmou que “todo mundo tem que se reunir para ouvir só nacional”. Porém, ao ser questionado sobre o gênero musical de seu interesse ele disparou: “odeio samba, curto techno”.

Na mesma linha está a aluna que interpreta a namorada do repórter. Embora concorde com alguns aspectos da peça e do personagem, ela pondera que “ele quer ser muito nacional, isto não existe”. Em um certo sentido, para ela o personagem era entediante: “ele poderia mudar, não ficar em um só ponto”.

Seria muito cômodo para nós apontarmos as lacunas desta atividade proposta pelos professores, ou mesmo evidenciar aquilo que está faltando em detrimento daquilo que foi feito. Está claro para nós o esforço deste professores em proporcionar diferentes formas de aprendizado para os seus alunos. Contudo, esta é a típica experiência de aprendizagem que consideramos como ativismo. Podemos fazer esta definição com base nas falas de professores e alunos, e a partir destas constatar aquilo que é o núcleo de um modelo de ativismo tão presente em nossas escolas: a omissão de um projeto que definisse os objetivos da atividade para além da mobilização do aluno. E na falta do projeto, percebe-se que o conhecimento, que deve decorrer da atividade pedagógica, fica em segundo plano.

A falta de um projeto para a atividade se verifica, por exemplo, no hiato significativo que existe entre a produção dos alunos e o conhecimento elaborado a partir desta produção. É possível constatar que os conhecimentos sobre determinados conceitos foram trabalhados junto aos alunos, mas o que os alunos pensam sobre estes conhecimentos não foi incorporado na sua produção. Assim, percebe-se também que os conhecimentos prévios dos alunos sobre tais conceitos não foram analisados em sala de aula e tampouco incorporados, haja vista as opiniões dissonantes e às vezes contraditórias que existem entre os cartazes/personagens e alunos-atores. Ou seja, o conhecimento em si, como objeto de análise e reflexão de alunos e professores, não foi significativamente trabalhado na construção coletiva do conhecimento.

Consideramos que este tipo de ativismo, proporcionado por diversos professores em salas de aula relaciona-se com o desejo de muitos profissionais de ir além dos limites impostos pela realidade em que estão inseridos. Assim, este ativismo pode ser interpretado também como uma forma de resistência do professor em não se acomodar com suas condições objetivas de trabalho. Por outro lado, podemos identificar também o ativismo como um reflexo, no âmbito das práticas, das leituras feitas pelos professores das diversas diretrizes das políticas públicas para a educação.

Devemos lembrar que os anos noventa do século passado foram marcados por consideráveis modificações nos paradigmas pedagógicos, relacionados às políticas públicas e também em novas perspectivas para as práticas escolares.

Neste período, um novo vocabulário foi sendo disseminado no interior das escolas: professor reflexivo, pesquisador, competências, habilidades, projeto político pedagógico, transversalidade, parâmetros curriculares, enfim, uma gama de novos conceitos que deveriam ser rapidamente interpretados pelos professores e colocados em prática. Contudo, como nos demonstraram várias pesquisas na área, não foram dadas aos professores condições de analisar, estudar e refletir sobre tais conceitos e paradigmas (Franchi, 1995). Pressionados a se adequarem a esta nova realidade paradigmática, muitos sucumbiram ao mal estar docente do qual nos fala José Manuel Esteve (1991), dentre outros, que, como forma de sobrevivência, aderiram ao ativismo para demonstrar que suas práticas cotidianas incorporaram o discurso pedagógico mais contemporâneo.

Se analisarmos na perspectiva do professor reflexivo proposto por Donald Schön (1992), vamos verificar que, para elaborar as atividades os professores foram reflexivos, pois questionaram o papel deles perante os alunos, mas não reflexivos o suficiente para rever sua atuação perante o que foi produzido pelos alunos. Não refletiram sobre seu próprio papel na elaboração da atividade e tampouco sobre como as informações e o conhecimento foram trabalhados com estes alunos, ou seja, não praticaram a reflexão sobre ação.

Percebe-se isto ao verificar que os alunos concluíram a atividade sem que fossem estabelecidas relações do conhecimento elaborado e trabalhado pelos professores em sala de aula com seus conhecimentos prévios. Estes não foram desestabilizados e tampouco reelaborados e, ao final do processo, o conhecimento cotidiano e de senso-comum se sobrepôs e praticamente não sofreu interferência do conhecimento científico trabalhado em sala de aula com os professores.

Podemos nos perguntar então: se houve a reflexão na ação, porque esta não atingiu os alunos nos processos cognitivos e de compreensão do tema analisado? Por que os alunos obtiveram informação e se mobilizaram, mas não reelaboraram, ao menos minimamente o seu conhecimento sobre o tema em questão?

De acordo com o conceito de Donald Schön (1992), veremos que estes professores não completaram o ciclo de reflexão por ele proposto: refletiram na ação, mas não se propuseram a refletir sobre a ação. Ao final da apresentação da peça de teatro, os alunos pouco tinham incorporado dos conceitos e conhecimentos que estavam explícitos nos objetivos dos professores. Não foi dado, tanto aos professores quanto aos alunos, um momento para a reelaboração dos conteúdos propostos. O coletivo não refletiu sobre o que foi produzido e os professores não refletiram sobre a ação pedagógica. Estão dadas, a priori, as bases de um ativismo que nasce, ao nosso ver, da assimilação de algumas palavras-chave do jargão pedagógico sem a devida análise teórica que possibilitaria processos de formação continuada.

Subjacentes a estas interpretações surgem nossos questionamentos sobre a *cultura escolar*. Estariam explícitas para estes professores quais são as suas concepções de cultura e conhecimento e as de seus alunos? Quais as concepções de cultura trabalhadas na escola? Qual o papel da cultura elaborada na construção do saber escolar? Podemos sugerir que estas questões não estavam definidas pelos professores à época; porém, é certo que estavam implícitas em sua prática pedagógica.

Nossas indagações continuam. A análise do material nos possibilita identificar um hiato entre a cultura elaborada do professor e a cultura do aluno. Enquanto na primeira notamos um esforço em explicar determinados fenômenos sociais a partir de referenciais teóricos específicos das ciências humanas, na segunda surge uma necessidade latente de vincular aqueles fenômenos ao conhecimento cotidiano. Embora não fossem mais expressões de senso-comum, visto que foram minimamente elaborados, os relatos dos alunos anteriormente descritos na experiência aqui focalizada demonstram que desconheciam ou não haviam incorporado os referenciais e pressupostos de seus professores.

Do ponto de vista didático, o que verificamos é que a participação dos alunos nesta atividade didática não produziu mudanças significativas na forma como eles explicam determinados fenômenos sociais, ou seja: o conhecimento científico continuou centrado e concentrado no professor, não foi incorporado pelos alunos. A falta de conhecimento sobre nossa realidade social e econômica não se restringe à escola, mas perceber que ela pouco contribui para que o aluno interprete a realidade, isto sim é um grande problema pedagógico.

Principalmente quando percebemos que o estudo de tal realidade foi incorporado pelos professores ao currículo.

Entendemos que o conhecimento escolar deve articular as diferentes concepções de conhecimento e de compreensão da realidade. Deve buscar preencher a lacuna existente entre o conhecimento científico e o de senso comum e possibilitar a construção de novos conceitos que possibilitem aos alunos uma interação consciente com o mundo que os cerca. Isto implica em livre e necessária articulação entre estas diferentes formas de conhecimento. Outrossim, entendemos ser função docente desestabilizar cognitivamente o aluno, tanto no plano das inquietações sobre seus conhecimentos prévios quanto na significação sobre o conhecimento elaborado.

Para tanto é preciso definir formas de atuação docente que visem proporcionar aos alunos a ressignificação de seus conhecimentos prévios através da análise propiciada por diferentes formas de conhecimento elaborado. Isto será possível na medida em que as diferentes formas de ativismo e de atividades interessantes forem substituídas por atividades didáticas, com intencionalidades e objetivos voltados à produção de um conhecimento escolar conscientizador; uma atividade didática eficaz que estabeleça relações entre as diferentes culturas e conhecimentos que interagem no ambiente escolar.

Neste terreno, o ensino de história tem muito a contribuir. Precisamos alargar os nossos horizontes de pesquisa e nos debruçarmos sobre aspectos da aprendizagem dos alunos e sobre as possibilidades que o professor de história tem de interferir de forma significativa nesta aprendizagem. Estes são os nossos propósitos ao pesquisar sobre a atividade de ensino de história: possibilitar a superação de práticas relacionadas ao ativismo; reafirmar o ensino de história como momento fundamental para que alunos e professores compreendam a realidade em que estão inseridos; incorporar os avanços no campo da historiografia e das pesquisas sobre ensino de história; defender que este ensino necessita de uma metodologia, pois é na prática das relações em sala de aula que a produção de um conhecimento escolar se mostra pertinente.

É a partir da análise do conceito de atividade de ensino que iremos propor metodologias para o ensino de história que servirão simultaneamente para a análise das atividades de ensino de história e para propor processos de formação continuada do professor de história. O conceito de atividade de ensino está inserido em um campo de pesquisa amplo relacionado à psicologia da aprendizagem em sua vertente histórico-cultural. O que veremos a seguir é que a perspectiva histórico-cultural também nos auxilia na definição de uma

perspectiva historiográfica para o ensino de história, na compreensão do papel transformador do professor de história e na compreensão, análise e proposições relativas às pesquisas sobre formação de professores. É na inserção desta pesquisa no campo de análise da pedagogia da comunicação que encontraremos os recursos teóricos que irão viabilizar a atividade de ensino de história aqui defendida.

A atividade de ensino: a gênese do conceito

Os primeiros anos após a revolução socialista de 1917 na URSS foram extremamente férteis para diversos segmentos da produção científica e cultural daquele país. Alimentados por uma perspectiva de transformação social e, inspirados pelos ideais revolucionários, inúmeros cientistas puseram-se a pesquisar sobre a melhor possibilidade de inclusão social das classes sociais historicamente desfavorecidas (Daniels, 2001; Hobsbawm, 1998). Os aspectos revolucionários dos primeiros anos não estavam restritos à elite revolucionária e embora não fosse consenso para a grande maioria da população, uma parte significativa de intelectuais se via envolvida no processo: músicos, poetas, cineastas, e cientistas.

A história nos lembra que os anos que se seguiram não mantiveram esse clímax inicial, principalmente em função dos rumos políticos e econômicos adotados pelo stalinismo. Porém, tal efervescência inicial teve um efeito catalisador que rapidamente se espalhou por toda Europa. Eisenstein e Maiakovski tornaram-se referência para cineastas e poetas, o ideal revolucionário espalhou-se pelos cinco continentes (Hobsbawm, 1998) e as produções intelectuais soviéticas dos primeiros anos da revolução transformaram-se em paradigmas para inúmeras produções científicas, especialmente no campo das ciências humanas.

Apesar do ostracismo a que estas produções foram submetidas na extinta URSS stalinista e da clandestinidade com que eram lidas no Ocidente antes de 1970 (Daniels, 2001), verificamos que os estudos de Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977) influenciaram e continuam sendo referência para as pesquisas relativas aos processos de ensino-aprendizagem.

Ao buscar referência no materialismo histórico, as produções destes autores ressignificam os estudos desta área, pois defendem que o desenvolvimento do psiquismo em crianças e adolescentes está diretamente relacionado às características históricas e culturais com as quais estes se vinculam.

Marta Kohl de Oliveira nos lembra que, para a psicologia da aprendizagem, tais estudos foram e continuam sendo transformadores. Ao fazer síntese de alguns pressupostos de Vygotsky, Oliveira destaca as diferenças entre a perspectiva histórico-cultural de outras correntes da psicologia, principalmente do inatismo psicológico e do determinismo cultural (Oliveira, 1997). Segundo Oliveira, Vygotsky inaugura a perspectiva histórico-cultural ao propor quatro planos genéticos que interagem na formação do psiquismo de crianças e adolescentes: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese.

A filogênese está relacionada às características de todos os seres humanos: às habilidades e formas de desenvolvimento cognitivo que estão pressupostos em todos os indivíduos, independente do contexto no qual está inserido. A ontogênese é a formação individual, tanto dos aspectos motores quanto psíquicos. Oliveira nos lembra que neste ponto é que a perspectiva inaugurada pelos russos se diferencia das demais: no processo da ontogênese encontra-se a sociogênese. A sociogênese é um dos planos genéticos no qual explicita-se que a formação motora e psíquica do indivíduo está impregnada de significados histórico-culturais. Assim, práticas tidas como universais, tais como andar, comer, beber, conversar ganham significados e, principalmente, formas de aprendizado diferentes, em função do contexto no qual a criança está inserida (Oliveira, 1997). A microgênese constitui-se no quarto plano genético, “que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural” (Oliveira, 1997, p.56).

Ainda no plano da explicitação dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, e estabelecendo seu campo de atuação, vale lembrar uma citação de Oliveira:

“...sejam os seres humanos diferentes ou não na origem, o que importa para a compreensão de seu psiquismo é o processo de geração da singularidade ao longo de sua história. Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado, essa abordagem não a toma como uma força que impõe a um sujeito passivo, moldando-o de acordo com os padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante negociação da cultura e negociação interpessoal. Se assim não fosse, teríamos sujeitos idênticos em cada grupo cultural” (Oliveira: 1997, p.56).

Nesta perspectiva, vê-se o desenvolvimento do psiquismo na criança como fruto de um intrincado processo de interações existentes entre ela e o mundo dos adultos. Sabemos que a criança traz consigo o potencial e os princípios fundamentais para o seu desenvolvimento

biológico, porém é o mundo dos adultos que transmite para a criança formas de socialização e características culturais e estas interferem no seu desenvolvimento.

É por esta razão que, para os fundadores da perspectiva histórico-cultural, era importante e necessário incorporar, nos estudos da psicologia, as inquietações do materialismo histórico. Na obra fundamental de Aléxis Leontiev (s/d), intitulada “O desenvolvimento do psiquismo”, percebemos esta intenção de forma muito precisa. Leontiev explicita, nesta obra, como os conceitos marxistas de modos de produção, consciência e alienação foram incorporados a esta perspectiva e nos encaminha para os princípios da atividade.

Para Leontiev, o homem moderno tem, no desenvolvimento do seu psiquismo, estruturas cognitivas diferentes dos homens que viviam em sociedades não constituídas como sociedade de classes.

“sabe-se que as relações de produção se transformam, que as relações de produção em comunidades primitivas são uma coisa e que as da sociedade capitalista, por exemplo são outra. Razão por que podemos pensar que uma transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana, que se torna diferente qualitativamente”. (Leontiev: s.d, p.97).

Mais do que chamar atenção para as relações entre realidade sociocultural e desenvolvimento psíquico, Leontiev nos provoca ao estabelecer relações entre esta mesma realidade e o desenvolvimento da consciência e do psiquismo. Propõe que as mudanças nos meios de produção provocam transformações na estrutura social e ambas interferem na formação de nossa consciência.

“Quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro a marca do segundo e perceber a comunidade de estruturas e das leis psicológicas das duas atividades”. (Leontiev, s.d., p.126).

Quanto ao homem moderno, a alienação implícita ao modo de produção capitalista identificada na separação entre trabalho manual e intelectual, interfere nos processos psíquicos de formação da consciência.

“A primeira transformação da consciência, engendrada pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, consistiu, portanto, no isolamento da atividade intelectual teórica”. (Leontiev, s.d., p.128).

A interferência desta característica da sociedade nos processos psíquicos exemplifica-se, segundo Leontiev, na incapacidade que o homem moderno tem de compreender as suas ações, em especial o motivo de suas ações. No modo de produção capitalista, as ações e o

trabalho dos homens estão desprovidos de sentido, ou melhor, tem um sentido apenas imediato, de supressão de suas necessidades básicas. Segundo Leontiev, o modo de produção capitalista retirou do homem o seu saber-fazer, e isto se engendrou em seus processos psíquicos. Desta forma, Leontiev incorpora o princípio marxista de alienação, pois admite que esta não está vinculada apenas às vontades e intenções dos homens, mas às relações de produção em uma sociedade de classes.

É a partir deste aspecto que podemos compreender o conceito de atividade em Leontiev e seus encaminhamentos pedagógicos. Vejamos: se a consciência do homem que vive no mundo capitalista está impregnada da divisão social imposta por esta realidade e se esta submete o homem à separação entre o saber e o fazer, cabe aos que têm consciência desta inadequação a tarefa de proporcionar aos homens a integração destes dois campos da consciência humana. Para Leontiev, “é psicologicamente possível chegar a uma união equilibrada destas duas formas de atividade que a história isolara” (Leontiev: s.d., p.128).

“Isso é acompanhado de uma transformação na estrutura funcional da consciência, no sentido em que o homem toma consciência também dos encadeamentos interiores da sua atividade, o que lhe permite atingir o seu pleno desenvolvimento” (Leontiev: s.d., p.128).

Entendidos como processos cognitivos, a formação da consciência vincula-se ao contexto sócio histórico e, se pensarmos do ponto de vista pedagógico, depende em grande medida da atuação dos adultos que convivem com crianças e adolescentes, em especial os professores. Portanto, em linhas gerais, este deve ser o objetivo maior de uma atividade de ensino: possibilitar o intercâmbio entre estas duas características cognitivas do homem moderno, o saber e o fazer, superando desta forma a alienação inerente ao modo de produção capitalista.

Ainda segundo Leontiev, verificamos que, no modo de produção capitalista, os *sentidos* e suas significações constituem-se na *consciência* dos indivíduos, de forma desintegrada. O sistema capitalista aliena o homem das significações primordiais do que o torna homem: o que deveria estar repleto de significado como o trabalho, o alimento, o estudo, passa a ter apenas sentidos específicos: o salário, a comida, o mercado de trabalho. Transformar esta realidade significa possibilitar que todos os homens se apropriem do significado de suas ações, isto é, fazer com que tenham consciência de que o sentido de suas ações está repleto de significados que são amplos e envolvem o coletivo da sociedade.

É por isso que a corrente histórico-cultural valoriza a escola e os espaços de ensino-aprendizagem como locus fundamental para processos de tomada de consciência no seu

sentido mais amplo, individual e coletivo. O mundo dos adultos-professores, conscientes de seus papéis sociais, deverá possibilitar o pleno desenvolvimento social de seus alunos.

Aos adultos-professores cabe o papel primordial da mediação. Entendida como um conceito da psicologia da aprendizagem, a mediação encaminha um processo pedagógico fundado no agir comunicacional docente que pode provocar mudanças qualitativas na aprendizagem. Em nossa sociedade, a escola é um dos espaços primordiais de interação da criança com o mundo dos adultos e com sua herança cultural. Portanto, assumir uma perspectiva histórico-cultural, significa assumir: que a cultura escolar tem papel de destaque nos processos de desenvolvimento psíquico, de crianças e adolescentes; que o desenvolvimento individual está vinculado a processos coletivos e ao contexto em que o grupo está inserido e que, portanto, as potencialidades a serem desenvolvidas pelos alunos, dependem em grande medida, dos professores e do coletivo escolar.

Nesse sentido o adulto-professor não pode se limitar a observar e dar suporte para as crianças ao longo das atividades, mas precisa ter uma participação ativa no processo pedagógico: interagir com o grupo e mobilizá-lo, com o intuito de promover a interação e a integração, desafiando-os para a resolução de diferentes atividades, individuais e coletivas.

Para esta pesquisa, a incorporação de princípios da perspectiva histórico-cultural, nos possibilitou um curioso movimento de análise sobre o ensino de história. Por um lado, tais princípios nos alimentam teoricamente no sentido de compreender e analisar um conjunto de pesquisas e movimentos em prol da defesa do ensino de história. Posteriormente, estes mesmos princípios, acrescidos das especificidades da teoria sobre atividade de ensino, irão nos subsidiar, no sentido de defender uma metodologia para o ensino de história, alicerçada na atividade de ensino e na pedagogia da comunicação.

A atividade de ensino: princípios norteadores

Preocupado com os processos de aprendizagem escolar, Leontiev busca entender como as atividades didáticas podem ser facilitadores para o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade da criança. Desta forma suas pesquisas se encaminharam para a construção de alguns conceitos que tinham por objetivo compreender como crianças e adolescentes atribuem significado ao conhecimento escolar, para que a partir destes indícios pudessem ser consideradas modificações na prática pedagógica.

Para Leontiev (1988) a escola e suas diferentes formas de organização e inserção social, possibilita a crianças e adolescentes alterações qualitativas no seu processo de desenvolvimento individual, uma vez que ao inserir-se na escola as crianças são levadas a descobrir diversas responsabilidades sociais que antes não lhe eram cobradas. Isto faz com que determinados conhecimentos que a criança já desenvolveu em função de sua realidade social concreta, tomem na escola outro significado. E isto, por si só, possibilita processos de desenvolvimento psíquico na criança.

“Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará”
(Leontiev: 1988, p. 61).

Segundo Leontiev, com o adolescente ocorre algo semelhante, pois socialmente ele já divide algumas tarefas e responsabilidades do mundo adulto e na escola surge a necessidade “de conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca desta realidade” (idem, p.63). Em outras palavras: dependendo das condições sócio históricas objetivas, o adolescente que está inserido na escola passa a se interessar por teoria.

Em função desta importância da escola e do conhecimento escolar é que podemos compreender a valoração dada por Leontiev às atividades didáticas. Contudo Leontiev não desenvolve um método de ensino, tampouco se propõe a elaborar aquilo que agora consideramos atividade de ensino. O que os estudos de Leontiev nos possibilita é a incorporação de suas conclusões às práticas pedagógicas e por extensão aos métodos de ensino. É importante então, expor as concepções de Leontiev sobre o conceito de atividade, antes de explicitar a nossa concepção de atividade de ensino

Leontiev (s.d.; 1988) identifica diferentes processos ao que ele denomina como atividade principal.

Por atividade principal compreende-se: um conjunto de processos psíquicos que dentro da atividade tomam forma ou são reorganizados; estes processos englobam outros que são secundários e que se desenvolvem em função das condições concretas de vida da criança; as transformações na atividade principal são responsáveis pelo processo de formação da personalidade da criança e do adolescente (Leontiev; 1988, p.64/65).

“A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”
(Leontiev; 1988, p.65).

Em um primeiro momento, podemos exemplificar através de um processo inerente a todas as crianças em desenvolvimento: alimentar-se. Esta é uma necessidade que se encontra presente na filogênese de todo ser humano, mas que se desenvolve de forma diferenciada em diferentes crianças em virtude de sua condição social. Mas, o que nos interessa neste momento é exemplificar como esta necessidade pode provocar transformações no processo de construção da atividade em uma criança.

Vejamos: se uma criança, ainda muito nova, tem fome chora; se já sabe falar e andar se aproxima dos mais velhos e pede comida; caso não seja atendida, busca uma “alternativa” para atingir os seus objetivos que é saciar sua necessidade de se alimentar. Neste breve espaço de tempo, a criança incorporou um outro princípio norteador da atividade: as ações, ou seja, os comportamentos que a criança desenvolveu para responder a sua necessidade: chorar, andar, falar, reclamar, subir e descer de cadeiras.

Em Leontiev, esta atividade principal que é solicitar comida, irá se transformar, pois a criança vai desenvolver-se psiquicamente no sentido de chegar a se alimentar sem a necessidade da presença de um adulto. Assim, a partir deste momento, é possível perceber que o meio em que a criança vive possibilitou a ela uma transformação em sua atividade principal: entre solicitar o alimento e alimentar-se sem o auxílio de um adulto, houve um longo caminho que foi por ela percorrido e intermediado pelos adultos que a cercam.

Ao desenvolver as capacidades psíquicas e motoras de preparar a sua própria alimentação, verifica-se a mudança na atividade da criança através do conjunto de ações que passaram a ser necessárias para suprir esta necessidade: abrir a geladeira, manusear uma faca, inferir sobre que alimentos combinam entre si. Aos poucos, este conjunto de ações que a criança desenvolve, inicialmente de forma separada, vai se transformar em operações, pois cada uma destas capacidades psíquicas e motoras já estará suficientemente articulada, e, ao se alimentar a criança não precisará “parar para pensar” sobre cada uma de suas ações.

Este simples exemplo, nos possibilita identificar uma outra característica fundamental da perspectiva histórico-cultural de Leontiev, pois o desenvolvimento da atividade e de seus estágios “não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento” (Leontiev; 1988, p.65).

Em nosso exemplo, é possível verificar que a presença do adulto é fundamental neste processo cognitivo, tanto para aprimorá-lo como para interrompê-lo. Por exemplo: se a criança tem sempre um adulto por perto e este sempre alimenta a criança quando ela solicita,

o adulto estará interrompendo, tanto o processo de aprendizado, como o psíquico e cognitivo da criança. Neste caso, é preciso que o adulto tenha atenção para as capacidades motoras da criança. Podemos ainda inferir sobre outras condições em outras realidades, como, por exemplo, sobre a modificação desta atividade principal entre crianças de classe sociais diferentes, ou entre crianças que freqüentam ou não instituições de educação infantil.

Pois bem, sabemos que a atividade principal em uma criança ou adolescente ocorre através de sua relação com o meio, e sabemos também que nas sociedades industrializadas, às quais Leontiev se referia, a escola tem papel fundamental nos processos de superação e modificação dos níveis de atividade de crianças e adolescentes. Detenhamo-nos agora, nos demais processos da atividade através de exemplos relativos à aprendizagem escolar.

Começemos pelo motivo que leva crianças e adolescentes a interagirem com o conhecimento escolar. O motivo é, segundo Leontiev: “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (Leontiev: s.d., p.103,). Portanto, o que define a atividade é o motivo que o sujeito estabelece em relação ao seu objeto, transformando suas ações e operações em processos conscientes para um determinado fim.

“Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev: 1988, p. 68).

A partir desta definição, podemos começar a traçar alguns princípios da atividade de ensino. Segundo Leontiev, nem todas as atividades didáticas estabelecidas na escola tem como motivo o aprendizado, o conhecimento. Isto se esclarece através de uma explicação de Leontiev sobre o motivo, que se diferencia entre motivo compreendido e eficaz. O motivo compreendido se define por uma relação de distanciamento que o sujeito estabelece com a atividade. Por exemplo: o aluno lê uma reportagem de jornal sobre o conflito no Oriente Médio, mas extrai desta leitura apenas as informações necessárias para fazer o exercício proposto pela professora e assim, conseguir uma boa nota ao final do bimestre. Neste caso, o motivo eficaz, aquele se tornou o objetivo do aluno, é a nota que será atribuída pelo professor e não o conhecimento a ser extraído da leitura.

Neste caso, a atividade principal que o aluno desenvolveu na escola é a capacidade de responder adequadamente às solicitações dos professores. A leitura e a compreensão dos acontecimentos no Oriente Médio não se tornaram objeto de análise para a reflexão do aluno sobre a realidade focalizada.

Não se trata de afirmar, tampouco Leontiev se propõe a isto, que o aluno não se desenvolveu em suas potencialidades psíquicas. Mas de estabelecer princípios, segundo os quais o conhecimento, sua elaboração e incorporação estejam estreitamente vinculados à cultura escolar. Em seus ensaios, Leontiev (s.d; 1988) afirma que em algumas situações, a incorporação do conhecimento como um motivo eficaz ocorre quase que “naturalmente”, em virtude da inserção do adolescente nos primeiros passos da vida adulta (Leontiev, 1988). Porém, nossa realidade escolar nos mostra que necessitamos de atividades de ensino, para que o conhecimento histórico se torne um motivo eficaz para alunos e professores.

Doravante, iremos considerar o motivo eficaz como o motivo a partir do qual a atividade de ensino deve ser considerada, pois segundo Leontiev “só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem, e, por conseguinte, novos tipos de atividade” (Leontiev;1988, p.70). Assim, um dos principais objetivos da atividade de ensino é possibilitar aos alunos que os motivos compreensíveis de ir a escola, estudar, ler, se tornem motivos eficazes e façam com que a história os ajude a compreender o mundo que os cerca.

Leontiev nos indica que, tanto na escola quanto na vida, o motivo das ações e operações promovidas por uma atividade deve ser a busca pelo conhecimento. É o conhecimento que nos faz sentir sujeitos sociais, homens que interagem com o seu mundo, com a história. Sem o conhecimento não há consciência, há alienação. Contudo, a escola, em linhas gerais, não tem sido um espaço para difusão do conhecimento. Difundem-se ações e operações em que os motivos das atividades são postos de fora para dentro, seja para alunos, professores ou coletivo escolar, ficando assim impregnados de alienação entre seus membros e destes com a sociedade.

Podemos inferir, utilizando os conceitos de Leontiev, que esta alienação transpôs o espaço dos meios de produção e engendrou-se na escola. Segundo Manoel Oriosvaldo de Moura (2000), é esta alienação que impede o desenvolvimento do projeto pedagógico escolar: se professores, funcionários, alunos e direção não estabelecem um motivo comum de conhecimento para as suas ações e operações, estas manter-se-ão desconexas, alienadas (Moura, 2000).

O motivo, portanto é o que orienta uma atividade de ensino, carrega de sentido e significado as ações, pois estabelece para elas um fim que se vincula à vida intelectual e material e proporciona mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O motivo da ação pedagógica deve ser a necessidade de conhecimento que pode permitir ao aluno melhor compreender a sociedade em que vive. Este deve ser também o motivo do professor ao desenvolver a sua ação docente e ao realizar a sua prática pedagógica. Contudo, ainda nos perguntamos: é este o motivo que leva o aluno para a escola, que orienta a família, ao encaminhar os seus filhos para a escola?

Imersos na alienação que o sistema capitalista de produção impregna aos diferentes setores sociais é frequente constatar a seguinte situação: famílias encaminham os seus filhos para a escola para adquirirem diploma, que acreditam ser a chave do sucesso e da inclusão social, transformando a educação escolar em fetiche; em nossa sociedade tão empobrecida, a escola em muitas localidades torna-se o espaço de satisfação de necessidades básicas, como alimentação, higiene, saúde, saneamento; os alunos vão para a escola por exigência da família e encontram nela seu grupo de idade, de amizade, que satisfaz as necessidades de socialização própria de cada faixa etária; o professor vai à escola em busca de sua sobrevivência e, diante da defasagem salarial, desdobra-se atuando em duas ou três escolas simultaneamente, sem tempo de refletir sobre a sua prática, cumprindo programas de forma burocratizada e despersonalizada.

A escola, por sua vez, diante da precariedade da situação profissional do professor e do acúmulo de exigências burocráticas/administrativas impostas à direção, não consegue construir um projeto pedagógico em que diferentes disciplinas comprometam-se a fazer com que o conhecimento esteja a serviço da compreensão da vida.

Diante de tal situação, entendemos que é na formação inicial e continuada do professor, mas principalmente nesta última, que a significação das atividades de ensino encontram hoje um campo fértil de desenvolvimento e uma necessidade premente de implementação, com vistas à desestabilização processual e histórica da alienação instaurada em nosso sistema escolar.

O professor de história e a alienação

É curioso verificar as semelhanças entre as pesquisas sobre o ensino de história e a produção historiográfica. Mais instigante ainda é analisar o contexto em que tais produções se inserem, ou seja, o diálogo da historiografia com outras áreas da produção científica, em especial os estudos sobre didática e formação de professores. Ao nos depararmos com estas interfaces, conseguimos perceber a produção acadêmica em uma perspectiva macro que nos

leva, dialeticamente, a repensar questões específicas de nossa área de conhecimento. Ao longo de nossa pesquisa, percebemos como isto ocorre no âmbito dos estudos sobre processos de formação inicial e contínua do professor. O que é macro, ou seja, as generalizações sobre a profissão docente, nos auxiliam na compreensão das especificidades que atingem a formação do professor de história. Concomitantemente, verificamos que o conjunto de pesquisas sobre o ensino de história tem muito a auxiliar neste debate.

Com relação às transformações nas macroestruturas, compreendemos que o final dos anos 80 do século passado marcou o início de uma nova trajetória na história da humanidade. O fim da “guerra-fria” introduziu novas formas de relações políticas e econômicas internacionais que passaram a ser pautadas por um novo signo: a globalização (Santos, 2000; Ianni, 1996; Hobsbawm, 2000). Com o fim do “socialismo real”, o capitalismo globalizado, capitaneado pelos países mais desenvolvidos, triunfa como modelo econômico e imprime novas formas de atuação por todo planeta.

Eric Hobsbawm (2000) entende que a difusão das novas tecnologias, em termos globais, contribui significativamente para a transformação desta estrutura. Por exemplo: os trabalhadores, que antes sabiam quem eram os seus patrões, com a globalização da economia, já não sabem mais. Uma empresa pode produzir independente de questões espaciais e temporais. O desenvolvimento dos meios de transporte, em especial o de carga por aviões, e da Internet, minimizam as distâncias entre centro produtor e consumidor, facilitando a exploração da mão-de-obra e, por conseguinte os lucros do investidor.

Estas transformações na macroestrutura tem seus reflexos locais no cotidiano social. Um capitalismo globalizado exige que seus consumidores tenham também padrões de consumo globalizados. Neste caso, os meios de comunicação são uma excelente ferramenta em prol desta estrutura que estamos focalizando. Para tanto, o rádio, o cinema, a televisão e a Internet passaram a ser aliados na difusão de padrões culturais e de consumo. Desenvolvida inicialmente para ser fonte de informações militares, a Internet se expandiu e atualmente é acessível à praticamente todos os usuários de microcomputadores que formam uma rede global de troca de informações, de conhecimentos e, também, de padrões de consumo.

Todas estas transformações estruturais, ao que parece, não foram abaladas após os acontecimentos de 11 de setembro de 2001. Assim como o capitalismo e o consumo, o terrorismo também é globalizado. A intenção da potência hegemônica em estabelecer

geograficamente um “eixo do mal”⁵ mostra-se inócua: identifica um eixo, mas sabe-se que este eixo, enquanto unidade de ações, não existe. Não está centralizado em um local ou país, mas pulverizado em diferentes regiões do planeta que usam diferentes estratégias terroristas para atingir seu objetivo. Sabemos também que as consequências destes conflitos são globais e não se restringe a um eixo ou bloco de países.

No caso brasileiro, a ascensão ao poder de grupos de esquerda com alianças no centro indicam que algumas mudanças nas estruturas internas do país poderão ocorrer, apesar de o governo não poder ignorar que a globalização é um fato. Como a sociedade irá incorporar seus efeitos, sob a égide deste novo governo, é uma resposta ainda a ser elaborada. Mas é certo que mudanças nas macroestruturas ocorreram ao longo dos anos noventa e precisam ser avaliadas com o intuito de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Este conjunto de mudanças ocorridas no sistema capitalista na última década é o que Andy Hargreaves identifica como pós-modernidade (Hargreaves, 1996). A importância de seus argumentos reside na identificação de que estas mudanças macro interferem no cotidiano social, que por sua vez solicita mudanças nas funções da escola e, por conseguinte, do professor. Hargreaves nos chama atenção para o fato de que a maioria dos professores foi formada dentro de um contexto cultural e agora, em sala de aula, deparam-se com outro. Professores formados pelo signo da modernidade pensam o conhecimento de forma estanque, o professor como uma autoridade e o aperfeiçoamento como um pressuposto do desenvolvimento científico. As escolas, em especial de nível secundário, constituem-se, segundo Hargreaves, em símbolos e sintomas primordiais desta modernidade.

Ocorre que fora dos muros das escolas existe uma sociedade pós-moderna, em que alguns valores e conceitos da modernidade foram suplantados ou estão em processo de ebulição. Por exemplo, em nossas escolas “modernas” as diferenças e relações entre informação e conhecimento nem sempre são explicitadas e, em muitos casos, informação passa a ser sinônimo de conhecimento. Pois bem, os avanços das mídias trazem interrogações para esta relação que muitas vezes não são satisfatoriamente respondidas por nossas escolas e professores.

Hargreaves, Eglê Pontes Franchi (1995) e José M. Esteve (1991) entendem que a sociedade contemporânea exige uma série de transformações no papel do professor. Contudo,

⁵ Expressão utilizada pelo presidente norte-americano para designar os países que, de acordo com sua interpretação, abrigam terroristas.

estes autores nos lembram que os atuais professores tiveram sua formação inicial em um momento em que as exigências sociais eram outras.

Chegou-se até a definir uma espécie de doença ou epidemia que estivesse assolando a vida destes profissionais. O mal estar docente de que nos fala José Esteve (1991) atinge parte significativa dos profissionais da educação. Imprensados entre uma sociedade que exige novas funções e saberes e um sistema educativo que os desqualifica continuamente como profissionais e cidadãos, os professores, não sem razão, sentem-se excluídos de uma sociedade que contraditoriamente exige deles novas funções, mas não lhes oferece a possibilidade de desenvolver sua profissionalidade (Esteve, 1991; Franchi, 1995).

Por conseguinte, enquanto a sociedade se transforma rapidamente, nas macroestruturas e no cotidiano social, a formação e o trabalho dos professores permanece pouco alterado e ainda acrescido de novas exigências. É um processo aparentemente simples de ser visualizado, porém bastante complexo de ser resolvido, pois se trata de uma mudança de paradigmas do que venha a ser educação, escola, ensino, professor.

Atualmente, o desenvolvimento de fontes de informação e de conhecimentos alternativos à escola retiraram do professor a exclusividade sobre a focalização de informações relevantes que compõem o conhecimento escolar e o seu conteúdo (Esteve, 1991). As transformações nas estruturas políticas e sociais, bem como o constante e acelerado processo de ressignificação de conceitos e conhecimentos possibilitados pelos avanços tecnológicos exigem que professor tenha uma “formação contínua”, que não seja apenas para resolver supostas lacunas de uma formação inicial inadequada.

A pesquisa em educação debruçou-se durante a última década sobre esta questão. Sintomaticamente, é o período em que os conceitos de professor reflexivo, professor pesquisador, professor investigador, dentre outros, são mais divulgados. O que existe em comum na formulação destes diferentes conceitos é a busca de um modelo para a docência, que esteja atualizado e sintonizado com as transformações do mundo contemporâneo.

Como exemplo deste esforço em rever os paradigmas da profissão docente tivemos, ao logo dos anos noventa, a divulgação em diferentes níveis do conceito de professor reflexivo.

A expressão professor reflexivo proposta inicialmente por Donald Schön (1992), encerra um conceito que destaca o ato de refletir em diferentes profundidades: a reflexão na ação que configura uma ação mental de primeiro grau; a reflexão sobre a ação que se destaca por exigir um outro nível de aprofundamento e, por fim, a reflexão sobre os dois momentos

anteriores que se define como um terceiro grau de profundidade. Para Schön (1992), estes diferentes níveis configuram-se como a reflexão sobre o ato de ensinar. Com isto Schön abre perspectivas para mudanças na forma como o conhecimento é visto e trabalhado em sala de aula.

Em suas pesquisas, Schön verifica que o saber escolar é categorial, pois identifica e explicita categorias de conhecimento. Estas se colocam como um processo que vai do mais fácil ao mais difícil; assim, quando o aluno não se identifica a esta estrutura, torna-se um aluno problema. Para Schön, estas categorias transformam o saber escolar em algo estanque, tanto para o aluno como para o professor. Sem referenciais para perceber a mobilidade e profusão de informações e conhecimentos que existem em uma sala de aula, o professor não se permite ser surpreendido “pelo que o aluno faz” (Schön, 1992, p.85). Portanto, refletir na ação e posteriormente sobre a ação é um processo de desconstrução de categorias tradicionais relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Mais do que uma proposta metodológica, a análise e as prerrogativas de Schön nos fazem refletir sobre as estruturas de conhecimento a que nossas instituições educacionais estão vinculadas. Instituições que não valorizam as emoções, o conhecimento e a cultura dos alunos, tampouco a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo.

Este modelo burocrático de educação transformou a escola em uma fábrica de repetir fórmulas e sobreviveu ao neoliberalismo dos anos 80 e ao processo de globalização. Donald Schön visou contribuir para a análise deste modelo, centrando-se no papel exercido pelo docente. Entretanto, para alguns autores, Schön abriu espaço nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas para excessivas e descontextualizadas propostas, principalmente no que diz respeito aos processos de formação inicial e continuada de professores (Contreras, 1997; Pimenta, 2002).

Para nós, a obra de Schön deve ser vista em perspectiva, e o fundamental de sua proposta é a revisão dos paradigmas sobre a atuação e formação docente. Isto nos evidencia que a sua obra deve ser constantemente ressignificada. Segundo Evandro Ghedin (2002):

“Com todas as críticas e acréscimos que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação” (Ghedin: 2002, p. 131).

Uma das possibilidades de ressignificação da obra de Schön e da perspectiva do professor reflexivo podem ser feitos a partir da incorporação de alguns princípios de Vygotsky e Leontiev, anteriormente analisados. Vejamos: na perspectiva histórico-cultural,

um dos papéis fundamentais da escola é a superação de processos de alienação inerentes ao sistema capitalista. É o professor, conhecedor de seu trabalho e das condições subjetivas e objetivas destes alunos que irá possibilitar a construção de relações humanas com o conhecimento não alienadas.

É interessante como uma das críticas mais contundentes ao trabalho de Donald Schön vem justamente em direção a esta perspectiva. Ou seja, algumas pesquisas interpretam o trabalho de Schön como “ingênuo”, considerando que a escola tem sido um local privilegiado para o desenvolvimento de uma racionalidade técnica. Vale lembrar que o marxismo inspirou este movimento de crítica à racionalidade técnica há mais de cem anos e que este marxismo está presente, tanto na perspectiva histórico cultural, quanto na base da crítica aos textos de Schön (Contreras, 1997; Ghedin, 2002).

Ao criticar a “racionalidade técnica” incutida no conceito de professor reflexivo, Evandro Ghedin (2002) nos encaminha para uma revisão do conceito e para a incorporação e ampliação de suas possibilidades. Para este autor, o princípio positivista da “racionalidade técnica” está impregnado em diferentes propostas para a docência. O modelo capitalista de divisão social do trabalho que separa aqueles que pensam daqueles que executam instaurou-se nos diversos níveis das instituições de ensino ao longo de todo o século XX e se mantém, mesmo após os arroubos neoliberais dos anos noventa.

“Neste momento de pós-Revolução Industrial (tecnológica), a produção e a transmissão do conhecimento se dão dentro de uma “ilógica” (irracionalidade) da divisão do trabalho que esfacela e divide o saber do ensino e da pesquisa. A pesquisa passa a ser tarefa do pesquisador especializado e ao professor será dada a tarefa de transmissor do conhecimento” (Ghedin: 2002, p. 134).

Por esta razão, para Ghedin, a revisão do conceito de professor reflexivo deve ser epistemológica. Para nós, refletir na ação e sobre a ação é um primeiro e importante passo. Ghedin nos sugere que aprofundemos este aspecto da reflexão, que o professor seja um intelectual, um pesquisador, aquele que busca a “autonomia emancipadora da crítica” (Ghedin, 2002).

A nosso ver, o professor torna-se um pesquisador na medida em que aprofunda os atributos da flexibilidade. Elsa Garrido (2001) nos lembra que um dos princípios do professor pesquisador é assumir-se enquanto reflexivo-investigativo: refletir na ação e sobre a ação e investigar possibilidades de mudanças. Aprofundar os questionamentos significa buscar respostas e estas se localizam nos elementos subjetivos e objetivos inerentes a toda

prática docente (Sacristán, 1999). Portanto, o professor pesquisador é aquele que pesquisa sobre sua prática, suas ações no processo de ensino-aprendizagem e nega estratégias de sobrevivência tradicionais existentes em sala de aula, como respostas pré-definidas, o discurso padrão ou o silenciamento do aluno. Busca rever, com auxílio da teoria, as suas práticas, transformando as pesquisas que foram feitas sobre a sua prática (Zeichner, 1998) em ferramentas para transformação de sua ação pedagógica.

Cabe ao professor investigativo possibilitar processos de “mudança conceitual” em seus alunos, através da ressignificação de seus conhecimentos prévios e de concepções alternativas (Garrido, 2001). É o professor que deve propiciar ao aluno choques cognitivos e conceituais, bem como a reconstrução das concepções alternativas sobre o homem, a natureza, as sociedades. Encaminha a sua prática docente a partir da análise crítica sobre ela, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem em história torna-se professor pesquisador quando busca propor aos alunos, a partir da reflexão e da análise do ensino, fontes de análise documental e historiográfica: material iconográfico, midiático, ficcional, textos. Completa-se enquanto tal como pesquisador ao compreender o processo de ensino como prática pedagógica e social, que envolve o conhecimento de seus alunos e de sua realidade sociocultural, suas possibilidades cognitivas e suas expectativas perante o conhecimento escolar.

É preciso considerar que o trabalho do professor pesquisador em classes de ensino fundamental e médio guarda significativas diferenças com o trabalho do professor pesquisador acadêmico. No entanto, tais diferenças são complementares, embora não venham sendo assim consideradas. Para Kenneth Zeichner (1998), que analisa esta relação nos Estados Unidos, na maioria das vezes os pesquisadores acadêmicos veem os professores das escolas com muita indiferença e carregados de aspectos negativos. No caso brasileiro, podemos afirmar que estamos nos encaminhando para um processo de colaboração entre pesquisadores das Universidades e professores pesquisadores das escolas (Garrido, 2000).

Adriana Dickel (1998) estuda em Lawrence Stenhouse as bases epistemológicas do conceito de professor pesquisador. Segundo Dickel, tal conceito insere a docência em uma perspectiva consideravelmente diferente dos pressupostos da modernidade. Em Stenhouse, o professor pesquisador pode e deve ter cumplicidades com o pesquisador acadêmico, mas suas funções e competências se diferem tanto do ponto de vista metodológico quanto dos objetivos de sua prática.

Metodologicamente, as ferramentas de trabalho de um professor pesquisador em sala de aula serão diversas das do pesquisador acadêmico. As ferramentas podem até ser as mesmas, mas o modo de utilizá-las será outro. O diálogo, a mediação, o confronto de ideias está posto para ambos, mas cada qual com seus compromissos, objetivos, especificidades.

Ao referir-se ao professor pesquisador em sala de aula, Adriana Dickel nos lembra de que:

“a capacidade de investigar do professor depende de estratégias de auto-observação semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se a si como instrumento de investigação” (Dickel, 1998, p.57).

Um outro aspecto importante que devemos destacar neste debate é a necessidade que o professor pesquisador se desenvolva individualmente, mas com vistas ao coletivo do ambiente escolar e a partir dele. O pesquisador acadêmico que está na prática docente ao encaminhar suas pesquisas ao precisa se restringir a prática docente como de pesquisa, dada a amplitude de seu campo de trabalho, mas será apenas no coletivo que suas pesquisas terão sentido. Se a socialização das pesquisas do acadêmico se dá de forma lenta e gradual, o professor pesquisador da prática docente deve visar condições ótimas de aprendizagem a curto, médio e longo prazo.

Em Terezinha Rios (2001), encontramos novas justificativas para a atuação destes profissionais: o ser professor não se restringe a técnicas de transmissão de conhecimentos, mas ao conjunto de saberes necessários à atuação em sala de aula. Dentre estes saberes encontramos o afeto, a paciência, a capacidade de se aproximar dos alunos, de seus relatos e histórias de vida.

Como um comunicador que tem um público alvo, o professor pesquisador precisa investigar sobre seus alunos, de onde eles veem, qual a realidade social do grupo classe, quais seus conhecimentos prévios e concepções alternativas para fenômenos científicos e sociais a serem trabalhados no curso. O professor precisa pesquisar sobre a escola, o contexto no qual está inserida, seu entorno, o papel da comunidade para compreender a sua sala de aula.

Todo este conhecimento terá pouca importância se o professor não souber articular o conhecimento científico neste contexto, ou seja: o professor deve ter domínio dos conteúdos específicos de sua disciplina e competência para trabalhá-los em sala de aula, bem como compreender este conteúdo em sua dimensão histórica, social e nas relações que se estabelecem com outros conteúdos igualmente significativos (Moura, 2001). A prática do

professor se dá, portanto em um espaço de interligação de diferentes saberes e habilidades, constituindo-se em uma atuação em rede.

O professor também precisa estar atento à sua formação cultural. Pensamos nisto porque entendemos que a relação que o professor estabelece com o conhecimento é parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento adquirido pelo professor não é apenas acadêmico, é social e se constitui nas relações com a família, amigos, religião (Sacristán, 2002).

Pode parecer exagero defender que o professor tenha consciência de tantos aspectos que se relacionam a sua prática. Contudo, nosso objetivo é contribuir para a tomada de consciência sobre sua identidade do professor e de suas ações, visando uma melhora significativa tanto na estruturação e organização do trabalho e da carreira docente quanto de sua valorização social e reconhecimento institucional. Para isto, buscamos conceituar o trabalho do professor em uma perspectiva que contemple o contexto cultural de sua história de vida, a formação inicial e continuada, as condições técnicas e materiais de sua atuação, o conhecimento da instituição na qual se desenvolve a sua prática, a relação entre a instituição e o contexto social na qual está inserida.

Como a docência se insere em meio a complexidades e realidades diversas, é atributo do professor o trabalho com hipóteses no ensino, com o desejo, inicialmente individual, de transformar dificuldades em desafios, com a socialização desse desejo junto aos alunos, com o contínuo avaliar-se no processo de atuação e nos resultados de sua prática (Penteado, 2002). Cabe a nós, professores pesquisadores e pesquisadores universitários, a humildade para nos compreendermos como participantes do processo de pesquisa em ensino, não apenas como capitães frente a marinheiros, mas como capitães e marinheiros, simultânea e alternadamente. Entender que a escola necessita da pesquisa acadêmica e que esta deve procurar na escola uma parceira, não apenas para a coleta de dados, mas para a construção de projetos de pesquisa em parceria.

Como afirmamos anteriormente, foi interessante perceber que alguns dos tópicos sobre formação de professores, amplamente debatidos na academia ao longo dos anos noventa, já estavam implícitos no debate entre historiadores e professores de história ao longo dos anos oitenta.

Há que se salientar que a pesquisa sobre o ensino de história no Brasil é marcada pela participação direta e efetiva de muitos profissionais da área. Professores de história em classes

de ensino médio e fundamental que buscam na historiografia e na pesquisa acadêmica subsídios para sua prática cotidiana. Fundamental também é o apoio das entidades de classe - como a ANPUH - a estas pesquisas e a valorização do papel do professor de história alimentado por esta entidade: que ele seja, necessariamente, um historiador.

Por trabalhar com conceitos fundamentais como temporalidades, memória, transformações e permanências, revolução e resistências, dentre outros, o ensino de história muitas vezes é motivo de inflamados debates, com presença inclusive da imprensa (Reis, 2001). Um das situações marcantes e que ilustram a participação dos diversos profissionais da história na elaboração e análise crítica das propostas para o ensino, foi a construção da proposta da CENP - São Paulo, em meados dos anos oitenta⁶.

Ao resgatar tal proposta para o ensino de história, Carlos Eduardo dos Reis (2001) nos lembra que esta proposta tornou-se um marco, justamente por inaugurar a articulação entre ensino e pesquisa, nos diferentes níveis e processos de ensino e aprendizagem. Este aspecto se articulava à outro: a revisão do próprio conceito de escola e de professor, nas suas relações com a sociedade e com o conhecimento.

“Ao recolocar a questão da produção de conhecimento nas séries fundamentais do ensino, propondo que se resgatasse a articulação entre ensino e pesquisa e a superação entre os graus de escolaridade, no que se referia a produção de conhecimentos, a proposta mexeu em ‘algumas feridas do sistema educacional’” (Reis; 2001, p.35).

É satisfatório verificar que, em meados da década de oitenta, vários professores de história e muitos que ainda estavam em formação já debatiam temas como interdisciplinaridade, ensino com pesquisa, autonomia para projetos. A proposta da CENP visava, para o professor, maior autonomia, ao mesmo tempo em que sugeria um redimensionamento do trabalho na escola.

Ao indicar um currículo formado por “eixos temáticos”, a proposta também rompia com a noção de um currículo linear, tão característico dos currículos tradicionais. E, o principal “eixo temático” propunha rever, reconstituir e ressignificar com os alunos o conceito de trabalho. Assim, um novo currículo deveria ser pensado nas especificidades de cada escola, o que levava a necessidade de um tratamento coletivo e interdisciplinar do tema. Além disto, a própria noção do papel do livro didático na escola deveria ser revista.

⁶ A proposta da CENP (Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por ter se tornado um marco nos estudos da área é, em algumas situações, apresentada apenas como “Proposta da CENP”.

Tal profusão de sugestões de mudança encontrou um número considerável de resistências. Professores universitários viam com muita desconfiança a ideia de um ensino com pesquisa nas séries do ensino fundamental. Muitos departamentos de história das instituições públicas recusavam-se explicitamente a aceitar este princípio (Reis, 2001). Os professores da rede pública quase não tiveram contato com a proposta, pois a edição que serviria para base de discussão com os professores ficou “mofando” nas delegacias de ensino. Muitos destes profissionais tiveram apenas a versão da mídia impressa sobre o assunto. Para a mídia, a inclusão e definição de um tema como trabalho, dava à proposta um caráter “marxisizante”, “sectário” e “politiqueiro”.

O resgate das propostas da CENP de meados dos anos oitenta demonstra como os professores de história estão, há pelo menos duas décadas, buscando rever os princípios que regem a construção do conhecimento escolar. Em meados dos anos oitenta já falávamos em mediação, ensino com pesquisa, interação, processos de construção de conhecimento. Segundo Reis, a proposta inaugurava uma nova perspectiva para a relação professor, ensino e pesquisa, pois...

“...tinha como um dos eixos principais a produção do conhecimento histórico na escola de 1º grau, superando assim a concepção de que a produção do conhecimento estaria restrita aos níveis de pós-graduação ou a universidade. Além disso, questionava a suposição de que caberia aos alunos e professores o simples papel de agentes passivos e receptores de um conhecimento produzido por especialistas”. (Reis, 1999, p. 169).

Em suma, o que a proposta criticava em meados dos anos oitenta era a excessiva “racionalização técnica” do conhecimento escolar. Uma racionalização que atribui a uns a pesquisa e a outros, o ensino. Está claro para nós que a pesquisa no ensino fundamental é substancialmente diferente da pesquisa acadêmica, como já considerado anteriormente. Contudo, o que nos gratifica em reler a proposta da CENP é a sua intencionalidade em propor um ensino com pesquisa que rompe com um currículo linear e muitas vezes calcado em valores ainda positivistas (Penteado, 1998).

Segundo Claudia Ricci (1998), a proposta da CENP baseava-se no princípio de que a produção historiográfica tem como fonte principal de pesquisa os documentos históricos. Assim, seria possível valorizar a produção de saberes históricos por parte de professores e alunos através de um ensino com pesquisa a partir do trabalho com fontes documentais das mais diversas. Tratava-se de incentivar a pesquisa em processos de ensino-aprendizagem, considerando as peculiaridades da produção no ensino médio e fundamental. Para muitos

historiadores, é possível incorporar os avanços da historiografia à pesquisa pedagógica e às práticas de ensino.

É com base nesta assertiva que reside boa parte da crítica dos historiadores aos atuais documentos do MEC, em especial os PCN's. Segundo Carlos Eduardo Reis (1999), há um silenciamento do MEC sobre esta questão. De fato, em nossas pesquisas encontramos diversas semelhanças entre as propostas da CENP/SP dos anos 80 e o atual PCN de história, como a valorização do uso de novas e diversas fontes documentais. Porém nenhuma referência ao ponto central da questão: a valorização da pesquisa no ensino de história por parte dos professores, bem como o desenvolvimento de condutas investigativas em alunos do ensino fundamental e médio.

No caso específico do ensino de história, a aceitação dos princípios de um ensino com pesquisa devem levar em consideração que muitos profissionais da área não dominam os princípios básicos da pesquisa em história. O princípio da pesquisa deve fazer parte da formação inicial destes profissionais, o que não ocorre atualmente. Tampouco a ideia da pesquisa em sala de aula como prática pedagógica para alunos e professores. Como veremos, a necessidade desta atualização metodológica se dá também em função das novas exigências sociais em educação e a que, em alguma medida, este trabalho busca responder.

Retomamos a ideia de que se faz necessário um processo de formação contínua do professor, onde ele possa desenvolver ferramentas próprias para a análise crítica da sociedade contemporânea, com vistas a uma educação que esteja a serviço de uma sociedade mais justa e mais humana. Faz-se necessário conhecer e interagir com produção e construção do conhecimento em diferentes instâncias, e, nas atuais sociedades tecnológicas, implica em desenvolver habilidades de trabalho docente com diferentes mídias no ensino.

Para os objetivos deste trabalho, entendemos ser fundamental equilibrar e equacionar as possibilidades de pesquisa em educação. Entendemos que alguns pressupostos da flexibilidade docente, proposta por Schön, podem e devem ser incorporados aos princípios do ensino com pesquisa que estamos assumindo neste trabalho.

A reflexão na ação é o primeiro passo no sentido de se conhecer o contexto no qual o professor está inserido: professores, alunos, funcionários, estrutura administrativa, cultura escolar, entorno social e cultural. Já a reflexão sobre a ação leva os professores a valorizarem a análise e a contextualização das práticas pedagógicas. Sabemos que a prática pedagógica, enquanto fenômeno cultural, não é individualizada. Ela existe dentro de um contexto, seja ele

pessoal ou coletivo. Através das lentes de José Gimeno Sacristán (1999), podemos resgatar um dos princípios da sociologia da educação que está, ao nosso ver, impregnado da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev.

“A partir desta realidade inexorável, porque não podemos considerar o sujeito sem história pessoal ou sem cultura de grupo compartilhada, é preciso entender a cultura acumulada em torno das ações práticas geneticamente: em função da biografia pessoal e em função da história coletiva” (Sacristán, 1999, p.72).

Sacristán, ao considerar este contexto genético que forma a cultura escolar, nos lembra de que esta é simultaneamente objetiva e subjetiva. A cultura objetiva é marcada pelas propostas pedagógicas, pelas políticas públicas, pelos conteúdos programáticos e conceituais, pela instituição escolar a prática docente. A cultura subjetiva tem por característica, entre outros aspectos, as representações dos alunos e dos professores sobre o conhecimento, os desejos e ansiedades dos que estão envolvidos no processo educacional, sua cultura pessoal, familiar, religiosa, política e cotidiana. É o diálogo e a intersecção entre estas culturas, e não o embate, que possibilita o processo pedagógico, transformador e emancipador, do qual também nos fala Leontiev.

Também em Tabachnick e Zeichner (1988), verificamos que as práticas pedagógicas dos professores definem-se em função de sua história de vida pessoal e das possibilidades de interação e negociação existentes nos locais de trabalho. Depreende-se então que uma relação entre crença e conduta não está relacionada apenas aos interesses e competências do professor, mas às possibilidades de exploração e intervenção existentes no ambiente profissional. Nossa prática está vinculada inicialmente em nossas crenças, contudo nossa conduta está delimitada pelas possibilidades do contexto profissional ao qual estamos inseridos.

A reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, possibilita ao professor uma *consciência* sobre sua prática e os vários aspectos abordados anteriormente: do contexto individual e coletivo, das diferentes culturas, objetivas e subjetivas, e das relações entre suas crenças e suas condutas. Ao nosso ver, os três níveis de reflexão propostos por Donald Schön são, sem dúvida, caminhos férteis para que o professor possa compreender o que há de coletivo na sua prática individual e vice-versa. Destes processos, surge o ensino com pesquisa que tem como função primordial dotar professores e alunos de processos de tomada de consciência sobre suas práticas. Algo fundamental para a superação da racionalidade técnica em educação.

Para Sacristán (1999), é este processo de tomada de consciência que irá possibilitar uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas.

“É necessário incentivar a consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática” (Sacristán, 1999).

A ação prática está impregnada, fundamentalmente de aspectos subjetivos inerentes ao professor e a seu processo de formação. Contudo, a reflexibilidade deve estar a serviço dos vários níveis que compõem a prática docente: no âmbito individual e subjetivo, na análise crítica das teorias que sustentam sua prática, no trabalho coletivo e no conhecimento do contexto que possibilitará avanços das práticas cotidianas.

História, historiografia e ensino de história

A historiografia tem muito a nos ensinar sobre este campo do conhecimento denominado ensino de história. Consideramos que é fundamental para os processos de formação inicial e continuada dos professores de história, a constante leitura e interação entre historiografia e ensino. Em nosso caso, muitas de nossas inquietações somente foram minimizadas com a revisão da historiografia. É importante lembrar que, desde o início de nossas pesquisas, buscamos possibilitar a interação de alunos e professores com conceitos da história que iluminam, explicam e possibilitam, no plano das ideias, a superação de determinadas práticas cotidianas.

Para nós, é fundamental que os alunos utilizem-se de determinados conceitos da história e das ciências humanas como ferramenta simbólica para superação de determinados processos de alienação, ainda presentes em nossa sociedade. Como vimos, nos anos oitenta buscou-se indicar o conceito de trabalho como tema gerador de discussões no ensino fundamental e médio (Reis, 2000); nesta mesma década, a literatura pedagógica divulgava os princípios da interdisciplinaridade; os anos noventa viram emergir conceitos como cultura cotidiana, identidade, pluralidade cultural, ética, dentre outros divulgados em nível nacional pelos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 1999). Novamente, é a historiografia que nos auxilia a levar estes conceitos para a sala de aula e para as práticas pedagógicas. Isto,

porque quem analisou detidamente tais conceitos no campo da história foram os historiadores e estes devem ser a fonte de referência a todos os professores.

Com este pensamento, fomos revirar nosso baú historiográfico e encontramos o conceito de interdisciplinaridade sendo trabalhado por um precursor da Escola dos Annales: Henri Beer. Segundo Iara Schiavinatto (1993), Henri Beer estava, como muito de seus contemporâneos, imbuído da crença de que seria possível relacionar a história com a vida das pessoas e dar-lhe sentido, para além dos manuais e dos grandes feitos ali destacados. Para tanto, Henri Beer considerava necessário atribuir à produção da história um princípio de síntese, segundo o qual, além de garantir à história o uso de suas ferramentas específicas, pudesse assegurar-lhe os conhecimentos e pesquisas de outras áreas do conhecimento.

“Conhecer outras disciplinas, instaurar um diálogo entre elas - uma espécie de interdisciplinaridade - conjugado à síntese histórica é a maneira encontrada pelo autor para conferir e garantir a abrangência da história e a qualidade de suas explicações. Tal interdisciplinaridade, contudo, torna-se plausível porque a biologia, a antropologia, a psicologia, a sociologia tratam fundamentalmente do mesmo objeto: o homem (Schiavinatto; 1993, p.114).

Peter Burke também evidencia a intenção da primeira geração dos Annales, capitaneada por Lucien Febvre e March Bloch, em inaugurar uma produção historiográfica mais interdisciplinar. Enquanto Febvre buscou um diálogo mais próximo com a Geografia, Bloch se preocupava em incorporar alguns princípios da sociologia de Durkheim (Burke, 1997). Ainda segundo Peter Burke, Ferdinand Braudel deu prosseguimento a esta perspectiva ao longo dos anos sessenta e setenta, formando uma geração de historiadores que seguiu os princípios dos fundadores dos Annales e trouxe para a história uma gama ainda maior de “novos objetos, novas abordagens e novos problemas”⁷, solidificando na produção historiográfica o movimento que ficou conhecido como Nova História. O trabalho de historiadores como Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Michel de Certeau, Philippe Áries, dentre outros, possibilitou aos historiadores maior inserção social não apenas porque aproximaram a história dos diversos grupos sociais, mas também porque a própria sociedade se sentiu mais próxima da história (Le Goff; 1982, 1986).

Estes historiadores, ao implementar uma busca por interpretações da história que levassem em conta diferentes grupos sociais e seus pontos de vista, reelaboraram o conceito de documento histórico. Assim, partiu-se para um processo de valorização de “novas” fontes

⁷ Este é o título de uma das principais coletâneas de textos produzidos pelos sucessores dos Annales.

documentais, o que levou a história a “namorar” outras disciplinas como a antropologia, a literatura, a psicanálise, a psicologia (Le Goff, 1982, 1986).

Estas transformações da história e da historiografia possibilitaram mudanças significativas no trabalho do professor de história das séries do ensino fundamental e do ensino médio. Em primeiro lugar porque fizeram uma revisão dos conceitos tradicionais do que seriam “fontes documentais”, e, quanto mais a historiografia acadêmica se aproximava de fontes documentais relacionadas ao cotidiano e a elementos da cultura popular, mais os professores de história se viam na iminência de trabalhar com seus alunos estas mesmas fontes. Resguardando as especificidades de seus usos e objetivos, tornou-se comum para alguns professores, a partir dos anos 90, o trabalho em sala de aula com letras de música, o estudo de iconografias, a pesquisa com alunos sobre hábitos alimentares ou sobre aspectos do vestuário.

Não seria de estranhar que estes mesmos professores buscassem incorporar o estudo das mídias em suas reflexões sobre a história. Como vimos em nossa dissertação de mestrado (Soares, 2000), professores de história incorporaram o estudo sobre a televisão, sobre o cinema e sobre a propaganda em suas práticas pedagógicas, ou seja, identificaram elementos das mídias como fonte documental.

Novamente, está posta, aqui, a relação entre historiografia e ensino de história. E esta relação perpassa diferentes campos da produção historiográfica, cada qual com seus objetivos, cada qual com suas preocupações. Neste trabalho, não concordamos com a afirmação de alguns historiadores que buscam identificar uma relação intrínseca e unívoca entre produção historiográfica, ensino de história e políticas públicas para o ensino, pois a prática esta relação é mais complexa.

No Brasil, o debate que buscou estabelecer esta relação de mão única entre estes diferentes tópicos ocorreu, por exemplo, após a publicação dos PCN's de história. Como sintetizou Carlos Eduardo dos Reis (1999), grande parte das preocupações está relacionada ao que ele denominou de “pulverização da história”, ou seja, o ensino de história, no curso geral dos acontecimentos, pode se perder enquanto disciplina específica. A base geral de sua argumentação, e a de outros pesquisadores (Corsetti, 2000; Silva, 2000), reside no fato de que os PCN's “ressuscitaram”, sob a fachada da interdisciplinaridade, o ensino de Estudos Sociais, principalmente para as séries iniciais. Contudo, a questão que tanto incomoda, principalmente os historiadores, é: quais são os princípios historiográficos que norteiam estas propostas?

Não raro, os documentos oficiais que versam sobre o currículo de história são criticados em função dos pressupostos historiográficos que levaram à formulação de tal proposta. Com os atuais PCN's esta questão voltou à pauta. Critica-se: o fato de que não se tem nos PCN's uma definição dos pressupostos historiográficos; ou de que tais pressupostos são muito vagos.

Embora saibamos da necessidade de tal definição, precisamos entender o contexto em que tais propostas foram formuladas. Como sabemos, o documento oficial pauta-se por princípios gerais estabelecidos pela gestão que pediu o documento: o governo federal. Vistos e analisados enquanto parâmetros, percebe-se que estes princípios gerais têm fundamentos didáticos que corroboram posturas oficiais.

Em outras palavras, quando os PCN's sugerem uma maior interdisciplinaridade, o fazem com base em importante bibliografia, didática, metodológica e historiográfica (Brasil, 1999). Contudo, sabendo-se da postura do governo federal à época, esta interdisciplinaridade poderia ser lida de outra forma: corte de gastos. Paira, assim, uma névoa sobre os documentos oficiais, o que dificulta ainda mais as pesquisas na área, na medida em que não conseguimos ter claro o limite entre as questões historiográficas, didáticas, metodológicas e institucionais.

Há que se pensar também que não podemos nos deter em uma leitura destes parâmetros a partir de seus impedimentos. É preciso considerar suas possibilidades.

Sob o nosso ponto de vista, a preocupação com os pressupostos historiográficos contidos nos parâmetros é fundamental, pois salienta a necessidade de se levar para a sala de aula o que existe de avançado e significativo na pesquisa acadêmica, seja na forma de construção e organização de materiais didáticos ou mesmo em questões mais elaboradas sobre o “fazer-historiográfico”. Estas discussões evidenciam a valorização da historiografia na elaboração de metodologias de ensino de história. Contudo, entendemos ser necessário ponderar algumas destas análises, com o intuito de definir nossa visão sobre o debate.

Em texto intitulado “neoliberalismo, memória e ensino de história”, Berenice Corsetti (2000), valendo-se de autores que discutem a relação entre pós-modernidade e ensino, destaca a negação das metanarrativas que a corrente conhecida como Nova História faz. Para a autora, a Nova História é a representante da pós-modernidade na historiografia. Tal análise fundamenta-se na ideia de que a Nova História privilegia “as minorias discriminadas em lugar das maiorias exploradas” (Corsetti; 2000, p.19).

Podemos nos perguntar: as minorias discriminadas não estão inclusas nas maiorias exploradas? Em que medida uma determinada produção historiográfica chega a negar outra? Devemos privar nossos alunos da produção de Jacques Le Goff ou Carlo Ginzburg?

A identificação de que os PCN's são fruto de um contexto neoliberal, como faz Marcos Silva (2000) merece consideração, mas a afirmação que estes documentos negam a importância da história, vista como descartável por um Estado mínimo e por uma elite que zela pelo bem-estar da vida tecnológica, pode desviar o debate sobre pontos importantes deste documento referencial. Marcos Silva complementa suas críticas ao afirmar que o PCN de história reduz o pensamento de grandes autores como Braudel e Thompson com o intuito implícito de “ocultar as múltiplas interpretações da história que circulam socialmente” e “revelam a necessidade política de ignorar a ação social de diferentes sujeitos” (Silva; 2000, p.114).

Aqui, podemos fazer um questionamento inicial: seria possível elaborar parâmetros em que as obras de grandes historiadores fossem contempladas em sua plenitude? O que estava sendo criticado: a proposta pedagógica ou o governo federal e suas políticas?

Como historiadores não podemos nos furtar da análise do contexto em que os documentos referenciais foram produzidos. A proposta da CENP-SP que foi anteriormente discutida e que em alguns trabalhos é utilizada como contraponto aos PCN's, foi fruto de um importante momento político vivido pelo país, marcado principalmente por reivindicações de redemocratização política: a segunda metade dos anos 80 (Reis, 2001). O que nos leva a refletir sobre as definições daquela proposta como sendo consideravelmente marcadas pela busca de relações mais democráticas entre escola e sociedade. Por outro lado, embora concordemos com os autores que analisam o contexto de formulação dos PCN's como neoliberal e propagador de um Estado mínimo (Corsetti; Silva, 2000), discordamos dos mesmos quando apontam relações intrínsecas entre políticas públicas, historiografia e ensino de história.

Há que se considerar, sobretudo, o trabalho do professor, sua formação, suas perspectivas e principalmente sua relação com a historiografia. Se as políticas públicas indicam que os professores precisam e podem definir o currículo a ser desenvolvido junto à comunidade escolar, por que não podem estudar e definir a historiografia a ser analisada?

Ao nosso ver, o problema é outro: trata-se da não alienação de alunos e professores sobre o objeto a ser estudado, da compreensão de que este objeto é histórico e que a sua

pesquisa, seja ela acadêmica ou escolar, também está inserida em um contexto cultural e histórico. Comprendemos que, para abordar um determinado objeto junto aos nossos alunos, podemos e precisamos considerar as pesquisas que estão ao alcance do professor. No mais, alunos e professores é que irão fazer as devidas ressignificações de suas leituras, desde que a história não seja vista como verdade, tal e qual nos legaram as concepções do século XIX.

Se considerarmos a historiografia como caminho, e que é o trabalho do professor consciente que observa e escolhe estes caminhos, podemos abranger em nosso campo de atuação e de interpretação diferentes aspectos da realidade vivida. Podemos exemplificar esta nossa concepção, utilizando os exemplos de um historiador que não é visto como um expoente dos Anais e da Nova História: Eric Hobsbawm.

Em entrevista a Antonio Polito, publicada no livro “O Novo Século” (2000), o historiador Eric Hobsbawm faz uma afirmação que ilustra a contento a nossa intenção em demonstrar que as diferenças historiográficas não são empecilhos para o trabalho do professor de história, mas o seu oposto.

Incitado por seu entrevistador a discorrer sobre os surtos nacionalistas no leste europeu e sua relação com os mitos nacionais, Hobsbawm responde com o seguinte argumento:

“(...) Os mitos nacionais são um outro campo no qual precisamos distinguir entre o que vem de baixo e o que é imposto de cima. Esses mitos não surgem espontaneamente das experiências efetivas da população. Trata-se de algo transmitido por outros: por livro, pelos historiadores, pelos filmes e, atualmente, pelos produtores dos programas de televisão”. (Hobsbawm; 2000, p. 32, grifo meu).

O que é mais interessante nesta afirmativa de Hobsbawm é a relação que existe entre seus princípios historiográficos, definidos e delimitados no campo do materialismo histórico e a interpretação que tem das mídias, e como estas se relacionam com a população de um modo geral. Em outras palavras: sua perspectiva historiográfica é coerente com sua visão e análise das questões contemporâneas.

Na análise de Hobsbawm, o poder da mídia é muito grande, principalmente quando ela se vale dos argumentos de historiadores e arqueólogos para justificar mitos nacionais. Ao entender que muitos destes mitos são *impostos de cima para baixo*, somos levados a crer que as pessoas aceitam passivamente, via produção da mídia, o que é imposto por uma elite dirigente. É como se tudo o que fosse produzido por esta mídia encontrasse eco imediato na população.

Em contrapartida, outras historiografias trabalham com outros paradigmas sobre a relação da sociedade com a produção cultural midiática: livros, revistas, televisão, jornais. Analisando tais produções como fontes documentais, muitos historiadores estudam e interpretam o passado e nos dão pistas sobre o presente.

Podemos citar como exemplo os estudos de José Murilo de Carvalho (1987, 1990). Suas pesquisas sobre os mitos fundadores da República no Brasil apontam para a diversidade de “discursos” no seio da população, sendo que grande parte destes ocorrem no sentido de se opor aos ditames governamentais. Por exemplo, Carvalho discorre sobre os objetivos republicanos em torno da mitificação de Tiradentes, mas em nenhum momento afirma que estes objetivos foram assimilados pela população. Existe uma preocupação constante nas pesquisas de Carvalho em estudar os produtores e os objetivos da produção da elite, institucional ou governamental. Porém, não se limita a este aspecto, pois estuda e analisa os receptores, pois é para este grupo social que a produção midiática institucional é elaborada (Carvalho, 1987).

É possível verificar, portanto, que o desejo de inserir o estudo sobre as mídias nas práticas de ensino de história, não é algo restrito aos professores de ensino fundamental e médio. Também a pesquisa historiográfica busca entender as mídias como um fenômeno social e passível de se tornar um objeto de estudo da história. Desta forma, a historiografia alimenta as possibilidades de trabalho com as mídias em sala de aula. Porém, teoricamente a questão está longe de ser resolvida.

Reafirmamos nossa perspectiva de que não deve haver relação unívoca entre ensino de história e historiografia. Consideramos insuficientes quaisquer propostas que tenham por objetivo limitar a formação de professores e alunos a apenas uma perspectiva historiográfica. Não é objetivo deste trabalho analisar as razões que nos levaram a limitar o debate sobre esta relação. Por outro lado, compreendemos ser necessário propor caminhos, verificar alternativas e sustentá-las teoricamente, dentro da perspectiva aqui adotada.

Cultura, historiografia e ensino de história

Ao longo de todo este trabalho, um conceito perpassa suas diferentes interfaces: o conceito de cultura. Ele estava presente quando da origem da pesquisa explicitada no primeiro capítulo, acompanhou a pesquisa do mestrado quando foi incorporado como cultura midiática e está na base das pesquisas da psicologia da aprendizagem a partir da qual formulamos agora

proposta metodológica. Enfim, é no conceito de cultura que encontramos um norte, um apoio teórico para nossas formulações sobre a prática. Neste momento, novamente a historiografia vem ao nosso auxílio.

Em livro sobre a “Cultura Popular na Antiguidade Clássica”, Pedro Paulo Funari nos lembra que a cultura “não é um apanágio de classe”, ao contrário, “todos os indivíduos são intelectuais, pois são difusores do saber e exercem um papel ativo na organização do mundo social, em termos econômicos, políticos e culturais” (1996, p.13). Neste trabalho, o autor visa valorizar características específicas da cultura popular, não sem antes denunciar aqueles que veem com desprezo as expressões culturais das classes subalternas, incluindo-se neste terreno, vasta historiografia.

Em sua pesquisa, Funari nos mostra como as expressões da cultura popular na Antiguidade Clássica estavam impregnadas de referência à cultura erudita que circulava entre a classe dominante. O oposto também era significativo; porém, segundo Funari, era a cultura popular que “produzia” cultura em seu aspecto mais quantitativo. O povo interagia com a produção cultural, criava novos e diferentes significados para a produção que vinha das elites econômicas enquanto a classe dominante contemplava a sua “arte” e mantinha a sua “tradição”.

Podemos incluir este historiador, dentre aqueles que, olhando para a produção cultural do passado, tentam compreender o mesmo fenômeno no presente. Dentre as conclusões de Funari, uma nos é salutar:

“Não se trata, de inverter os juízos de valor sobre as culturas eruditas e populares, tomando estas como medidas daquelas. Seria tão despropositada a condenação de uma sinfonia de Beethoven como a de um samba-enredo. Deve-se reconhecer a especificidade de ambas as expressões simbólicas, as características particulares de sua fruição e de sua função na totalidade de uma determinada sociedade. Além disso, a inter-relação contínua entre as culturas hegemônicas e subalternas impediria qualquer absolutização valorativa” (Funari; 1996, p.16).

As preocupações de Funari nos dão um exemplo de como parte da historiografia tem contribuído para o debate sobre o tema. Buscando distanciar-se de princípios valorativos, ou mesmo pejorativos, parte da historiografia tem se dedicado a estudar a cultura sob a ótica daquele que a produz, que interage com ela e não apenas sobre o produto cultural pronto e acabado.

Foi nesta perspectiva que Carlo Ginzburg (1987) reviu o conceito de “circularidade na cultura” proposta inicialmente por Mikhail Bakhtin (1993). A micro história, presente na obra de Carlo Ginzburg “O queijo e os Vermes” (1987), nos remete a esta visão de que os princípios, valores e conceitos relativos à cultura não são estanques ou hegemônicos; ao contrário, são “circulares” e produzem significado em função do contexto no qual estão inseridos.

Segundo Martha Abreu (2003), E. P. Thompson complementa esta perspectiva historiográfica, pois inclui como elemento definidor da cultura popular a “resistência” à dominação. Ainda segundo Abreu, o que há em comum entre os historiadores citados é a compreensão de que inexiste uma modernidade homogênea, mas várias modernidades com seus diferentes sujeitos sociais que convivem e buscam voz, espaço e interação. Para nós, não é de estranhar que um trabalho fundamental sobre cultura e cotidiano tenha se iniciado com um historiador vinculado aos Anais: Michel de Certeau (1994).

É curioso verificar também como ainda é tênue para muitos professores a diferença entre cultura popular e folclore. Martha Abreu (2003) nos lembra que a tradição dos folcloristas brasileiros desde o início do século XX é fundamentalmente nacionalista, tradicionalista e descritiva, quase a-histórica. Embora os estudos dos folcloristas tenham sido criticados pela sociologia brasileira dos anos sessenta e setenta, o folclore em sua visão mais ingênua ainda está presente em muitas escolas e é visto por muitos professores das várias séries do ensino fundamental e médio como sinônimo de cultura popular (Abreu, 2003).

Se compreendermos que a cultura é plural, dinâmica e está sempre em processo de construção, não podemos aceitar a visão de que uma determinada cultura, neste caso, popular, seja vista como algo estanque, descontextualizada e cheia de estereótipos. Como historiadores podemos nos questionar sobre o contexto de sua produção, seus significados relacionados à dominação ou à resistência, seus princípios de circularidade e de incorporação da cultura erudita. Como professores de história devemos possibilitar aos alunos a compreensão dos diferentes contextos de produção da cultura popular, fazê-los questionar sobre a cultura popular na atualidade e suas diferentes formas de expressão enfim, produzir história e produzir cultura.

Ao fazer a defesa da cultura popular nessa perspectiva, encontramos consonância entre nossos princípios e aqueles expostos por um segmento da historiografia. Martha Abreu (2003) também nos auxilia ao explicitar a sua definição de cultura popular.

“Como agentes de sua própria história (e cultura), homens e mulheres das camadas pobres criam, partilham, apropriam-se e redefinem os significados de valores, hábitos, atitude, músicas, danças e festas de qualquer origem nacional, regional ou social. Neste sentido, cultura popular não é apenas entendida como o conjunto de objetos ou práticas que são originárias ou criadas pelos setores populares” (Abreu; 2003, p.95).

Definitivamente, para nós, “cultura não é um apanágio de classe” (Funari; 1996, p.13), Compreendida a partir de suas diversidades, a cultura, enquanto material de análise da historiografia e dos professores de história, mostra-se como uma possibilidade a mais de compreensão da realidade, na qual o alunos e também os professores estão inseridos. Explicitar o conceito de cultura junto aos alunos ampliar horizontes de análise, torna possível compreender as diferentes expressões culturais cotidianas, tendo na história seus possíveis contrapontos. Desta forma, tanto a cultura popular perde seu caráter pejorativo e folclorizante quanto as demais categorias de cultura passam a ser compreendidas dentro de seu contexto. Em outras palavras, para levar a cabo tal perspectiva é fundamental que alunos e professores considerem também outras “culturas”.

Concordamos com Martha Abreu quando ela demonstra, através de suas pesquisas, que é função do professor de história compreender os diferentes conceitos de cultura e dar-lhes significado; afinal, os professores “acabam tendo que abrir diálogo (ou ao menos pensar nele) entre mundos às vezes muito diferentes e estranhos, o seu e o dos alunos - sendo que na maioria das vezes não estão preparados para isso” (Abreu; 2003, p.93).

Nas sociedades tecnológicas da atualidade é preciso que o professor de história busque conceituar a cultura midiática como um segmento das categorias de cultura, bem como analisar os diversos processos de produção e de circulação de bens culturais em nossa sociedade. Os professores de história e pesquisadores da área precisam repensar o papel das mídias no processo de construção da cultura, pois se a cultura popular é fruto das interações do sujeito histórico com o seu contexto social, devemos considerar que as mídias constituem parte importante do contexto de nossos alunos.

Se os professores de história buscarem a consciência deste objeto e tiverem a cultura como conceito a ser formulado e reformulado junto aos alunos, a historiografia pode se tornar uma ferramenta para ampliar horizontes e significados de alunos e professores. Por isso, propomos que a historiografia esteja a serviço da cultura escolar em toda a sua plenitude.

Ao fazer uma retrospectiva desta nossa trajetória em busca de uma “historiografia adequada” que se encaixasse aos nossos propósitos, constatamos o óbvio: ela não existe. O

que é possível é uma consistente formação inicial que possibilite ao professor ter consciência da proposta historiográfica com a qual está lidando junto aos seus alunos. Também é possível que na interpretação das diferentes culturas que se entrecruzam em nosso cotidiano, diversas possibilidades de interpretar a história sejam utilizadas.

É certo que avançamos muito. De uma história serial e cronológica, surgiram os temas, a análise de documentos, o ensino com pesquisa, a descoberta de novas fontes, a interdisciplinaridade, o estudo das mídias. Que venha a cultura e suas interfaces: a cultura popular, a cultura midiática, a cultura cotidiana. Que por meio delas alunos e professores se apropriem da história.

O agir comunicacional na atividade de ensino de história

Para além das questões específicas do ensino de história, o mundo contemporâneo tem provocado inquietações, cada vez em maior número e de forma mais constante, no que se refere a este campo do conhecimento que é a educação escolar. O desenvolvimento e aperfeiçoamento das diferentes mídias provocam transformações na sociedade que interferem sobremaneira no comportamento escolar discente e no processo de construção do conhecimento de alunos e professores e, no caso específico do ensino de história, exige-se uma análise mais cuidadosa de questões como as diferenças entre memória, história e ficção, e entre as diferentes narrativas.

Em nossa pesquisa para o mestrado (Soares, 2000), já chamávamos a atenção para este fato: a cultura das mídias incorpora elementos e conceitos da história que se não forem trabalhados em sala de aula, podem tornar-se um empecilho para o aprendizado efetivo desta disciplina. Isto porque a cultura das mídias é essencialmente sensorial: crianças e adolescentes colocam-se afetivamente em suas relações com o cinema, a televisão, as revistas. Por outro lado, esta cultura midiática trabalha com princípios e conceitos de uma história que é conhecimento social e científico, produzido e acumulado ao longo de séculos e que é constantemente analisado, recuperado, inscrito novamente em nossas vidas. O conhecimento escolar deve recuperar, analisar e vivenciar com os alunos a história e ao fazê-lo, não pode negligenciar a cultura midiática, pois é com a história transmitidas pelas mídias que os alunos estabelecem seus vínculos afetivos e sociais.

Em função destas questões nos propomos inserir nesta pesquisa o debate sobre as relações entre a cultura midiática e o conhecimento escolar. É preciso verificar as novas

exigências de postura para os educadores, principalmente para os professores de história e pensar que também estes são sujeitos sociais que interagem com as mídias.

Os conceitos da pedagogia da comunicação são referenciais de análise que proporcionam uma revisão da didática, com vistas ao trabalho pedagógico nas suas relações com a cultura do aluno na qual a cultura midiática se insere. É importante considerar que, como campo de conhecimento, a pedagogia da comunicação também tem um histórico, rico em transformações e ressignificações.

No início dos anos 90, muitas pesquisas deste aporte teórico foram dedicadas aos processos de interação entre alunos, professores e mídias (Penteado, 2002). Estava claro que era preciso superar os paradigmas estabelecidos pela Escola de Frankfurt, segundo os quais sempre existia um processo de dominação por parte do emissor e de submissão por parte do receptor. Muitas pesquisas evidenciaram que, na relação entre emissor e receptor, há processos de interação e trocas, de conhecimentos, de sentidos e leituras. Há também, entre os diversos sujeitos receptores, um amplo processo de troca: entre si e com as diversas mídias. Constatou-se também que a cultura escolar é permeada transversalmente pela cultura midiática e que esta deve estar incluída no currículo escolar (Penteado, 1998; Porto, 1998; Soares, 2000).

Ainda na década de noventa, nos debruçamos sobre as possibilidades de incorporação dos recursos midiáticos e sua utilização no contexto escolar. Aqui, livros, didáticos ou não, vídeos, música e suas letras, softwares e Internet foram incorporados pela análise teórica da pedagogia da comunicação. O que está posto é que a utilização do recurso por si só não garante a melhor qualificação de alunos e professores. É preciso saber interagir com os recursos, utilizá-los e compreendê-los como parte da cultura midiática dos alunos.

Ao final dos anos noventa, Tânia Porto faz uma síntese de um dos princípios da pedagogia da comunicação, ao afirmar que:

“Não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. *Dialoga-se com os meios e suas linguagens*, em vez de falar dos meios” (Porto; 1998, p.29).

Do ponto de vista metodológico, é fundamental registrar este princípio: o diálogo dos sujeitos da escola com os “meios e suas linguagens”. As pesquisas relacionadas à pedagogia da comunicação não estão voltadas exclusivamente aos meios e suas linguagens (televisão, rádio, jornal, revista, Internet), mas àqueles que dialogam com estes meios: professores e

alunos. Com esta perspectiva, um número considerável de pesquisas foi realizado na década de noventa e, também em função delas, a pedagogia da comunicação volta-se para outros desafios. Dentre eles, analisar as metodologias de ensino-aprendizagem tendo presente, como considera Penteado (2002), que o ser humano é uma mídia, e que, portanto, professores e alunos também o são.

Uma das portas de entrada para esta nova etapa e que neste trabalho procuramos explorar é o que nos sugere Heloísa Dupas Penteado: incorporar nas práticas pedagógicas o agir comunicacional (2002) que é fundamental para uma metodologia comunicacional no ensino. Este, segundo a autora, constitui-se em: ouvir e respeitar as múltiplas vozes que estão inseridas na comunicação escolar; compreender que a comunicação escolar e a cultura midiática propiciam aos alunos mudanças cognitivas e que estas são fundamentais para a inserção daqueles na sociedade como cidadãos.

Dentro desta postura pedagógica proposta por Penteado, o conhecimento que antes era visto como “pronto e acabado”, transforma-se em “mensagens em construção, histórico, incompleto e de construção coletiva”, o professor “transforma-se de transmissor de conhecimentos a organizador de situações de ensino” e o aluno, “transmuta-se de alvo e objeto do conhecimento do professor a sujeito de conhecimentos, seu processador, manipulador, explorador, co-produtor” (Penteado; 2002, p.47). Para que tais transformações ocorram nos processos de ensino-aprendizagem estabelecidos em sala de aula, é preciso uma nova postura docente.

“A nova conduta desejada envolve comportamentos docentes de ouvir e expressar-se, combinar pontos de vista, ordenar contribuições e experiências diversas, problematizar colocações, explicitar contradições, informar conhecimentos já produzidos, provocar reflexões em busca da construção conjunta de um conhecimento mais elaborado” (Penteado; 1998, p.16).

Esta conduta viabiliza o diálogo pedagógico com o objetivo de construir e reelaborar informações e conhecimentos presentes nos sujeitos da educação e que permite colocá-los em comunicação com o conhecimento elaborado já produzido.

Nesta pesquisa, pretendemos salientar nas atividades de ensino de história, a necessidade de diálogo entre os sujeitos da escola, alunos e professores com a cultura cotidiana que, nos dias de hoje, passa necessariamente pela interação com as mídias, o que faz da pedagogia da comunicação um recurso fundamental, principalmente se lembrarmos que no ensino de história as mídias devem ser consideradas, além de um importante elemento da cultura cotidiana dos alunos, também como fonte documental. Assim, filmes, vídeos, cliques,

histórias em quadrinhos, músicas, telenovelas e comerciais devem ser encarados por professores e alunos como objetos de estudos, fontes para a análise com olhar historiográfico. Tais elementos possibilitam aos professores o contato com aspectos da cultura cotidiana dos alunos, pois os próprios alunos podem levar este material para a sala de aula.

Nossa preocupação também se justifica, pois verificamos que em nossa sociedade há uma excessiva valorização dos processos de transmissão de informações na escola, o que intensifica o *mal estar docente*, haja vista a dificuldade de professores em acompanhar o ritmo acelerado de produção e de difusão destas informações.

É preciso reafirmar que a escola não deve ser utilizada apenas para transmitir informações, mas transformar estas informações em conhecimento. Há muito o paradigma da escola como transmissora de informações se encontra ultrapassado, contudo, sua força se intensifica na prática quando percebemos propostas e práticas de algumas políticas públicas em favor do aligeiramento da formação docente.

Novamente, o que está em pauta é uma mudança dos paradigmas e ao mesmo tempo o resgate de outros. Como nos lembra Heloísa Dupas Penteado (2002), a informação por si só não gera conhecimento, principalmente se pensarmos em conhecimento científico. É preciso diálogo, dialética, encantamento, criticidade, curiosidade para que as informações sejam compreendidas e inseridas em amplos referenciais para serem transformadas em conhecimentos e passe a ter significado para aqueles que interagem com estas informações.

Por tudo isso é que a pedagogia da comunicação se faz necessária na realização das atividades de ensino de história e que tem por meta a superação da alienação nas práticas pedagógicas dos professores desta disciplina.

Esta postura desejada da condição docente pode ser o alicerce de uma escola onde professores e alunos sejam produtores de conhecimentos, onde as divisões estanques do positivismo que “serviram historicamente de suporte a uma escola enfadonha” (Penteado; 2002, p.103) sejam finalmente ultrapassadas. Contudo, sabemos que esta perspectiva exige reformulações em nosso processo de formação inicial e continuada e que requer criação de infraestrutura adequada ao desenvolvimento do trabalho do professor.

Mesmo na ausência desta infraestrutura adequada, experiências pedagógicas evidenciam a potencialidade de tal proposta. A professora e pesquisadora Vânia Nunes dos Santos (2002), ao relatar e analisar uma experiência prática que realizou com alunos da rede pública de ensino, nos demonstra como é possível promover a formação continuada de

professores, utilizando-se para tanto de metodologias e procedimentos da pedagogia da comunicação. Vânia Santos possibilitou o contato da escola com o que há de muito sofisticado em termos de meios de comunicação: o sensoriamento remoto via satélite, promovendo entre professores e alunos a reelaboração de seus conhecimentos prévios, encaminhando deste modo transformações importantes das realidades escolares consideradas.

Vânia Santos identifica como uma das principais conclusões de seu trabalho o fato de que tais análises devem ser incluídas nos processos de formação do professor:

“...o uso escolar do sensoriamento remoto recomenda o desenvolvimento da pedagogia da comunicação no tratamento e compreensão dos conteúdos curriculares, contribuindo para a formação continuada de professores e para a formação e bom desempenho da cidadania por parte de professores e alunos”
(Santos; 2002, p.52).

A partir das considerações feitas até aqui nossas preocupações sobre o ensino de história volta-se para questões relativas às metodologias de ensino e aos processos de formação continuada de professores. O agir comunicacional favorece ou propicia os processos de formação contínua do professor que ao trabalhar, enquanto mídia, com meios de comunicação no ensino, possibilita uma releitura da realidade de sua sala de aula e a apropriação de novas possibilidades de trabalho docente.

É no cotidiano das relações docentes estabelecidas na realização de atividades de ensino que a formação contínua ocorre. Como vimos com Sacristán (1999), é no conjunto das relações escolares que a cultura objetiva e subjetiva do professor se desenvolve: no contato com alunos em sala de aula, nas reuniões pedagógicas, no diálogo com demais funcionários, nas festas. Assim, este professor se forma de maneira também objetiva no espaço escolar. É lá que estão os desafios, as perguntas dos alunos, os porquês do ensino. Também na escola encontramos, através de nossos alunos, a cultura midiática, a novela, o rádio, o telejornal e até aquilo que foi apontado por Vânia Nunes dos Santos (2002) e que passa muitas vezes despercebido pelo aluno e também pelo professor: as imagens via satélite. Verifica-se, sob as lentes da pedagogia da comunicação, que a formação continuada de professores realiza-se em diferentes modalidades: em cursos de atualização, em participações culturais das mais diversas e durante o próprio exercício da docência.

Pretendemos com esta pesquisa contribuir com uma metodologia para este processo de formação contínua que ocorre em sala de aula e no cotidiano escolar. Para tanto, necessitamos de pesquisas, no campo da metodologia que incorporem os princípios da pedagogia da comunicação. Desta forma, o professor que compreende o ensino como pesquisa, como um

processo de comunicação específico, encontra na pedagogia da comunicação princípios sob os quais irão se estruturar o saber-fazer escolar. Novamente, voltamos às questões relativas à metodologia, não como métodos de ensino prontos e acabados, mas como princípios que estão sendo delineados ao longo do trabalho.

É como parte deste desafio que este trabalho está inserido: estabelecer vínculos entre os pressupostos da pedagogia da comunicação, do agir comunicacional nas suas interfaces com os processos relativos à comunicação escolar, que envolve prioritariamente professores, crianças e adolescentes com o conhecimento e com o contexto social. É com este intuito que nos apropriamos da perspectiva histórico cultural de Vygotsky e dos conceitos da teoria da atividade, desenvolvidos inicialmente por Leontiev.

Como foi possível verificar anteriormente, um dos princípios vygotskianos que o diferencia de outras correntes da psicologia é a definição de que, no campo do desenvolvimento psíquico, há um processo nos indivíduos considerado como sociogênese: um dos planos genéticos no qual se explicita que os processos de aprendizagem dos indivíduos estão impregnados de significados histórico-culturais.

Esta é uma das interfaces considerada. A partir dos pressupostos vygotskianos de que o social e o histórico interferem nos processos de aprendizagem, nos perguntamos: de que forma a cultura das mídias interfere e interage com a aprendizagem de crianças e adolescentes? De que forma a cultura escolar e os processos de ensino podem se valer de um agir comunicacional possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes? Como possibilitar que estes saltos qualitativos estejam a serviço da compreensão da cultura e dos conhecimentos que estão postos socialmente?

É neste sentido que nos debruçamos sobre a obra de Vygotsky e em especial de Leontiev: entendemos que a comunicação escolar e o agir comunicacional são fundamentais para a viabilização de práticas pedagógicas emancipadoras; estabelecemos como objetivo que nossos alunos se apropriem do conhecimento e da cultura elaborada e definimos que a escola é o local de acesso de nossos alunos a esta cultura. Portanto, devemos sempre questionar: como possibilitar um melhor aprendizado?

Por considerar que o aprendizado tem características históricas culturais, que a cultura midiática é um dos componentes da cultura cotidiana e que a escola é um local de ressignificação de conhecimentos é que nos definimos nesta pesquisa pelos princípios teórico-metodológicos da atividade de ensino. A atividade de ensino possibilita que o professor, por

meio da pedagogia da comunicação, descubra como os alunos se mobilizam em torno da cultura midiática.

Acreditamos que, na atualidade, a cultura midiática perpassa toda a cultura escolar e está impregnada nos discursos, saberes e fazeres de alunos e professores, razão pela qual pode mobilizar os discentes em direção da atividade de ensino. Durante muito tempo a cultura midiática ficou “do lado de fora da escola”, pois trabalha com elementos dos sentidos e dos sentimentos. Acreditava-se que a escola deveria trabalhar apenas com a razão. Pois bem, alguns estudos do campo da pedagogia da comunicação evidenciam a importância de sua consideração na educação escolar. Deixar aflorar os sentidos e os sentimentos dos alunos em sala de aula pode se tornar o primeiro passo em direção ao conhecimento científico, visto que o sentimento propicia o diálogo, a interação e mobiliza os alunos para a significação (Porto, 1998; Soares, 2000). Esta mobilização surge de uma necessidade: todo ser humano quer interagir com outro. E isto a escola nunca deveria ter perdido de vista.

Na perspectiva da atividade de ensino, o agir comunicacional explicitado por Penteado (2002) irá provocar nos envolvidos no processo novas necessidades, descobertas e propiciar saberes, conhecimentos.

Na atividade de ensino de história, tal como aqui concebida, o professor é fundamental. Ele possibilita este agir comunicacional, estimulando as diferentes vozes em sala de aula, as diversas concepções sobre o conhecimento. Na atividade de ensino, diferentes processos psíquicos são acionados, proporcionando aos alunos saltos qualitativos no seu desenvolvimento cognitivo.

Embora os princípios e objetivos de Leontiev tenham sido explicitados no início do século passado, a sua proposta sobre como proporcionar a crianças e adolescentes o contato com o conhecimento é muito atual. O conhecimento deve ser o motivo segundo o qual a atividade de ensino se organiza.

Aqui, encontramos um interessante paradoxo: formulado no contexto de uma sociedade moderna e diretiva, o conceito de atividade de ensino se encaixa muito bem nas necessidades de nossa sociedade pós-moderna e neoliberal, com extensa capacidade de difundir informações e pulverizar conceitos (Hargreaves, 1996). Talvez por esta razão, as formulações de Vygotsky e Leontiev ainda sejam consideradas revolucionárias. Pois bem, o que está posto é que é fundamental que os alunos se apropriem do conceito para que o conhecimento possa ser trabalhado dentro da escola.

Na teoria da atividade, a apropriação do conceito justifica-se pela necessidade de fazer com que os estudantes tomem consciência das suas ações e operações, dando-lhes sentido e significado. Neste propósito, a pedagogia da comunicação é fundamental, pois surge como necessidade de vincular o estudante/cidadão ao mundo que o cerca. Na era da Internet e da difusão sem precedentes das diversas mídias, ter informação tornou-se algo quase corriqueiro. Função da escola é possibilitar a leitura qualitativa das informações, é qualificar alunos e professores para o trato com as informações com vistas à produção de conhecimento.

A atividade de ensino no ensino de história

O que estamos nos propondo neste momento é analisar a “atividade de ensino de história no processo de formação de alunos e professores”. Portanto, é fundamental estudar como o conceito de atividade de ensino aqui adotado pode ser utilizado no ensino de história, verificar quais elementos desta teoria serão importantes ao se considerar as especificidades desta disciplina e realizar a análise das atividades de ensino dentro do processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos encaminhar a pesquisa, bem como a análise dos dados, utilizando os conceitos da fundamentação teórica aqui construída como instrumentos de análise, objetivando desenvolver conhecimento teórico-metodológico que possibilite mudanças significativas no aprendizado dos alunos e nos processos de formação continuada do professor.

Por se tratar de um campo de estudo com sólida sustentação teórica e com pesquisas realizadas ao longo de décadas e em diferentes regiões, reiteramos que a teoria da atividade em nada se vincula a processos tecnicistas ou algo semelhante. Principalmente porque tem o foco no desenvolvimento do aluno enquanto ser social, no desenvolvimento de suas potencialidades humanas, tendo o objetivo de fazer o aluno perceber-se sujeito, com uma história e uma experiência social a ser considerada. Portanto é na perspectiva das mudanças qualitativas dos alunos com vistas à sua participação nas transformações sociais mais amplas que a teoria da atividade está baseada.

Como vimos anteriormente, no campo da psicologia da aprendizagem, esta é uma perspectiva *histórico-cultural*: possibilita compreender professores e alunos como agentes de seu meio social, implica em considerar que o desenvolvimento cognitivo da criança depende também do adulto-professor, tendo a escola como espaço primordial de inserção social dos alunos.

Assim, a atividade de ensino surge para professores e alunos como um momento didático e uma situação-problema:

“para o primeiro trata-se de ensinar o que considera significativo e para o segundo, de apreender o novo significado tido como relevante para que se possa compreender cada vez melhor o mundo em que vive e adquirir novos instrumentos para melhor intervir no seu meio cultural (Moura, 2000)”.

O professor é o responsável pela caracterização da atividade e definição de seus objetivos, de onde decorre um processo interno de descobertas que pode definir nos professores o que é significativo para eles e para seus alunos (Araújo, 2003; Moura, 2000). Consideramos que professores e alunos estão em constante processo de desenvolvimento cognitivo e de descobertas intelectuais. O professor, ao desenvolver atividades de ensino com seus alunos, também se coloca em atividade.

Incumbe à formação inicial do professor de história o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica da realidade social contemporânea, para que o corpo teórico conceitual da história lhe permita problematizar o presente, na qual nos cumpre viver e com o qual interagimos e interferimos.

Cabe à formação continuada o exercício de uma prática docente que coloque o conhecimento histórico a serviço da compreensão daqueles aspectos da realidade social diretamente interferentes na vida do professor e na vida de seus alunos que estão a mercê de um conhecimento empírico e de senso-comum, hoje em dia permeado, senão mesmo direcionado, pelo conhecimento midiático, disseminado em favor de interesses consumistas que se distanciam da valorização do ser humano. Isto implica, por parte do professor, em exercícios profissionais constantes de análise de realidades distintas que se transformam a cada dia, que o levam a alargar a sua compreensão histórica dessa realidade, a problematizar compreensões já estabelecidas, a ter necessidades de produzir novas compreensões, não só da história, como do ensino de história.

Reafirmados os nossos objetivos, voltemos, pois, a Leontiev.

A atividade de ensino é a busca da consciência sobre as ações e operações realizadas pelos indivíduos conduzidos pelo motivo subjacente à atividade. A atividade de ensino deve estar inserida neste propósito de mobilizar o aluno e possibilitar-lhe saltos qualitativos no seu desenvolvimento psíquico e na sua capacidade de construção conceitual do conhecimento.

Isto nos leva a definir que o motivo no qual a atividade de ensino deve se basear é a aquisição do conhecimento escolar. Será a busca incessante de novos conhecimentos que

deverá nortear as ações e operações dos sujeitos, possibilitando novos sentidos e significados ao conjunto de operações implícitas na atividade.

“...o conhecimento, como fim consciente de uma ação, pode ser estimulado por um motivo que responde à necessidade natural de qualquer coisa. Mas a transformação deste fim em motivo é também criação de uma necessidade nova, neste caso de uma necessidade de conhecimento” (Leontiev: s.d., p.116).

Se compreendermos que a mobilização dos alunos em torno do conhecimento é resultado das necessidades criadas pelo seu contexto histórico-cultural, chegamos à conclusão de que o papel da escola e do professor é fundamental em nossa sociedade, pois pode promover esta necessidade. Acreditamos que é papel da escola mobilizar alunos para novas necessidades de conhecimento e isto de forma consciente, não de forma mecânica, repetitiva ou ainda accidental. Ao ampliarmos o campo dos motivos e das mobilizações, verificamos que o professor deve se mobilizar para compreender as necessidades de conhecimento dos alunos no contexto em que vivem, o que só é possível através da comunicação, pelo agir comunicacional. Assim procedendo, coloca-se em atividade. Ao propiciar esta ampliação, pode proporcionar novas necessidades nos alunos.

Acreditamos que um caminho possível e viável para se iniciar estas modificações qualitativas é criar condições de apropriação, por parte dos alunos, dos *conceitos* universalmente valorizados e que foram produzidos ao longo de nossa história. Como já discutimos anteriormente, entendemos que a cultura escolar deve se valer dos valores, informações e conceitos que estão em circulação em nossa sociedade. Nos dias atuais, compreendemos que valorizar a cultura dos alunos e seu contexto histórico-cultural é compreendê-lo como integrante de uma sociedade que tem na circulação de informações via mídias sua característica principal (Soares, 2000). Isto nos faz supor que a escola e os professores devem, no ensino, repensar a forma e o trato que dão às informações que circulam socialmente. Portanto, entendemos que a melhor possibilidade de viabilizar as atividades de ensino de história é o trabalho com os conceitos.

Este é aspecto principal da teoria a qual iremos tomar como meta pedagógica: que os alunos, ao longo de sua vida escolar, se apropriem dos principais conceitos da história. É essa apropriação que vai permitir aos alunos um diálogo consciente com a sociedade na qual está inserido. A apropriação consciente do conceito permite que professores e alunos possam interagir com os conhecimentos científicos e acadêmicos, dialogar e estabelecer relações entre estes conhecimentos e os de senso-comum, possibilitando um posicionamento social mais consciente e a necessidade de estar sempre atento às possíveis revisões deste posicionamento.

A atividade de ensino e a construção conceitual do conhecimento

Estudos recentes sobre a teoria da atividade (Araújo, 2003; Moura, 2001; Sforni, 2003) têm procurado evidenciar um paradoxo existente nos processos de educação escolar contemporâneo, qual seja: o alto grau de empirismo em nossas práticas educativas. Embora sejamos herdeiros do racionalismo iluminista e do positivismo em suas diversas variantes, partes significativas de nossas atividades educacionais estão vinculadas a processos empíricos de observação, percepção e generalização do objeto de estudo (Sforni, 2003).

Tais processos, baseados em práticas empíricas, distanciam os estudantes do objeto de estudo, haja vista que há uma distância considerável entre o conjunto de informações sobre o objeto que está sendo estudado e os conceitos que possibilitariam aos alunos a apropriação autônoma deste objeto.

Podemos exemplificar com um conceito bastante analisado nas aulas de história: o conceito de escravidão. Na perspectiva de um currículo tradicional, o caminho empírico de construção deste conceito não leva os alunos a refletirem sobre ele, mas apenas a tomar contato com formas da escravidão, principalmente no período colonial de nossa história. É de se registrar o esforço de inúmeros colegas que trabalham com iconografias sobre o tema em sala de aula que incentivam os alunos a escreverem sobre o tema e debatem sobre o racismo. Contudo, ainda nos indagamos: por que muitos alunos, ao final do ensino fundamental ainda vinculam escravidão à negritude? Sabem eles identificar “outras” formas de escravidão existentes ao longo da história?

Ao final do processo, o aluno entende, portanto, que a escravidão tem um significado restrito e muitas vezes circunscrito a realidade brasileira. Encaminhar a formulação do conceito na perspectiva da teoria da atividade implica em trabalhar com os alunos problemas que o encaminhem para a construção do conceito. Trata-se de questionar sobre qual o significado e as características das situações de escravidão, como e porque a escravidão se modificou ao longo dos séculos ou mesmo de décadas, se a escravidão ainda nos leva a processos de discriminação social e racial, se ainda existe escravidão em nosso país e como ela se manifesta, porque a escravidão na Antiguidade Clássica é pouco lembrada em nossa cultura cotidiana e midiática.

Dominar o conceito significa depreendê-lo das ocorrências factuais para poder utilizá-lo e compreendê-lo como parte do processo histórico no qual estamos inseridos. Possibilitar

aos alunos “o domínio desses conceitos, que, em última instância, significa ter acesso à cultura socialmente produzida, é o papel da escola” (Sforni, 2003, p.23).

Para que os alunos busquem compreender os conceitos, eles precisam ser mobilizados para tal empreitada, inseridos em situações didáticas provocativas que os levem a esta construção. É aqui que se localiza o saber-fazer docente: proporcionar esta mobilização. Para exemplificar melhor o que significa esta mobilização, recorreremos ao auxílio de Martha Kohl Oliveira (1999).

Ao pesquisar sobre a relação entre “organização conceitual e ensino”, Oliveira (1999) nos possibilita importantes conclusões. Antes de iniciar o trabalho de campo, a pesquisadora tinha como pressuposto que adultos não escolarizados tinham maiores dificuldades em formular conceitos do que adultos escolarizados. Oliveira nos explica que, para uma determinada corrente da psicologia da aprendizagem, os sujeitos sociais das sociedades urbanas e industrializadas que tiveram possibilidades de escolarização desenvolvem processos cognitivos que os aproximam da formulação conceitual teórica existente na ciência. São os chamados processos metacognitivos: pensamento descontextualizado e não referentes à experiência individual. Já os adultos não escolarizados, de acordo com esta perspectiva, não desenvolvem processos metacognitivos e conseqüentemente, buscam na experiência individual a explicação para determinados conceitos, afastando-os assim da teoria e dos pressupostos da ciência. Pois bem, as conclusões à que chegou Oliveira (1999) diferem de tais pressupostos.

Para Oliveira (1999) é significativo verificar que quando estimulados ao diálogo e inquiridos de modo metódico, perspicaz e inquietante, os adultos não escolarizados (em média) elaboram explicações típicas de sujeitos que já possuem procedimentos metacognitivos. Por outro lado, adultos escolarizados, sem serem incentivados a dialogar e respondendo a tarefas tipicamente escolares como, por exemplo, responder a um questionário, não demonstram (em média) características metacognitivas (Oliveira, 1999), o que não significa que eles não tenham desenvolvido tais processos cognitivos.

Não há, portanto uma relação unívoca entre escolarização e formulação conceitual. Há que se considerar, segundo Oliveira (1999) os vários fatores que possibilitam a elaboração conceitual: o diálogo, a interação, os aspectos subjetivos relativos à relação professor-aluno-cultura escolar.

“A organização conceitual mostrou corresponder não a uma teoria completa e estável, mas a um conjunto flexível de significados, abertos a uma reestruturação constante com base em situações interpessoais que promovem a reflexão” (Oliveira; 1999, p.96).

Para nós, as conclusões de Oliveira são fundamentais, pois a atividade de ensino de história além de basear-se em processos comunicacionais, tem como pressuposto que todos os sujeitos sociais têm capacidades cognitivas que possibilitam a aprendizagem, o que torna a metodologia de ensino algo fundamental.

Com relação às especificidades do ensino de história há que se questionar quais são os conceitos fundamentais para a sua aprendizagem.

A historiografia desenvolveu ao longo de seu percurso alguns conceitos que são fundamentais para a compreensão e análise da história. Como nos lembra Martha Abreu (2003), o debate em torno dos conceitos já demonstra a historicidade dos conteúdos que se pretende estudar. Assim, a historiografia formula conceitos para estudar a história ao mesmo tempo em que dá significados diferentes para estes conceitos, tornando-os história.

Pensemos em conceitos como o tempo, ou em outro, como a negritude. Tais conceitos foram historicamente formulados e são ricos em significados que nos possibilitam compreender um determinado período da história, bem como determinadas características de nossa sociedade. Destes conceitos formulamos e compreendemos outros, como o tempo da fábrica e o racismo, e assim vamos aos poucos nos apropriando da história.

A literatura sobre ensino de história demonstra que, no campo específico da formulação conceitual, temos ampla experiência. Porém, com outra nomenclatura: o trabalho com eixos temáticos.

O trabalho com eixos temáticos no ensino de história é proposto desde meados dos anos 80, tanto nos documentos oficiais como nas propostas alternativas. O eixo temático implica em trabalhar com determinados temas que englobam conceitos e conteúdos específicos das temáticas a serem abordadas.

Como veremos, as atividades que serão analisadas foram desenvolvidas dentro de eixos temáticos, pois era nosso propósito nos distanciar de uma história linear, positivista e factual. Agora, pretendemos incorporar novas metodologias de análise e de produção e no ensino de história: a atividade de ensino de história.

Capítulo 3 - A sala de aula e os processos de ensino como objeto da pesquisa

Ao longo deste texto, evidenciamos que as questões teóricas surgiram em função da análise cotidiana da prática. Aos alunos de uma sexta série que cantaram um *rap* e aqueles que encenaram uma peça de teatro, juntaram-se outros alunos e professores. Assim, este trabalho não poderia se furtar a uma análise sobre a produção do conhecimento em sala de aula. Compreendemos que este é um espaço privilegiado para a análise dos processos de ensino, pois expõe os dilemas cotidianos de alunos e professores em seus processos de formação. É na sala de aula que surgem as vozes dos sujeitos, as contradições, as interações, os conflitos e a superação.

A percepção da sala de aula como universo plural e complexo (Sarmiento, 2003) ocorreu antes do início da pesquisa na Universidade. Portanto, o processo de levantamento de dados tem um histórico cronológico que extrapola os quatro anos destinados à realização do Doutorado.

Conforme relatamos no primeiro capítulo deste trabalho, antes mesmo de iniciarmos na profissão docente, a pesquisa já se fazia constante em nosso repertório. Embora não dominássemos os referenciais da pedagogia, tínhamos claro que todo espaço de construção social é passível de ser pesquisado e analisado. Ao entrarmos em contato com a sala de aula, aos poucos passamos a nos interessar sobre os processos de construção do conhecimento histórico que ocorria na sala de aula. Assim, a reflexão na ação e sobre a ação tornou-se parte de nosso cotidiano, bem como a pesquisa sobre a utilização de novas fontes no ensino de história, sobre métodos e processos de ensino.

O retorno à pesquisa acadêmica em 1997 nos permitiu incorporar metodologias utilizadas nas pesquisas em educação, em especial àquelas que tem a sala de aula como objeto de análise.

A opção por permanecer na atividade docente nos permitiu vivenciar ao longo de quatro anos uma experiência singular. Ao professor reflexivo e pesquisador, foi incorporado o pesquisador acadêmico que buscava na sala de aula e nos processos de ensino o seu objeto de análise. Contudo, esta simultaneidade de atributos e saberes clama por uma definição metodológica, afinal o pesquisador acadêmico não pode se sobrepor à sala de aula e as especificidades da produção de conhecimento no ensino fundamental e médio. É fundamental

também que este profissional híbrido respeite as instituições escolares em sua dinâmica interna, em seu cotidiano, em sua cultura institucional.

Para que esta simultaneidade, entre o fazer docente e a pesquisa acadêmica pudessem conviver ao longo de quatro anos, definimos estratégias de coleta de dados que permitissem respeitar e valorizar esta convivência. Isto se tornou possível, quando a partir de 1997 incorporamos como ferramenta de coleta de dados os princípios da pesquisa-ação.

Para compreender alguns princípios e métodos da pesquisa-ação é necessário considerar alguns de seus aspectos epistemológicos, e estes estão vinculados ao surgimento, em fins do século XIX, das pesquisas qualitativas. Neste contexto, as pesquisas qualitativas surgem no campo das Ciências Sociais, como uma resposta ao positivismo excessivo de muitos estudos sobre a sociedade (André, 1995). Para Marli André, houve uma crítica àqueles que buscavam tratar as Ciências Sociais como Naturais, em seus métodos, conceitos e objetivos. Para André, epistemologicamente, a perspectiva qualitativa:

“...busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (André; 1995, p.17).

Assim como André, pesquisadora Heloísa Martins (2004) identifica em Max Weber alguns princípios da pesquisa qualitativa e assume que nesta perspectiva a neutralidade não existe e a objetividade é relativa” (Martins, 2004, p.292).

Segundo Martins (2004), a postura de não neutralidade e de valorização da intersubjetividade, iniciou-se como uma resposta a uma perspectiva de caráter quantitativo que foi muito utilizada na pesquisa sociológica norte-americana nos anos 50 e 60 do século XX. Segundo esta autora, as pesquisas quantitativas chegaram a tal grau de qualificação técnica que ocorreu um significativo “distanciamento” das pesquisas com relação aos grupos sociais. As pesquisas “abandonaram” os sujeitos e valorizaram o cliente. Para Martins, as pesquisas qualitativas surgem como uma resposta a este quadro, como “a tentativa de ver o indivíduo não mais como objeto, mas como sujeito do conhecimento e da história” (2004, p.298). Para André (2004), após as diversas “rebeldias” dos anos 60 é que se iniciou uma busca do sujeito em suas diferentes faces. Os movimentos sociais pressionaram a sociologia para esta retomada do sujeito e da valorização do conhecimento acadêmico com vistas a melhorias na qualidade de vida de toda a sociedade.

Curiosamente, foi também nos anos 60 do século passado que o uso de procedimentos da pesquisa qualitativa em educação foi mais intensamente divulgado (André, 1995). Para André, à distância entre o surgimento da perspectiva qualitativa e sua utilização nos estudos sobre educação se deve à excessiva psicologização dos estudos pedagógicos ocorrida na primeira metade do século XX. Mas, a partir dos anos 60 buscou-se compreender as diferenças, os usos e costumes dos processos educacionais em localidades com sistemas culturais diversos. Passou-se a incorporar nas pesquisas o estudo do cotidiano escolar e para tanto, desenvolveram-se ferramentas metodológicas relacionadas à *fenomenologia*, ao *interacionismo simbólico*, a *etnometodologia*, e a *etnografia* (André, 1995; Sarmiento, 2003).

Estes referenciais da pesquisa qualitativa mostraram-se fecundos para as pesquisas em educação. Contudo, tornou-se necessário, ao longo das pesquisas, diversos ajustes para o estudo e análise das práticas pedagógicas. Desta forma, as pesquisas qualitativas em educação trilharam em busca de sua identidade.

Como exemplo, podemos citar o uso de alguns referenciais da etnografia que se mostraram muito fecundos para a área, principalmente porque podemos, através desta metodologia, perceber o imperceptível (Garrido, 2001).

Um dos problemas que devemos salientar é que na perspectiva etnográfica, o pesquisador deve se distanciar de seu objeto de estudo para que o método seja utilizado a contento. Ocorre que estamos tratando das relações sociais no interior da escola e em alguns casos, da própria sala de aula. Para alguns pesquisadores, a etnografia “engessa” o pesquisador que deve permanecer em situação de observador, sem interferir no processo.

A partir desta inquietação, desenvolveram-se as propostas da pesquisa-ação. Considerar que profissionais da educação podem se tornar “invisíveis” em seu “habitat natural” que é a escola tornou-se uma tarefa hercúlea. A necessidade de intervir em processos educativos, sugerir mudanças de rumos, interagir com a comunidade escolar falou mais alto que a proposta metodológica de origem etnográfica.

A proposta da pesquisa-ação incorpora alguns princípios da etnografia, mas preconiza a intervenção do pesquisador, seja nos processos de elaboração e levantamento de dados ou mesmo na organização do registro destes dados (André, 1995).

“Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados” (André, 1995, p.31).

Este modelo de pesquisa-ação que assumimos para este trabalho permite ao pesquisador acadêmico que também é professor reflexivo e pesquisador, um método de organização da pesquisa em sala de aula. Como docente ele mantém seu vínculo com as estruturas institucionais, com a cultura escolar, o diálogo com seus pares, a flexibilidade e a disposição para pesquisar sobre diversas características inerentes à sua prática. Como pesquisador acadêmico ele planeja intervenções com vistas ao seu objeto de pesquisa e este deve estar relacionado ao coletivo ao qual o pesquisador está inserido.

O modelo de pesquisa ação que se desenvolveu a partir dos anos 70, serviu a diferentes propósitos: como diagnóstico para o professor, para pesquisas sobre formação continuada e também como demonstração da objetividade de determinadas intervenções pedagógicas (André, 1995). Contudo, é possível identificar um padrão nos diferentes exemplos de pesquisa-ação:

“...a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (André; 1995, p.33).

Esta pesquisa assume as perspectivas da pesquisa-ação. Compreendo-a como uma das vertentes da pesquisa qualitativa. Justifico sua necessidade em função da nossa situação: pesquisador acadêmico e professor pesquisador de ensino de história que toma por objeto de análise o método de ensino desta disciplina.

A pesquisa-ação em sala de aula

Em recente texto já citado da pesquisadora Heloísa Martins (2004), temos uma afirmação importante que em parte explica nossa postura em sala de aula ao desenvolvermos, em diferentes momentos, a nossa pesquisa-ação. Ao expor sobre diferentes propósitos da pesquisa qualitativa, a pesquisadora expõe:

“Para o pesquisador, com muita frequência, o mais importante é a pesquisa a ser feita, e os outros são vistos como informantes, ou seja, devem estar a serviço dele para lhe fornecerem os dados que lhe são fundamentais - ‘fundamentais’, na verdade, para a sua carreira e não para a vida daquele grupo ou para o grupo que dele fazem parte” (Martins; 2004, p.296).

Esta afirmação explicita de forma muito objetiva o teor de nossas preocupações ao desenvolvermos momentos de pesquisa-ação em sala de aula. O que procuramos fazer, a partir de 1997 como pesquisador e professor das séries do ensino fundamental, foi manter

nossa constante preocupação com crescimento intelectual e social de nossos alunos. O ingresso na pesquisa acadêmica permitiu ao professor potencializar e encaminhar como suporte teórico e objetivo as suas preocupações, o que nos leva a afirmar que cada passo de cada momento da pesquisa-ação foi pensado e elaborado, tendo sempre em vista a apropriação do conhecimento histórico por parte de nossos alunos, para o seu crescimento individual e também de seu grupo social.

O nosso primeiro contato com este modelo de pesquisa-ação se deu no ano de 1997, com o início das pesquisas em nível de mestrado. O modelo de pesquisa-ação foi inicialmente explicitado pela Prof.^a Elsa Garrido na disciplina de pós-graduação ministrada na FEUSP daquele ano⁸. Posteriormente, os princípios desenvolvidos e amadurecidos naquela disciplina foram publicados em forma de artigo (Garrido, 2001).

Naquele momento, Elsa Garrido (2001) estava investigando sobre o impacto que o modelo de mudança conceitual tinha nas pesquisas construtivistas para o ensino de ciências. Para analisar os processos de mudança conceitual nos alunos em situação de aprendizagem, tornou-se necessário que os professores fizessem os registros das atividades que eles desenvolviam junto aos alunos. Assim, surgiram as propostas para que as aulas fossem vídeo-gravadas, registradas em fitas de áudio, anotadas em “diários de bordo”, portfólios.

A partir de 1997, quando compreendíamos que algumas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula mereciam registro, implementávamos os princípios da pesquisa-ação divulgados tanto por Elsa Garrido (2001) como por Marli André (1995): estabelecíamos objetivos, desenvolvíamos um plano de ação e processos de acompanhamento e controle da ação planejada, fazendo a coleta de dados de forma concomitante às atividades que eram desenvolvidas em sala de aula (André; 1995).

Nestas intervenções, buscávamos compreender a relação existente entre a cultura midiática que o aluno leva para a sala de aula na sua relação com o aprendizado da história (Soares, 2000). Assim, as pesquisas que foram publicadas neste período sob os princípios da pedagogia da comunicação (Penteado, 1998), em muito contribuíram para o alargamento de nossas intervenções em sala de aula. Vale citar, em especial, o trabalho de Tânia Porto (1998) que elaborou atividades junto a alunos adolescentes em uma escola pública da periferia de Campinas, e as pesquisas de Vânia Nunes dos Santos (1998; 2002) que analisou os possíveis usos das imagens de sensoriamento remoto veiculadas nas mídias as aulas de Geografia. Estes

trabalhos mostraram-se fundamentais em diferentes momentos de pesquisa-ação desenvolvidos durante os anos de 1997 e 2000.

Por vincularmos nossas pesquisas no âmbito da pedagogia da comunicação, praticamente todas as intervenções realizadas no período tiveram algumas categorias em comum. São elas: o ambiente cultural e midiático no qual os alunos estavam envolvidos; o uso da cultura midiática como momento inicial das atividades; o debate em torno das opiniões dos alunos sobre processos midiáticos de diferentes níveis; o aprendizado da história como experiência dialética para melhor compreensão da cultura contemporânea; o uso de fontes e documentos da história para a pesquisa em sala de aula; a avaliação dos processos considerando ressignificações dos conceitos prévios trazidos pelos alunos.

A partir destas categorias foram elaboradas em torno de dez módulos de aulas desenvolvidos como pesquisa-ação em diferentes salas de aula de instituições diversas. Destes módulos, muitos foram vídeo-gravados, sendo que um deles foi detidamente analisado na dissertação do mestrado (Soares, 2000), em função dos objetivos daquela pesquisa.

Os demais serão agora retomados para a análise a partir dos princípios metodológicos da atividade de ensino que assumimos como possibilidade metodológica para o ensino de história e como unidade formadora para o aluno e para o professor.

Deste modo, metodologicamente, esta pesquisa se divide em dois momentos específicos: a coleta do material que foi feita de acordo com os princípios da pesquisa-ação e a análise do material que será feita tendo como método de análise a teoria da atividade e da pedagogia da comunicação.

As atividades de ensino a serem analisadas e seu contexto

Ao longo do ano de 2001, já realizando o Doutorado, e determinados a analisar as atividades de ensino de história, catalogamos e levantamos todo o material disponível sobre as atividades de ensino que foram desenvolvidas entre os anos de 1997 e 2000.

As atividades registradas foram desenvolvidas em duas escolas: uma escola pública de ensino médio e noturno, e outra particular, com turmas de ensino fundamental e médio no período matutino.

⁸ *O discurso em sala de aula e o processo do conhecimento.* Disciplina sob responsabilidade da professora Elsa Garrido.

A escola pública vinculada à rede pública estadual do Estado de São Paulo está situada na periferia da cidade São Paulo, no bairro conhecido como Jd. São Luiz. O vínculo profissional do pesquisador com esta escola teve início no ano de 1995 e manteve-se até o ano de 1998.

Em função das atividades acadêmicas, a carga horária do pesquisador era o mínimo que o sistema de atribuição de aulas considerava possível, o que nos possibilitava desenvolver um trabalho docente concomitante com as pesquisas acadêmicas.

Por ordem de atribuição, as classes que nos eram destinadas eram as turmas de segundo ano do ensino médio. Durante os três anos nesta escola, trabalhamos sempre com este mesmo nível de ensino. Os alunos, em sua grande maioria, trabalhavam de dia e estudavam a noite. Muitos moravam longe da escola que ficava, no espaço e no tempo, entre o trabalho e o descanso em casa.

Na escola particular, o vínculo profissional do pesquisador foi entre os anos de 1996 a 2000.

Como ocorreu na escola pública, solicitamos que nossa carga horária fosse reduzida ao mínimo possível em função das pesquisas na Universidade. Contudo, assim como na outra escola, não houve prejuízo com relação às atividades realizadas e tampouco diminuição do vínculo profissional com o coletivo escolar.

A realidade socioeconômica do grupo social que frequentava a escola particular era bem diferente daquele verificado na escola pública. Embora não tão distante do ponto de vista espacial da escola estadual, os alunos da escola particular vinham de condições sociais diametralmente opostas. A maioria dos alunos morava perto da escola, em um bairro de classe média e muitos permaneciam na instituição após o horário das aulas, seja fazendo atividades extraclasse ou mesmo utilizando a escola como “ponto de encontro”.

As aulas eram realizadas no período matutino, com alunos que tinham a possibilidade de se dedicar aos estudos em período integral.

Por se tratar de uma escola com poucas turmas de cada série, ao contrário da escola pública, cada professor contemplava em sua carga horária um número alternado de turmas e séries. Durante dois anos consecutivos, ministramos aulas nas turmas de sétima e oitava série do ensino fundamental e posteriormente incluímos em nossa carga horária as turmas de ensino médio.

As atividades de ensino que serão relatadas foram realizadas nas duas realidades escolares⁹, ou seja, os mesmo objetivos e materiais semelhantes, mas em situações de aprendizagem singulares em suas diferenças. Cada uma destas especificidades será explicitada quando as atividades de ensino forem analisadas.

Após a catalogação das atividades e a descrição de suas etapas, bem como uma primeira avaliação de seus resultados, organizamos um grupo de quatro atividades de ensino que serão detidamente explicadas e analisadas no próximo capítulo.

Procuramos selecionar as atividades a partir dos seguintes critérios: as atividades deveriam ter sido realizadas nas duas instituições, o que nos permite uma análise comparativa sobre os resultados da metodologia; além de incluir o debate sobre a relação entre a história e a cultura midiática, as atividades deveriam possibilitar necessariamente o contato dos alunos com diferentes conteúdos e conhecimentos relacionados à história, o que nos levou a selecionar atividades que propunham um diálogo com diferentes temas da história.

Chegamos então a quatro atividades de ensino de história selecionadas para análise nesta pesquisa: Cultura e circularidade, a opereta Carmina Burana; As bruxas, suas representações e sua historicidade; A música brasileira e a censura durante o regime militar; O padrão de beleza.

A seguir, iremos expor o método de análise destas atividades de ensino, tendo como referenciais as justificativas teóricas explicitadas anteriormente. Vale lembrar que, ao serem realizadas, estas atividades não tinham o escopo teórico aqui referenciado, e que os princípios da atividade, embora seja por nós defendido, será utilizado para a análise destas práticas, para posteriormente justificar-se como metodologia a ser utilizada no ensino de história.

O método de análise das atividades de ensino

Nas análises das atividades de ensino de história, a construção do *motivo* é um princípio que deve ser analisado em todo o processo, pois verificamos através de Leontiev que o desenvolvimento de crianças e adolescentes passa necessariamente pela resignificação dos motivos que o vinculam à atividade. Leontiev nos dá a medida exata da importância desse processo para a atividade:

⁹ Exceto a atividade sobre “o padrão de beleza” que foi realizada na escola particular citada e em outra escola pública de ensino médio a ser oportunamente especificada.

“Como ocorre esta transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo em certas condições, que o motivo que realmente a induziu” (Leontiev; 1988, p.70).

A transformação do *motivo* ocorre então quando o aluno passa a dar um outro significado às suas ações e operações desenvolvidas em sala de aula. Assim, o que antes poderia ser visto pelo aluno como sem sentido, passa a ser agora essencial para o processo de compreensão e análise das questões colocadas.

Por isso, extraímos da obra de Leontiev um princípio da atividade que pode nos auxiliar metodologicamente a identificar as transformações do motivo pelos quais passam alunos e professores: a *necessidade*.

Por *necessidade* compreendemos alguns estágios pelos quais passam alunos e professores no decorrer do processo de compreensão e assimilação do motivo da aprendizagem. Assim, há *necessidades* do professor de propor e realizar a atividade junto aos alunos. Há também um conjunto de *necessidades* inerentes ao coletivo dos alunos que precisam ser consideradas pelo professor para que ocorra a socialização do motivo do professor, em outras palavras: para que o motivo do professor seja incorporado e assumido pelos alunos.

Para identificar as *primeiras necessidades*, tanto dos alunos como do professor, é preciso que o professor proceda ao *agir comunicacional*. É através desta postura desejada do professor que as principais *ações* e *operações* do grupo-classe serão viabilizadas: a leitura individual, a interação, o diálogo. O *agir comunicacional*, possibilita ao professor estimular os alunos a desenvolverem *ações* e *operações* conscientes sobre o objeto de estudo.

“Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte”; “para que operações conscientes se desenvolvam é típico (estudos experimentais demonstram) que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma” (Leontiev; 1988, p.69/74).

Ao ter na raiz obra de Leontiev e incorporar a ela outros elementos teóricos, nossas categorias de análise se iniciam pelo eixo de uma atividade que é o seu *motivo* e também pelo processo que encaminha a atividade: o *agir comunicacional*. Este se relaciona às *ações* e *operações* a serem desenvolvidas pelos alunos e possibilita o desenvolvimento constante das *necessidades* de alunos e professor.

De acordo com nossa perspectiva, nenhuma atividade de ensino pode começar com atitudes mecânicas, mas com diálogo e com interações: dos alunos com o objeto de estudo e do professor com a cultura do aluno, seus referenciais e conhecimentos prévios para a resolução de situações problema. Neste momento da atividade, a *cultura midiática* deve tornar-se o estopim para que as *primeiras necessidades* de alunos e professores tornem-se parte do coletivo da sala de aula. Entendemos que a *cultura midiática* em sala de aula expõe para o coletivo o conhecimento empírico que os alunos trazem de seu cotidiano permeado pela cultura das mídias. Esta cultura, dialogada com a mediação do professor, permite que explicita as *primeiras necessidades* de todo o ser humano: a interação com os colegas, a exposição e troca de ideias e sentimentos.

As *primeiras necessidades* possibilitam o surgimento de um terreno fértil à *mobilizações*: afinal onde este debate pode nos levar? Quais suas possíveis conclusões? Quais as suas relações com a história? Por que o conflito de ideias e opiniões está sendo valorizado e não silenciado pelo professor?

A *mobilização* para a reflexão nasce em função de uma *necessidade*, que muitas vezes está no plano do imediato, do sensível, não no plano do conhecimento. Decorre, deste aspecto, a defesa neste trabalho que a atividade se inicie com elementos da *cultura midiática*. Contudo, a reflexão não se esgota na *mobilização*. Lembremos: atividade não é ativismo.

A reflexão resulta na *tomada de consciência*, por parte dos alunos, de suas *ações e operações*. “A consciência da ação ocorre mediante a reflexão, por isso faz parte da atividade de estudo” (Sforni: 2003, p.113). Significa buscar identificar em que momento da atividade de ensino houve um esforço para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem percebessem a importância, o valor de suas ações. Cabe ao professor *mobilizar* os alunos, criar *necessidades* que levem à *reflexão* para se tomar consciência do que está sendo feito, das *ações e operações* realizadas.

Neste momento, como ao longo de toda a atividade, o *agir comunicacional* é fundamental. Os alunos devem desenvolver entre si, com o professor e com o objeto de estudo, *ações e operações* que levem ao diálogo, a sistematização de ideias e opiniões, a indagação objetiva que visa a resolução de um problema, a inquietação.

Socializado o motivo que deu origem às atividades, ressignificações do motivo vão ocorrer em virtude das ações e operações desenvolvidas, até que a necessidade de se debruçarem sobre o conhecimento histórico e socialmente construído que pode responder às

inquietações suscitadas se faça presente. O *motivo* é, na atividade de ensino, o seu eixo, o que deveria ser a razão de ser de toda instituição educacional: o querer saber, a busca pelo conhecimento científico, social e historicamente acumulado.

É na apropriação do motivo por parte dos alunos que o plano do sensível e dos sentidos passa a dar lugar ao estudo do conhecimento histórico proposto pelo conteúdo da disciplina.

A atividade de ensino de história deve ter como objetivo a apropriação, por parte de alunos e professores, do conhecimento histórico e das ferramentas básicas utilizadas pelos próprios historiadores para a compreensão e análise da história.

Uma atividade de ensino exige reflexão constante de seus objetivos e etapas a serem percorridas e também que o professor tenha conhecimento necessário da ciência de referência de sua disciplina, pois para os alunos chegarem a se apropriar das ferramentas da história, é necessário que o professor conheça esta ferramenta.

O surgimento de um *motivo*, também considerado como *plano interior das ações*, é quando “o conhecimento conceitual presente como conteúdo e forma do pensamento, é a sua efetivação como instrumento do pensamento” (Sforni; 2003, p.100). Em outras palavras: significa ter o conhecimento histórico como ferramenta de ação. É quando o professor percebe que o aluno se apropria do conceito para as suas ações e operações. A consciência e domínio do conceito criam então novas necessidades psíquicas, cognitivas e também conceituais. É um processo intermitente, pois se a atividade se inicia com algo que está no plano do sensível e às vezes até do inconsciente, sua continuidade deve gerar consciência e mobilizar para novas necessidades.

A apropriação do conhecimento histórico, neste caso, não é um fim, mas uma etapa. É parte da estrutura da atividade que se renova a partir do desenvolvimento consciente das ações e operações e dos motivos que levam alunos e professores a *novas necessidades*.

Esta possibilidade metodológica que está implícita em outros estudos da área (Araújo, 2003; Sforni, 2003; Moura, 2001), encaminha a viabilidade da incorporação dos princípios da atividade ao ensino de história. Isto porque devemos considerar que o ensino de história pode e deve estar baseado em processos de incorporação das ferramentas de pesquisa e análise da história por parte dos alunos. Para que o aluno compreenda a história e esta lhe traga significado, é fundamental, por exemplo, que os conceitos históricos que estão relacionados ao estudo e compreensão da história possam ser, em diferentes níveis de dificuldade,

apropriados pelos alunos. A escravidão, a beleza, o trabalho, os meios de produção, mudanças e permanências, revolução, socialismo e capitalismo são conceitos que precisam ser refletidos, analisados e apropriados por alunos do ensino fundamental II e médio, em uma perspectiva histórica.

Defendemos aqui que o ensino de história, através de atividades de ensino, tal como aqui explicitadas e fundamentadas, se torne um caminho para que os alunos se apropriem do conhecimento histórico. Materiais didáticos, documentos, iconografias, mapas e audiovisuais devem estar a serviço desta incorporação por parte dos alunos. A observação do processo de apropriação e incorporação do conhecimento é que nos permite avaliar o alcance dos objetivos inicialmente pretendidos junto aos alunos.

A atividade de ensino é simultaneamente processo de formação de professores, uma vez que exige constante observação, reflexão e investigação. Para tanto, a necessidade constante de rever e se apropriar dos conceitos se impõe. O professor que não domina o conceito não tem como trabalhá-lo com os alunos (Araújo, 2003). Refletir, analisar e incorporar os conceitos é antes de tudo função docente.

O segundo aspecto na formação contínua dos professores a ser aqui destacado relaciona-se aos processos de desenvolvimento de atividades de ensino. Para realizá-las, o professor precisa interagir com seus alunos para conhecer os conceitos prévios que trazem sobre o que pretende ensinar, para organizar atividades atendam as necessidades de seus alunos e que provoquem outras tantas.

Ao realizar com seus alunos atividade de ensino, o professor coloca-se em atividade, ou seja, mobiliza-se, organiza-se, estuda e reelabora os seus conceitos.

Capítulo 4 - Construir, elaborar e analisar atividades de ensino de história

Para desenvolver este capítulo referente à análise das atividades de ensino de história, um problema de ordem metodológica se impôs desde o início: ou fazer a descrição das atividades, como elas foram desenvolvidas, e, posteriormente analisá-las e elaborá-las com base nas categorias de análise construídas a partir da teoria da atividade de ensino e da pedagogia da comunicação, ou conjugar descrição, análise e elaboração, fazendo-as de forma concomitante. Após algumas tentativas, fizemos a segunda opção.

Os princípios e procedimentos da pedagogia da comunicação consubstanciados no agir comunicacional e a teoria da atividade de ensino constituem nossos referenciais teóricos.

Serão analisadas quatro atividades realizadas entre os anos de 1997 e 2000. A escolha da atividade e das classes em que elas se desenvolveram dependia sempre de um conjunto de questões institucionais, curriculares e dos diferentes processos nos quais os alunos se encontravam para o aprendizado da história. O motivo principal que levou o professor pesquisador a realizar a atividade é o aprendizado da história, entendendo-o como a possibilidade de os alunos usarem os conhecimentos históricos como ferramenta para a compreensão dos processos contemporâneos, de tal modo que os alunos possam se situar em seu tempo e participar dele de maneira crítica e reflexiva.

Um conjunto de necessidades estava implícito a este motivo e tais necessidades eram inerentes a cada grupo-classe em que o professor estava exercendo a docência. Assim, uma mesma atividade foi desenvolvida em classes diferentes, mas levando em consideração: a cultura do aluno na qual a cultura midiática se fazia presente, o contexto de aprendizado em que se encontrava o grupo-classe e a cultura escolar da instituição na qual este grupo estava inserido.

As respostas dos alunos às atividades propostas, a participação, o confronto de ideias, a reelaboração das compreensões iniciais sobre fatos ou situações trabalhadas com eles, nos dão a medida daquilo que podemos efetivamente verificar como resultado do método de ensino.

As categorias de análise consideradas na metodologia desta pesquisa (motivo do professor e dos alunos, necessidades, ações e operações, ressignificação dos motivos e construção de novas necessidades) serão os instrumentos de pesquisa que possibilitarão: explicitar que a atividade de ensino se realiza no contexto educacional escolar compreendido

em seu processo comunicacional; elucidar lacunas das atividades aqui analisadas, pois estas foram realizadas antes do pesquisador ter tido acesso à teoria aqui elucidada; apontar a superação necessária e desejável na construção da atividade de ensino enquanto metodologia de ensino de história.

Cultura e circularidade cultural: a opereta *Carmina Burana*

Esta atividade foi trabalhada pela primeira vez junto aos alunos no ano de 1997, quando retornamos à pesquisa acadêmica através do ingresso no mestrado. Neste ano, as atividades didáticas que realizávamos em sala de aula passaram a ter outras implicações e impuseram novos desafios para a docência: a elaboração mais sistemática das atividades e a leitura teórica da prática docente, pois tornou-se necessário compreender as diferentes posturas entre o professor pesquisador e o pesquisador acadêmico. Concomitantemente, passamos a realizar o registro das atividades em sala através de um processo de coleta de dados que se mostrou fundamental para pesquisas posteriores.

Como já explicitado no primeiro capítulo, naquele momento nos propusemos manter os vínculos docentes, diminuindo nossa carga horária destinada à docência e assumindo a responsabilidade de manter a pesquisa acadêmica de forma concomitante ao trabalho nas escolas.

A atividade que iremos analisar foi realizada pela primeira vez no ano de 1997, em uma escola pública estadual, com turmas de segundo ano, ensino médio do período noturno. Era à época uma escola que guardava algumas características das escolas-padrão que foram gradativamente extintas pela SEE-SP a partir de 1995. Tais características estavam relacionadas à maior estabilidade do corpo docente em relação a outras escolas e ao incentivo dado pela direção da escola aos professores que realizavam projetos didático-pedagógicos. Esta escola tinha um ambiente propício para a realização de tais projetos junto aos alunos: uma estrutura física razoável com sala de televisão, vídeo e som, com laboratório de física e química e uma direção que apoiava o trabalho didático diferenciado do tradicional giz e lousa, além de um coletivo que tinha em comum o respeito pelos alunos e pela profissão docente.

Nesta escola, situada na periferia da cidade de São Paulo, o número de classes por série era muito grande, pois havia poucas escolas públicas com ensino médio noturno na região. Assim, um professor, mesmo que com uma carga horária pequena, trabalhava em muitas classes da mesma série em um único período. No nosso caso, o ensino de história de

quase todas as turmas de 2º ano do ensino médio estava, em 1997, sob nossa responsabilidade.

No início do ano, já tínhamos o interesse de observar e registrar algumas atividades que seriam desenvolvidas ao longo do ano. Como eram muitas turmas de uma mesma série, fizemos, nos meses de fevereiro e março, um mapeamento que permitisse definir a turma que melhor possibilitasse a pesquisa, levando-se em consideração os nossos interesses naquele momento. Optamos por uma turma muito que dialogava bastante com o professor e que possibilitava, através deste diálogo, vários momentos de diagnóstico sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A classe em que o registro foi realizado tinha entre 30 e 35 alunos. Este número “reduzido” era imposto pelas condições das salas de aula que não suportavam mais do que este número de alunos. Estas classes de segundo ano ficavam em uma construção improvisada no interior da escola, conhecida carinhosamente por “chiqueirinho”. Para as demais classes da escola, a determinação da Delegacia de Ensino era que a direção deveria matricular o número máximo de alunos que as salas suportassem, em geral 45 ou 50 alunos.

Era necessário ter muita cautela no desenvolvimento da proposta programática da disciplina, pois se tratava de uma escola com um número grande de classes em que o professor de uma série não acompanharia os alunos na série seguinte, em virtude das resoluções burocráticas relativas ao processo de atribuição de aulas. Mais do que em outros momentos, a solução encontrada foi observar o tema oficialmente proposto e buscar aproximações com nossas perspectivas didáticas. Desta forma, garantiríamos um referencial mínimo para que o professor da série seguinte pudesse dar continuidade às orientações curriculares da SEE-SP.

De acordo com o currículo oficial sugerido pela CENP-SP e a partir das adequações elaboradas pelos três professores de história do ensino médio da escola, estipulou-se que o tema “Terra e Trabalho” seria o eixo norteador dos conteúdos do segundo ano do ensino médio. Em função do número de classes elevado e pensando na continuidade dos estudos dos alunos naquela escola ou em outra, estabelecemos um recorte temporal entre as séries que tinha por objetivos contemplar a análise da temática proposta pela CENP-SP e facilitar a elaboração da proposta programática de cada professor. Para as turmas de segundo ano, o recorte temporal definia como conteúdo principal o estudo dos processos de transição do feudalismo para o capitalismo, detendo-nos em uma análise sobre as diferenças entre os

modos de produção e a análise das principais características do processo de colonização da América portuguesa.

Este recorte temporal e conceitual poderia nos remeter a um debate sobre as formas de ocupação do solo e de trabalho na Europa medieval para que, posteriormente, o necessário contraponto com o modo de produção capitalista fosse analisado junto aos alunos. Uma das maneiras encontradas para introduzir este debate era discutir com os alunos sobre a propriedade da terra, o que nos levava a uma análise sobre o papel da Igreja no mundo medieval. Nossa experiência demonstrava que o interesse dos alunos sobre as questões relativas à religiosidade popular e à Inquisição sempre foram muito grandes.

Na medida em que o currículo de história se constituía, procurávamos garantir o que estava previamente estipulado pelo coletivo dos professores. Contudo, tínhamos a autonomia necessária para organizar o programa em função dos aspectos implícitos à formação de cada professor. Assim, na salas de segundo ano, incluímos questões relativas ao imaginário na cultura medieval e o imaginário contemporâneo que as sociedades ocidentais têm sobre o mundo medieval. Esta reflexão foi incorporada como uma forma previamente pensada de incluir no currículo de história o debate sobre as mídias e sua presença no imaginário social contemporâneo. Esta inclusão mostrou-se posteriormente acertada, pois em outras atividades de ensino que tiveram como eixo norteador o imaginário, as respostas qualitativas dos alunos foram muito significativas.

Podemos considerar, em retrospectiva, que o processo de elaboração do currículo a ser desenvolvido junto aos alunos era definido a partir da confluência de várias necessidades: daquelas necessidades desenvolvidas em nós ao longo de nosso processo de formação docente; daquelas intrinsecamente relacionadas com a perspectiva pedagógica que tínhamos sobre as nossas práticas; das postas pelo currículo escolar, pela formação histórico-cultural dos alunos e pela a cultura escolar da instituição em que a atividade seria trabalhada. A atividade elaborada e trabalhada junto aos alunos é a resposta teórica e prática que o professor dá a este conjunto de necessidades colocadas pela realidade da educação escolar, tal como a compreendemos.

Uma das necessidades inerentes ao professor de história é o trabalho didático com documentos. Esta é uma das possibilidades relativas ao ensino de história defendida por diversos professores e pesquisadores desde meados da década de oitenta (Cabrini, 1986; Reis, 2001). Ao longo de nossa da formação inicial havíamos tomado contato com todo o debate

em torno desta possibilidade metodológica e ao final desta já nos era claro a necessidade de possibilitar aos alunos a análise de documentos históricos.

Com os anos de docência, a própria noção de documento histórico se reformulou. Retomamos as considerações feitas por historiadores da Nova História segundo a qual os produtos das mídias devem ser considerados como documentos históricos, desde que sejam respeitadas as especificidades do estudo da história (Le Goff, 1982, 1986). Quando os historiadores se debruçam sobre o estudo das mídias, eles podem compreender melhor qual é o próprio significado que a história tem em nosso mundo contemporâneo, midiático e em constante processo de transformação. A percepção do amplo alcance das mídias após a segunda metade do século XX influenciou sobremaneira a elaboração de nossas atividades de ensino.

No caso específico desta atividade, foi o contato com um documento histórico que despertou a primeira necessidade no professor: o querer saber sobre o documento, suas especificidades e suas variações de usos e finalidades ao longo dos séculos.

No início da docência, através de colegas de “canto coral”, tivemos contato com um documento histórico até então desconhecido pelo professor: as letras originais e a tradução dos poemas que foram musicados por Carl Orff para a opereta *Carmina Burana*¹⁰. Inicialmente, com informações dos próprios coralistas pudemos conhecer um pouco do histórico de uma das operetas mais populares e mais divulgadas pelos meios de comunicação: sua produção textual tinha ocorrido provavelmente durante a Idade Média; os cerca de 200 poemas foram encontrados apenas no século XIX e a composição da música ocorreu no início do século XX pelo maestro alemão Carl Orff.

Para um historiador e professor de história, tratava-se de um documento que ia ao encontro de nossas necessidades. Mas, entre a “descoberta” deste documento e a elaboração da atividade, ocorreu um intervalo de pelo menos quatro anos. Em perspectiva, podemos interpretar este hiato a partir da dimensão simbólica e prática que aquele documento despertou.

A primeira atitude individual foi a compra do Cd com a opereta para poder ouvir, acompanhar a letra e a tradução. Posteriormente, iniciou-se um processo que visava utilizar

¹⁰ Atualmente há um número maior de publicações sobre esta opereta, reconhecidamente uma das mais divulgadas e conhecidas pelo grande público. Composta por Carl Orff entre os anos de 1934 e 1937, esta opereta tornou-se conhecida do grande público em função de sua larga difusão em filmes e comerciais de televisão.

oportunamente a opereta como recurso didático nas aulas de história, fosse como documento de análise ou mesmo um recurso de sensibilização para uma determinada temática.

Como nos propõe Donald Schön (1992), iniciamos um processo de reflexão individual sobre a prática pedagógica. Intrigava-nos principalmente o fato de ser a música clássica traço cultural sonogado aos nossos alunos. Nossa prática de sala de aula, vem demonstrando que inúmeras e significativas formas e expressões da cultura universal são constantemente negadas aos nossos alunos. Esta reflexão nos levou a algumas definições relativas à docência. Para nós, uma das funções da escola é possibilitar aos alunos o conhecimento de movimentos artísticos além do literário, saber observar obras de arte, identificar elementos da cultura popular nos clássicos e vice-versa, e, isto não deve estar relacionado apenas a uma disciplina, mas a toda cultura escolar.

Em nosso caminho reflexivo individual não buscávamos razões para esta realidade pedagógica, mas nossa intenção era outra: propor práticas pedagógicas que respondessem a estas inquietações. A par de algumas informações sobre a origem do texto escrito e das diversas ressignificações que este sofreu ao longo da história e seus diferentes contextos, tornava-se cada vez mais consciente a necessidade de elaborar uma atividade que possibilitasse aos alunos a compreensão desta gama de ressignificações que um documento histórico tem ao longo de sua trajetória: do texto escrito à música e desta à incorporação por diversas mídias.

É no momento da elaboração de uma atividade de ensino que o professor precisa utilizar as ferramentas de um pesquisador. Como vimos, a reflexão sobre a ação é fundamental para modificações no plano da docência, mas não é suficiente quando o objetivo é modificar as estruturas de produção do conhecimento escolar (Ghedin, 2002). É preciso mais que a reflexão; é necessária a investigação (Garrido, 2001). Ao nosso ver, a formação inicial deve proporcionar ao futuro docente as ferramentas necessárias para o trabalho investigativo, lembrando-nos sempre de que embora as ferramentas possam ser as mesmas, tanto do professor pesquisador de sua prática quanto do pesquisador acadêmico, seus usos e compromissos são diferentes (Dickel, 1998).

Enquanto o compromisso maior do professor pesquisador é com a qualificação de sua prática, tendo por isto muito a contribuir com o professor acadêmico que investiga questões de ensino, este último tem como compromisso maior o enriquecimento da teoria que possibilite uma maior compreensão do fenômeno docente e do processo de ensino-aprendizagem.

Como trazíamos de nossa formação inicial os germes da reflexão investigativa, nos aprofundamos nos conhecimentos necessários para transformar as necessidades iniciais em uma atividade de ensino. Assim, buscamos mais informações sobre a opereta e começamos a estabelecer relações com o currículo do ensino médio, classe de curso noturno onde a atividade seria realizada.

Inicialmente, verificamos que a conjunção de letra/tradução e música que constituem o documento histórico aqui considerado possibilitaria ao professor a elaboração de uma atividade que englobasse aspectos teóricos metodológicos importantes para a nossa prática: o trabalho com documentos históricos, o conhecimento sobre Idade Média e a análise do conceito de circularidade na cultura, incluindo neste tópico a cultura das mídias.

O princípio da circularidade na cultura, divulgado por Carlo Ginzburg (1987) nos indica que o trabalho com determinados documentos históricos pode nos levar a perceber como diferentes grupos sociais interpretam e significam os artefatos culturais que estão a sua disposição. Visando superar dicotomias entre os conceitos cultura popular e erudita, Ginzburg (1987) faz referência aos estudos de Mikhail Bakhtin para demonstrar que, em determinadas situações, classes sociais diferenciadas se apoderam de produções culturais de outros grupos sociais e os ressignificam em função de suas necessidades e valores.

Os desdobramentos dos poemas seculares e da própria opereta nos permitiriam verificar como um determinado objeto cultural que é a expressão de um contexto pode ser ressignificado por outras formas de expressão, em outro tempo e espaço, evidenciando a circularidade na cultura. Tais documentos possibilitam esta análise em função de sua trajetória: compõem-se poemas seculares em tempos de clericalização da sociedade; foi encontrado no século XIX em um processo de secularização das instituições sociais; transformado em opereta no início do século XX para um público específico de ouvintes; tendo trechos da opereta utilizados após os anos 70 como trilha sonora de filmes e documentários relacionados em sua maioria à cultura do entretenimento, tais como filmes de terror ou abertura de show do Michael Jackson (sic).

Imaginávamos, então, que os conteúdos históricos a serem trabalhados se restringiram às questões relativas à cultura medieval com ênfase no cotidiano dos monges. Porém, ao inserirmos nos debates o conceito de circularidade na cultura (Ginzburg, 1987), verificamos que, em virtude do histórico dos documentos, a análise da opereta requer um conjunto maior de conhecimentos que extrapolam o período medieval.

Com relação à Idade Média, o documento nos permite compreender aspectos sobre o cotidiano dos monges, pois os poemas foram escritos à revelia da hierarquia da Igreja católica e levantavam aspectos sobre a visão dos monges em relação à natureza e à vida. Assim, o documento também nos possibilitava analisar o papel totalizador da cultura eclesiástica que se verificava no cotidiano dos monges, na arquitetura das igrejas e mosteiros, nos processos inquisitoriais. Posteriormente, os demais documentos históricos que surgiram em torno da opereta possibilitaram um estudo sobre o conceito de circularidade na cultura e a compreensão de sua ocorrência em cotidianos diversos. Este não é o único documento que permite esta discussão, mas consideramos um documento singular em suas especificidades.

O trabalho com documentos é para nós fundamental, pois possibilita aos alunos, através do agir comunicacional desenvolvido pelo professor, expor as suas opiniões, dialogar, confrontar ideias e conceitos, enfim, interpretar a história. A análise do documento permite também a análise do contexto em que ele foi produzido, o que nos leva ao conteúdo sobre um determinado período ou conceito a ser analisado.

Inerente a estas possibilidades que o referido estudo do documento possibilitava, havia ainda uma outra necessidade implícita ao nosso fazer docente: utilizar a audição como recurso didático para as aulas de história, ou seja, o “ouvir música” como um recurso que desperta e leva o aluno à aquisição e construção de conhecimentos. Por se tratar de música clássica junto a alunos que tinham muito pouco contato com esta experiência auditiva, esta perspectiva metodológica reveste-se de outros sentidos.

Os alunos, ao irem à escola, levam para a sala de aula as suas experiências no campo da audição que nem sempre são exploradas pelos professores. É comum encontrarmos, entre os professores, expressões de desvalorização daquilo que os alunos ouvem fora da escola. Como vimos no primeiro capítulo, isto também ocorreu em nosso processo de formação docente. Neste trabalho, consideramos que a utilização da música como recurso pedagógico deve estar inserida em princípios mais amplos, relacionados à pedagogia da comunicação e ao agir comunicacional.

Entendemos ser obrigação da escola permitir que os alunos utilizem os seus espaços como forma de integração cultural e, neste caso a música é um recurso essencial. Contudo isto não deve ser feito de forma aleatória e sem objetivos pedagógicos. Por exemplo, na escola em que esta atividade foi realizada pela primeira vez, todo ano, ao final de outubro, era “celebrado” o “Dia das Bruxas” norte-americano, o “Halloween”. Nesta noite, os alunos eram incentivados a trazer para a escola as músicas que ouviam no seu cotidiano para dançar e se

divertir. Esta é uma situação que se repete em várias escolas, seja da rede pública ou particular. É o que podemos considerar como expressão maior do ingresso da cultura midiática na escola, porém sem reflexão ou análise, apenas para dar significado a estereótipos já existentes na sociedade.

Apesar das várias críticas que podem ser feitas, o problema não está na festa de “Halloween”, mas na forma acrítica como a festa é realizada e como o recurso da música é percebido pelos professores. É necessário perceber que a música, assim como diferentes recursos de audiovisual têm para os alunos significados relacionados ao lazer que em geral praticam aleatoriamente como entretenimento. É função da escola mostrar-lhes as demais possibilidades destes recursos que estão à disposição dos alunos em sua vida cotidiana. Não se trata de negar a cultura midiática do aluno, mas de agir de forma comunicacional no sentido que possam perceber a música como fruto de um contexto social, como um documento histórico e, portanto, passível de análise e aprendizagem.

Utilizar a audição como recurso didático na escola é valorizar e desenvolver a observação sensorial da realidade com vistas à construção do conhecimento. Consideramos possível ouvir em sala de aula o que é estranho ao aluno, ou mesmo o que já é de seu conhecimento, para descobrir a historicidade daquela produção. Neste caso, a música deve ser compreendida pelo professor e pelos alunos como expressão de um contexto, que está implícito não apenas na letra, mas também em sua melodia.

Como extensão destas possibilidades, tínhamos a intenção de despertar no aluno a curiosidade sobre diferentes formas de expressão cultural. Sem o pretexto de julgar a música clássica como superior à popular, já que isto seria uma contradição com o nosso trabalho, pensamos ser possível ressignificar determinados conceitos dos alunos sobre esta forma de expressão cultural, gerados, em muitos casos, pelo desconhecimento. Além disto, procurávamos estimular nos alunos o questionamento sobre a sua própria cultura cotidiana, quase sempre vinculada aos meios de comunicação. Para tanto, o aluno precisa perceber que a composição de uma música seja ela qual for, bem como sua divulgação midiática, carrega em si uma intencionalidade. É função da escola permitir que os alunos percebam tais intencionalidades e percebam uma forma de interação com os produtos culturais disponíveis em nossa sociedade, de modo a poder gerar conhecimentos sobre a historicidade de nossa sociedade e cultura.

Pois bem, ao longo dos anos em que tais necessidades foram sendo refletidas é que a atividade foi elaborada. No início do ano letivo de 1997, estávamos convencidos de que a

atividade poderia ser trabalhada junto aos alunos do ensino médio noturno. Pensamos que um conjunto de três ou quatro aulas seria suficiente para a realização da atividade. Atualmente sabemos que este número de aulas é insuficiente, mas à época não tinham a compreensão da teoria em que hoje apoiamos nossa proposta. Assim sendo, elaboramos e finalizamos a atividade no período planejado.

O primeiro momento da atividade ocorreu em sala de aula, com o professor conversando com os alunos sobre as formas de expressão musical com as quais eles tinham contato como samba, pagode, mpb, sertanejo, axé, tecno e questionando-os sobre quais outras eles não tinham envolvimento. Neste primeiro momento era comum encontrar expressões de senso-comum e de afirmação de estereótipos que se constituem como processo de afirmação entre adolescentes¹¹. A sala se dividia em pequenos grupos em função das afinidades musicais dos alunos e a cada passo em direção ao diálogo, surgiam algumas risadas e provocações. Daqueles que gostam de samba criticando aqueles que ouvem música sertaneja, destes “esnobando” os que gostam de heavy-metal e assim por diante.

É neste momento que o agir comunicacional proposto por Penteado (2002) mostra-se fundamental na realização prática da atividade de ensino. Nossa experiência docente demonstra que, caso tivéssemos sugerido, logo no início da aula, a audição da opereta, a reação dos alunos seria de sarcasmo, negação e, portanto, não aprendizado. Como buscamos inicialmente dialogar, o que ocorreu foi o surgimento de uma necessidade dentro da atividade em sala de aula. Durante o diálogo inicial, os alunos expuseram seus sentimentos iniciais, seus conceitos, falaram sobre seus grupos de amigos e interesses, permitindo ao professor o melhor conhecimento dos alunos e deles entre si. Mas, por outro lado, também se desarmaram para o que estava por vir, pois começaram a questionar sobre os motivos do professor de história em propor tal diálogo.

Temos aqui um processo fundamental para a atividade de ensino de história: o diálogo sobre elementos da cultura midiática desencadeia as primeiras necessidades de todos os seres humanos que é a interação com os seus pares, e, concomitantemente mobiliza os alunos para o que está por vir, pois suas expectativas e vivências cotidianas estão sendo valorizadas em sala de aula.

No momento seguinte, os alunos foram informados pelo professor que iriam participar de uma atividade em que o exercício da audição é fundamental, pois uma parte significativa

¹¹ Vamos discorrer melhor sobre este aspecto na análise da atividade sobre o “padrão de beleza”.

do conteúdo de história a ser desencadeado pela atividade estava intrinsecamente relacionado com a audição e que seria necessário a participação atenta deles. Para justificar tal solicitação, procurávamos explicar aos alunos que o sentido da audição precisa também ser exercitado. Para conhecer a realidade e tentar compreendê-la, não basta “ouvir por ouvir”. O ouvir com atenção nos remete a imagens e sensações, e é isto que os alunos deveriam tentar captar nesta primeira etapa da atividade.

Mudamos de sala e fomos para um espaço que servia de laboratório de física e química, pois era o espaço da escola em que os alunos poderiam ficar mais a vontade e onde poderíamos ouvir a música em um volume que não atrapalhasse as outras turmas. Após os alunos se acomodarem informamos que música eles iriam ouvir: “trata-se de dois trechos iniciais de uma das operetas mais divulgadas pelos meios de comunicação na atualidade”, “a opereta Carmina Burana e os versos iniciais tem o seguinte título ‘O Fortuna’ e ‘Fortune Plango vulnera’”.

Propositalmente, antes da primeira audição, não demos maiores informações sobre a opereta e nem sobre este gênero de composição musical. Nossa intenção explícita era sensibilizar os alunos para as diversas imagens que aquela música poderia remeter. Com a experiência das provocações didáticas anteriormente realizadas em outras classes, sabíamos que era fundamental aguçar a curiosidade dos alunos com questões do tipo: “quem, na sala de aula, tem costume de ouvir música clássica?”, “já ouviram uma ópera?”, “qual a opinião sobre este gênero musical?”, “o que acham que ela transmite e sobre que temas abordam?”. A partir desta introdução, pretendia-se aumentar a predisposição dos alunos para as ações a serem realizadas. A ideia era que eles ficassem mais mobilizados para participar. Assim, iríamos inicialmente nos deter na sensibilização sobre o que a opereta buscava transmitir.

Foi solicitado pelo professor que os alunos ficassem em silêncio e procurassem se concentrar fechando os olhos. Curiosamente, alguns alunos pediam “para desligar a luz”. Antes de “apertar o play”, solicitávamos novamente que eles deveriam se ater à percepção da melodia, o que ela transmitia e quais eram os sentimentos que despertava no ouvinte.

Após a primeira audição, as primeiras falas dos alunos afirmavam que “já ouviram aquela música em ‘algum lugar’, mas não lembravam onde”. Na perspectiva da pedagogia da comunicação, esta é a contribuição maior que a atividade de ensino de história vem proporcionar: aquela música estava registrada nos processos internos dos alunos, no conhecimento cotidiano deles, e, o recurso didático apenas fez com que aquele conhecimento aflorasse à sala de aula.

Segundo Leontiev (1988), as ações conscientes que provocam transformações no plano interior da atividade dos indivíduos levam a modificações nos processos internos que encaminham estes sujeitos para esta mesma atividade. Assim, percebemos que, nesta primeira etapa, o recurso utilizado provocou modificações internas em uma ação específica vivida pelos alunos no seu cotidiano: a audição. Houve uma transformação no plano interior da atividade que levou aqueles alunos a tomarem consciência de uma experiência auditiva anterior e que até então estava despercebida.

O papel fundamental do professor é então auxiliar os alunos a dar novos significados a estas informações e transformá-las em conhecimento (Porto, 1998). Através do agir comunicacional, os alunos expõem ao coletivo suas impressões sobre os trechos ouvidos da opereta. Para alguns, já foi “utilizada em muitos filmes de terror”; para outros “ela dá medo, é estranho”; “é tudo meio tenebroso”. Aos poucos, uma outra pergunta começa a ser levantada pelos alunos: “o que isto tem a ver com a aula de história?”. Esta pergunta foi prontamente refeita pelo professor: “o que vocês acham?”. Este é o mote do debate e o que impulsionou alunos e professor, afinal, tratava-se do objetivo maior de estarem naquele espaço: aprender história.

Ainda no plano das primeiras mobilizações, provocávamos com indagações sobre “como podemos aprender história?”; “de que forma ela nos é apresentada na escola, a família, nos meios de comunicação?”. Aos poucos, alguns alunos percebem que através da audição muitas informações lhes são transmitidas ao longo dos anos, e que poucas vezes eles se viram diante de questionamentos sobre o seu significado.

Após esta audição inicial e esta modificação inicial no plano interior das ações (Sforni, 2003) o professor distribuiu aos alunos uma cópia da letra original em latim com uma tradução para o português e tecem alguns comentários sobre as características daquele documento. Ao fazer um breve histórico da opereta e das diversas temporalidades nela contidas, novos processos no interior da atividade são solicitados. As ações conscientes devem dar lugar a operações conscientes de ouvir, ler, interpretar e analisar um mesmo documento de forma simultânea.

Antes de ouvir novamente os trechos da opereta ocorreu aquilo que consideramos como o surgimento do motivo. Leontiev nos sugere em seus escritos (s.d, 1988) que o motivo a guiar e incentivar os alunos ao longo das atividades didáticas deve ser o conhecimento que está sendo proposto. Assim, o motivo das aulas de história deve ser o conhecimento histórico e não apenas um conjunto de informações sobre a Idade Média ou uma “aula diferente” com

uma “música diferente”. Quando os alunos têm em mãos a posse de um documento histórico escrito há muitos séculos atrás e buscam compreender o significado daquele poema, ocorre a busca do significado do conhecimento a ser alcançado. Mas, o surgimento deste motivo, a busca deste significado não surge por acaso: houve um processo anterior, um encaminhamento metodológico e comunicacional que possibilitou a assimilação deste objetivo da atividade.

Enquanto o motivo estava sendo constituído pelos alunos, todos ouviram novamente os dois trechos da opereta, agora de posse da letra original e sua tradução, para acompanhar a música.

Desse modo, o motivo ia ganhando consistência entre os alunos, pois eles tinham ainda um outro conjunto de informações a serem depuradas e, portanto, conhecimento a ser construído. Vejamos: havia a letra em latim e sua tradução, o que mobilizava os alunos a pensar sobre o cotidiano dos monges que escreveram aqueles poemas e o contexto no qual estavam inseridos; havia a música que foi inspirada naqueles poemas, o que nos levava a refletir sobre a relação entre letra e música que foi composta séculos depois e considerara as sensações e contextos; havia ainda o elemento contemporâneo que nos fazia refletir sobre os usos da música em filmes contemporâneos e suas intencionalidades.

Atualmente, ao fazermos a releitura da atividade em sala, verificamos que não ocorreu uma elaboração mais adequada da atividade para que esta correspondesse, entre os alunos, ao processo de compreensão do motivo da aprendizagem em suas várias possibilidades. Se por um lado, as necessidades iniciais do professor estavam orientando o desenvolvimento da atividade, por outro o professor não conseguiu encaminhar a incorporação do motivo de forma consciente pelos alunos.

Podemos perceber esta lacuna na atividade proposta analisando a continuidade da prática realizada.

Após o conjunto de informações e sensações que foram inicialmente trabalhados no laboratório de física e química, a atividade teve continuidade em outro dia, agora em sala de aula. Ao rever as ações e operações que foram desenvolvidas na aula anterior, foi possível perceber que um número significativo de alunos assimilou a necessidade de incorporação do motivo, haja vista o envolvimento que a maioria destes tiveram com o processo de interpretação da letra. Porém, em virtude do encaminhamento realizado pelo professor, esta assimilação do motivo foi parcial, pois dos tópicos de conteúdo propiciados pelo documento e

solicitados pela atividade, somente foi trabalho aquele que se referia às características específicas da Idade Média.

Com o auxílio do professor, os alunos buscavam identificar elementos do cotidiano dos monges na Idade Média a partir das informações contidas na letra. Para alguns alunos, era perceptível a relação que os monges estabeleciam com elementos da natureza e que estes elementos poderiam representar o pecado e revelar a opressão eclesiástica exercida na época. Na maioria das vezes, os alunos chegaram a esta conclusão quando instigados pelo professor a compreender e interpretar o que significava a “Fortuna”. Para uns “a natureza”, para outros “o pecado” ou “a vida fora da religião”. Neste tópico específico pudemos verificar a assimilação do motivo, pois os alunos estabeleceram relações entre Igreja, cultura eclesiástica e vincularam estas informações com outras relativas à posse da terra durante o período analisado.

Com relação à construção do debate sobre o conceito de circularidade na cultura, avaliamos que a incorporação do motivo por parte dos alunos foi parcial. Considerando todo o processo de elaboração da atividade e o respeito que os alunos tiveram com o trabalho desta atividade em sala de aula, avaliamos que o desenvolvimento do debate para a conseqüente assimilação do conceito foi insuficiente. Durante toda a atividade, os alunos tiveram que operar com conceito de cultura que atendia a algumas características: inexistia uma cultura superior a outras; as expressões culturais são fruto de contextos históricos, portanto, passíveis de análise e interpretação por todos os alunos; os bens culturais produzidos pela humanidade são também para usufruto de toda humanidade e não apenas de uma classe social determinada.

Esta acepção do conceito é fruto de nossa formação inicial e continuada (Funari, 1996; Ginzburg, 1987), mas não se impõe aos alunos como algo que não é passível de crítica ou análise. Como nos lembra Martha Abreu (2003), o conceito também é algo historicamente formulado, o que implica em constantes processos de ressignificação.

É neste aspecto que precisamos aprimorar esta atividade de ensino. Os alunos se mobilizaram para debater os conteúdos a partir de ações e operações conscientes que foram solicitadas, mas o professor não ofereceu a eles um tempo maior para possibilitar a assimilação do conceito de circularidade cultural que compreendemos ser importante para a aprendizagem de permanências e mudanças ao longo do processo histórico e para a compreensão do contemporâneo em que vivem.

O que a atividade de ensino nos mostrou é que o trabalho com o conceito junto aos alunos deve proporcionar-lhes uma ferramenta para o processo de aprendizagem de outros conteúdos em outras temporalidades. Assim, a atividade não se esgota ao ter um ou outro objetivo atingido, exigindo que o professor tenha a clareza das prioridades de aprendizagem a serem proporcionadas dentre as muitas possíveis nos processos escolares rumo ao conhecimento.

A dificuldade em trabalhar com o conceito de circularidade na cultura expõe a importância de sistematizar o debate sobre o conceito com os alunos. As ideias levantadas pelos alunos sobre as intencionalidades do compositor da opereta foram muitas. A sistematização das hipóteses levantadas pelos alunos foi feita através da construção de um quadro onde tais hipóteses eram explicitadas. Segundo alguns alunos, o trecho da opereta que ouvimos nos remetia a uma atmosfera sombria, “com muito medo do presente e do futuro”; outros identificavam na relação letra e música “o poder que a natureza exercia na vida das pessoas durante a Idade Média”. Porém, a atividade se encerrou nesta aula e isto inviabilizou a construção mais elaborada do significado do conceito que permitiria explorar melhor a relação “terra e trabalho” na atualidade.

Como em outras atividades desenvolvidas, um outro entrave sentido foi o distanciamento entre professores e disciplinas, ou seja, a falta de diálogo interdisciplinar. Embora se tratasse de uma escola em que o coletivo era mais atuante, isto não se traduzia em um trabalho interdisciplinar junto aos alunos. Ao procurarmos o diálogo, em nenhum momento outros professores se dispuseram a participar, utilizando-se de argumentos os mais variados. Sentíamos falta, principalmente, de um trabalho em conjunto com os professores de Português e Literatura, pois nossos conhecimentos nestas áreas eram limitados.

Atualmente, de posse dos princípios da atividade de ensino, temos consciência de que esta atividade deveria ter continuidade e aprofundamento, pois embora a continuidade das aulas nos mostrasse que a utilização da audição como um recurso didático tenha sido aceito e apropriado pelos alunos, um conjunto de apropriações conceituais decorrentes do conceito de circularidade na cultura não foi assimilado pelos alunos. Isto prejudicou o processo de interiorização do motivo da aprendizagem em curso, o que inviabilizou o despertar de novas necessidades nos alunos.

Neste aspecto, devemos considerar que o agir comunicacional também é processo de avaliação (Penteado, 2000). Na medida em que o professor verificou a mobilização dos alunos e o despertar do motivo, o planejamento das aulas devia ser refeito para incorporar as novas

necessidades de aprendizagem solicitadas pelos alunos. Neste caso, isto implicaria em um número maior de aulas e a utilização de outros recursos didáticos e midiáticos como textos, gravuras, documentários e filmes.

A atividade com a opereta *Carmina Burana* é representativa do processo de constituição da atividade de ensino de história. Sua elaboração é um exemplo de um processo de formação contínua do professor a partir das necessidades da docência. Este é um aspecto importante da atividade de ensino que queremos destacar: ela surge de uma necessidade inicial do professor, mas, ao transformar-se em motivo da aprendizagem, a atividade move-se em direção a novas necessidades de conhecimento em um processo que atinge alunos e professor. Assim, a cada nova realização da atividade, novos conhecimentos e recursos didáticos a ampliam e a enriquecem. Por exemplo, os alunos solicitaram o significado de certos nomes próprios que existem nos poemas e que o professor não tinha conhecimento e os alunos informaram o professor sobre quais filmes a opereta foi utilizada como trilha sonora.

À época, por razões de desconhecimento deste conteúdo específico, não foi detalhada com os alunos a diferença entre uma opereta e uma ópera. Esta omissão foi proposital, afinal, o conhecimento do professor destes gêneros musicais não era suficiente para adentrar nesta seara. Contudo, ao longo dos anos, esta atividade proporcionou um processo de formação contínua em virtude mesmo da qualificação da atividade a ser desenvolvida em outras classes e escolas.

Existem, ainda, outras informações e conhecimentos a serem explorados, como por exemplo compreender como se deu a tradução dos poemas. O que nos permite entender que uma atividade de ensino é assim mesmo: é como o conhecimento, não tem fim. Vai abrindo perspectivas de aprendizagem aos sujeitos da educação, professor e aluno, ultrapassando limites da sala de aula e limites do próprio campo específico do conhecimento.

As bruxas, suas representações e sua historicidade

Esta atividade foi realizada pela primeira vez com os mesmo alunos do segundo ano do ensino médio noturno em 1997, na sequência da atividade sobre a opereta *Carmina Burana*, após um intervalo de algumas semanas. Assim, esta atividade se realizou no contexto escolar já relatado na atividade anterior e desenvolveu-se em um conjunto de oito aulas.

Há também nesta atividade a mesma confluência de necessidades sentidas pelo professor e relatadas na atividade anterior. Nossas necessidades docentes e de pesquisa nos

incitavam a buscar compreender a relação entre cultura midiática, ensino de história e historiografia.

Os saberes da história construídos pela historiografia são fundamentais para a prática do professor que pretende possibilitar aos alunos uma melhor compreensão do mundo contemporâneo. A perspectiva teórica para analisar a relação entre ensino de história, historiografia e cultura midiática e propor modificações na prática fundamenta-se na possibilidade de leituras múltiplas da realidade de nossa sociedade contemporânea, que surge a partir do agir comunicacional.

A relação entre mídias e produção historiográfica é analisada por historiadores há pelo menos duas décadas (Le Goff: 1982, 1986). Constitui-se parte deste debate a relação entre história, cinema e televisão, bem como a relação que os historiadores estabelecem com as mídias e vice-versa. Com relação ao ensino de história, há uma preocupação com a análise de materiais midiáticos que podem ser utilizados como documento nos estudos de sala de aula, tais como filmes, programas de televisão, videoclipes, livros didáticos (Bittencourt, 1997; Napolitano, 1997).

No âmbito da docência, tal preocupação se ampliava quando o professor pesquisador questionava sobre as aprendizagens dos alunos. Em função da prática docente, intriga o fato de que muitas versões e interpretações da história são incorporadas pelos alunos através de fontes como rádio, televisão, filmes, contos. Ao confrontar as diferentes versões, da sala de aula e de fora dela, o aluno, em muitos casos, opta pela segunda. Em outras palavras: a versão midiática com que o aluno interage fora da escola tem mais significado para ele do que o conhecimento escolar. Este é um diagnóstico empírico, muito presente em nossa prática docente. Em muitos casos, os alunos assimilam a cultura escolar às atitudes necessárias às exigências de um “bom comportamento em sala de aula e na escola”, mas não interagem de forma significativa com os conteúdos da história: a história da sala de aula tem um significado, a história que o aluno convive através da sua cultura cotidiana tem outro. Entendemos com Penteado (1998; 2002) que, quando não ocorre a interação destes dois universos de significado, não há aprendizagem.

Ao entrarmos em contato com as teorias inerentes à pedagogia da comunicação, começamos a perceber a relação entre alunos, mídias e conteúdos da história a partir de outros referenciais. Uma das hipóteses plausíveis para a extensa significação que os alunos dão para as versões das mídias diz respeito à relação que a cultura midiática estabelece com os órgãos dos sentidos e os sentimentos dos espectadores, neste caso, nossos alunos (Penteado, 1998;

Porto, 1998). A relação que os alunos estabelecem com as mídias é primordialmente sensorial. Embora a relação sensorial com a realidade seja um passo importante do processo de conhecimento, ela é apenas um passo inicial. O processamento das sensações pelo exercício da reflexão é fundamental nos procedimentos metacognitivos necessários para a aprendizagem dos conceitos e conhecimentos escolares.

Segundo a pedagogia da comunicação, um sério problema de ensino configura-se quando a escola e os conhecimentos ali elaborados ignoraram a cultura midiática e suas características, bem como outras manifestações culturais que fazem parte do cotidiano de nossos alunos.

Quando se trata de ensino de história, nossa experiência demonstra que as práticas docentes devem necessariamente ressignificar o “aprendizado” que os alunos trazem da história a partir do contato que têm com a cultura midiática. É preciso possibilitar a eles uma relação de indagação, problematizadora e reflexiva com fontes diversas e que lhes possa garantir autonomia frente a elas.

Foi com base nesta necessidade docente que a atividade que aqui descrevemos foi elaborada. Havia uma necessidade premente de fazer um diagnóstico da relação que os alunos estabeleciam entre a cultura midiática e o ensino de história. A mesma atividade possibilitaria verificar como o professor de história pode se valer da cultura das mídias para ensinar a sua disciplina e propiciar um acesso significativo ao conhecimento elaborado que a escola deve oportunizar aos alunos.

Havia duas outras necessidades sentidas pelo professor na elaboração da atividade. Uma delas era valorizar uma característica que se percebia no coletivo dos alunos: o diálogo e a interação. Havia também a necessidade de aproximar aqueles alunos de outras possibilidades no processo ensino-aprendizado da história. Acostumados a um ensino de história linear, factual e cronológico, os alunos daquela escola se surpreendiam ao debater temas não tradicionais, dentro de temporalidades específicas e discutindo sobre sua historicidade.

Uma das formas encontradas para articular as diferentes necessidades sentidas pelo professor no momento de elaboração da atividade foi identificar um tema provocador que pudesse ser trabalhado dentro do programa previsto para a série.

Do ponto de vista historiográfico, consideramos então que poderíamos iniciar pelo estudo do fenômeno da bruxaria, para se entender e analisar algumas características

fundamentais da cultura medieval que se mostraram presentes no início da Idade Moderna. Os diversos estudos historiográficos sobre o tema evidenciam as diferentes ramificações para as quais este estudo pode nos levar: os interesses políticos e econômicos da Inquisição, a religiosidade popular e a repressão da cultura eclesiástica, o imaginário medieval e sua contemporaneidade. Há também que considerar o fato de sermos um país colonizado sob o signo da Contra Reforma católica que manteve, ao longo de sua história, alguma variante daquele processo histórico: centralização política e administrativa, autoritarismo, censura.

Um estudo sobre a bruxaria e suas ramificações nos remeteria à origem de instituições políticas, econômicas e sociais, possibilitando uma leitura da Idade Moderna não tão deslocada no tempo e no espaço, e que ajudaria a entender parte da realidade social contemporânea. Conceitos como representações, transformação e permanência, dominação e resistência, religiosidade e cultura, autoritarismo e repressão teriam, neste estudo, a possibilidade de serem analisados. Esta atividade não pretendia dar conta de todos estes conceitos, mas, a partir da análise de um deles, outros poderiam ser referenciados.

Dentre estes conceitos, a atividade elaborada nos encaminhou para o estudo de um deles que consideramos fundamental para o aprendizado da história: o conceito de representação. Com o desenvolvimento da atividade, foi possível perceber que a visão e conhecimento que os alunos tinham do fenômeno *bruxaria* estavam vinculados preferencialmente aos *contos de fadas* e *desenhos infantis*. O imaginário dos alunos sobre o tema era permeado por uma cultura midiática que em muitos casos se sobrepunha à própria cultura religiosa de que partilhavam. Não seria, portanto, difícil afirmar que também a cultura escolar, neste caso específico, era desconsiderada no processo de formulação de conceitos sobre o tema.

O ressuscitar midiático das bruxas em pleno século XX, em diversas mídias e perceptível, por exemplo, através da importação do Halloween, tão estranho à cultura brasileira e incorporada pela escola, sem indagações de seu significado, permite apontar a omissão da cultura escolar frente às interferências da cultura midiática no processo de aprendizagem.

Trazer a cultura midiática para dialogar com a historiografia é essencial, porque tal fenômeno é parte de um processo histórico que envolve sujeitos sociais. Perceber que atrás de um longo processo de construção de mitos, lendas e histórias infantis, existiram pessoas que foram julgadas e condenadas, e outras que resistiram a um sistema repressor organizado e estabelecido é essencial a formação histórica de nossos alunos. Possibilitar-lhes indagar sobre

as razões da ressurreição das bruxas em pleno entardecer do século XX é permitir-lhes a compreensão de um processo histórico de longa duração.

Tendo como base este conjunto de necessidades docentes, a atividade foi elaborada.

A atividade teve início com o professor solicitando que os alunos fizessem uma ação específica: o desenho de uma bruxa. Quando receberam as folhas em branco e os lápis de cor para que desenhassem, os alunos, como seria de se supor, não entenderam quais a razão daquela atividade. Mesmo quando o professor procurou ser mais específico, solicitando que o desenho fosse “de acordo com a imaginação de cada aluno”, os alunos permaneceram sem entender os objetivos do que estava sendo realizado. Para concluir esta primeira etapa, teve início uma conversa que buscava se referir à imaginação, questionando os alunos sobre “o que era bruxaria para eles?”; se “a bruxaria existe ou não?”; “quando pensavam em bruxaria o que isto lhes vinha em mente”. Tudo isto tendo em vista a elaboração do desenho.

Este é um processo típico de ativismo que pretendemos superar com esta pesquisa. Solicitar que os alunos façam algo, sem que tomem consciência das razões daquela ação é contrário aos pressupostos que estamos aqui defendendo. Lembremos que, naquele momento, o professor não tinha a teoria da atividade como referência teórica e tampouco a metodologia comunicacional de ensino com o seu corolário. Portanto, foi somente a partir da incorporação deste conhecimento que se tornou possível verificar determinadas no procedimento de ensino desenvolvido junto àqueles alunos.

Se estivesse imbuído dos princípios da atividade, o professor se serviria do agir comunicacional para introduzir os alunos as razões daquela ação. Temos em Leontiev (1988) que, sem a consciência das ações, não há modificações no plano interior dos alunos. Assim, verificamos que o professor poderia ter considerado no diálogo com os alunos se acreditavam em bruxas; se bruxas existiam e como tomaram conhecimento dessa existência; o que vem a ser uma representação; quais as diversas formas de representação que conhecem; quais as representações da história registradas nos quadros, nas revistas, nos livros, no cinema, na televisão e que se constituem em documentos da história do cotidiano. A partir deste diálogo, poderia sugerir aos alunos que refletissem sobre as representações das bruxas que foram mais significativas para eles, e, após esta reflexão, procederem ao desenho.

Após o início “sem sentido”, proposto para os alunos, a atividade prosseguiu. Os alunos fizeram o desenho e entregaram para o professor. Mesmo sem ter nenhum

conhecimento sobre os objetivos de tal procedimento, os alunos participaram e interagiram de maneira bastante lúdica com o processo, o que foi favorecido pelo tema do exercício.

Este primeiro momento foi pensado inicialmente como uma “avaliação diagnóstico” e de levantamento de material para posterior análise junto aos alunos. Mas, como não ocorreu o encaminhamento consciente das ações necessárias para o início da atividade, é possível avaliar que, nesta parte do processo, ele ficou prejudicado, pois os alunos poderiam ter mobilizado diversas outras referências escolares e de vida cotidiana para a confecção dos desenhos. Há também outro aspecto negativo a se considerar: este poderia ser um momento crucial para se iniciar um processo comunicacional entre professor e alunos. Se o agir comunicacional tivesse se desenvolvido desde o início e se os alunos tivessem sido despertados para o sentido daquela ação que estava sendo proposta, muito provavelmente as transformações no interior da atividade apontadas por Leontiev (s.d;1998) poderiam ter tido outra amplitude.

É interessante notar que, mesmo sem ter anteriormente explicitado quais eram os objetivos inerentes a ação de desenhar uma bruxa, esta primeira etapa da atividade recebeu uma grande aceitação dos alunos daquela turma. Enquanto faziam seus desenhos, eles conversavam com os colegas, interagiam com o professor, pois queriam mostrar seus desenhos e aproveitar para comentar sobre o desenho do colega, o que correspondia à necessidade de comunicação que tinham, já captada pelo professor pesquisador.

O primeiro momento da atividade terminou com o recolhimento dos desenhos ao final da aula. Em virtude do tempo curto de cada aula no período noturno, a explicação sobre os objetivos daquela ação ocorreu na aula seguinte. Procuramos explicar aos alunos que os desenhos são uma das formas possíveis de representarmos o fenômeno bruxaria. Este fenômeno histórico, representado nos desenhos dos alunos seria confrontado com outras representações, com documentos históricos e com a análise historiográfica sobre o tema em questão. Na perspectiva da metodologia de uma atividade de ensino, incorremos novamente em outra lacuna: não permitimos que os alunos justificassem seus desenhos, explicitassem seus conhecimentos e aspectos de sua cultura cotidiana. Em outras palavras, os objetivos iniciais da atividade não se refletiam nesses primeiros passos da metodologia, desenvolvida de forma intuitiva junto aos alunos.

Apesar destas dificuldades iniciais, podemos considerar que este conjunto de procedimentos veio configurar uma atividade de ensino, porque em sua continuidade os

alunos incorporaram o motivo para a sua realização, pois sentiram a necessidade de saber sobre o conteúdo que estava sendo apresentado.

O motivo surgiu após a leitura de um texto proposto em aulas que se seguiram à confecção do desenho. A leitura e análise de um fragmento do livro de Jules Michelet¹² denominado “A feiticeira”, possibilitou um número considerável de indagações por parte dos alunos. O texto de Michelet trabalha com dados referentes ao início da Idade Moderna. É incisivo ao demonstrar que a bruxaria estava sob a égide da expropriação de bens por parte da nobreza e também do clero. Em função dos dados apresentados, o texto de Michelet possibilitava uma reflexão sobre como o poder político pode utilizar a cultura e a religiosidade popular para atingir seus interesses: acumulação de bens através da expropriação; utilização da Inquisição para reprimir ideias divergentes, fosse em regiões que aceitaram os princípios da Reforma Protestante ou em regiões em que a Contra-Reforma católica impediu o avanço do protestantismo.

Algumas frases dos alunos após a leitura do texto referem-se a uma inquietação com relação ao conteúdo exposto. Uma aluna disse que “não sabia que existiam bruxas de carne e osso”; outro aluno demonstrou indignação, pois “tudo é uma questão de dinheiro não é professor?”. Vários alunos se mostraram incomodados com o conteúdo do texto, afinal havia uma diferença significativa entre as representações que orientaram a elaboração de seus desenhos e as informações sobre bruxaria que estavam contidas no texto. As primeiras mobilizações dos alunos corresponderam no momento em que ocorreu uma mudança nas concepções iniciais dos alunos. Foi quando, na perspectiva da atividade de ensino, ocorreu o surgimento do motivo.

Leontiev nos lembra que as mudanças no plano interior da atividade ocorrem quando as ações mudam de significado no seu decorrer, o que possibilita um novo estágio: o desenvolvimento do aprendizado do adolescente (Leontiev, 1988). O resultado das ações de desenhar e ler criou a significação da atividade que inicialmente estava vinculada apenas a responder às comandas do professor.

Aqui, compreendemos a importância do agir comunicacional do qual nos fala Penteadó (2002). Podemos afirmar que esta atitude desejada foi fundamental para sustentar o surgimento do motivo, pois, a cada pergunta dos alunos, encaminhávamos comparações e outras perguntas, incentivando o desenvolvimento de operações conscientes nos alunos. Por

¹² Ver no anexo 2, texto de Jules Michelet utilizado na atividade.

exemplo, em um determinado momento o professor incentiva os alunos a levantar hipóteses: “por que hoje vocês representam a bruxa desta forma?”, solicitando que os alunos comparassem as representações que desenharam com as informações contidas no texto.

Inicialmente quietos, aos poucos, elaboraram algumas respostas significativas do processo de incorporação do motivo da atividade. Para alguns alunos “as bruxas que estão no texto foram esquecidas”, por isto “viraram lenda” complementa outra aluna. Alguns levantaram hipóteses mais audaciosas: “a Igreja (católica) não queria que estes assuntos se espalhassem”.

O motivo estava posto: o querer saber. Os alunos estavam interessados em querer compreender porque seus desenhos se diferenciavam tanto das informações contidas no texto. Vale dizer então que eles estavam incomodados com o fato de que um dado conhecimento histórico lhes foi negado. Ao longo de sua carreira escolar, não tiveram acesso a este conteúdo. Naquele momento tínhamos consciência de que esta não era uma falha de um ou outro professor, mas de uma cultura escolar que “ouve” muito pouco o que o aluno tem a nos dizer e que também “evita” trabalhar com certos conteúdos, como, por exemplo, a Inquisição. No nosso caso tínhamos conseguido o principal: desestabilizar as concepções iniciais dos alunos e provocar-lhes novas necessidades de aprendizagem.

A partir deste momento, os passos da atividade deveriam ser mais cautelosos, pois este momento de “modificação no plano interior das ações” (Sforni, 2003) requer muita atenção do docente. Embora não estivéssemos a par da teoria da atividade, tínhamos uma grande preocupação com esta etapa por duas razões: o interesse dos alunos pelo conteúdo deveria ser aproveitado naquele curto espaço de tempo, pois nossa experiência docente nos encaminhava para esta atitude; por outro lado, sabíamos que não tínhamos tempo hábil para lidar com múltiplos aspectos da história medieval e moderna. Optamos então por trabalhar com um conceito específico. Como havíamos começado a atividade com os desenhos dos alunos, portanto com representações, procuramos focar a continuidade da atividade neste conceito: o conceito de representação.

Neste trabalho, consideramos a apropriação do conceito por parte dos alunos como um dos elementos fundamentais da atividade de ensino de história. Ao se apropriar do conceito o aluno passa a ter uma ferramenta importante para a continuidade de seu processo de aprendizado. Formular o conceito é um dos caminhos possíveis para que o aluno tenha acesso ao conhecimento histórico, e, neste caso, o papel da escolarização é fundamental (Sforni, 2003; Oliveira, 1999).

Na atividade que estamos analisando, o processo de formulação do conceito foi possibilitado a partir do momento em que uma série de operações conscientes foi solicitada aos alunos: comparar os argumentos do texto com aqueles, do cotidiano, que haviam orientado a produção dos desenhos deles e levantar hipóteses. Na medida em que estas operações conscientes foram realizadas, novas necessidades de conhecimento surgiram entre os alunos, e assim, de forma concomitante, o motivo da atividade, agora assimilado pelos alunos como motivo compreendido e eficaz (Leontiev, 1988), nos encaminha para o processo de compreensão do conceito.

Este é um momento da atividade em que a participação do professor e de seus conhecimentos, elaborados ao longo de sua formação inicial e continuada, são fundamentais. Mobilizados pelo motivo da aprendizagem, os alunos buscam novos conhecimentos, traduzidos por solicitação de novos conteúdos.

Com o intuito de aproveitar este momento significativo da atividade, recorremos a outros documentos para a análise do tema em foco. Exibimos um trecho do filme “O Poço e o Pêndulo” que contém representações de um Auto de Fé e de um Processo Inquisitorial, no que se inclui a tortura e a “caça as bruxas”. Baseado em processos inquisitoriais dirigidos pelo famoso inquisidor espanhol Torquemada, o filme indica, em seu início, os mesmos dados que foram explicitados por Jules Michelet no texto lido pelos alunos: a expropriação de bens a partir de processos sobre bruxaria e as justificativas eclesiásticas utilizadas nos processos para acusar e incriminar “suspeitos de heresia”. Decerto não podemos considerá-lo como uma grande obra cinematográfica, mas a utilização de trechos deste filme na atividade mostrou-se muito profícua.

A análise do filme trouxe novas perguntas para os alunos, inclusive sobre as formas de representação utilizadas no filme em que a bruxa não aparece de nariz grande ou voando com uma vassoura distribuindo maldades, mas sendo humilhada, torturada ou tendo seus bens confiscados.

Após esta aula em que assistimos a trechos do filme, os alunos demonstraram muitas dúvidas com relação ao conteúdo histórico citado: “quando ocorreu isto, professor?”; “por que os padres estavam envolvidos com esta maldade?”; “por que a mulher estava sendo acusada se ela não fez nada?”. A partir de cada questão levantada pelos alunos, procurávamos remeter ao conhecimento que eles já tinham elaborado anteriormente, a partir da leitura do texto de Jules Michelet. Desta forma, alguns conteúdos sobre o período medieval e moderno puderam ser trabalhados, principalmente aqueles relativos à Inquisição, à identificação da Igreja como

grande proprietária de terras e à incipiente formação do Estado espanhol na sua relação com a Contra-reforma.

Antes que a mobilização dos alunos em torno do motivo da aprendizagem se esvaísse, procuramos nos encaminhar para o encerramento deste ciclo da atividade através das discussões sobre o conceito de representação. Hoje, é possível verificar que, quando ocorreram a análise do texto e o debate sobre o filme, mudanças significativas no interior da atividade ocorreram, o que nos possibilitava encaminhar para a incorporação do conceito.

Até este momento da atividade, um número significativo de ações e operações foram solicitadas e algumas correspondidas de forma consciente pelos alunos. Os alunos foram incentivados a analisar as diferenças entre a produção historiográfica sobre o tema e seus desenhos; assistiram ao filme e debateram sobre seu conteúdo; compararam a sua produção do filme com as informações contidas no texto de Jules Michelet e a questionaram sobre as diferenças entre o seu conhecimento prévio, expresso através do desenho, e o conhecimento produzido pela história.

Para encaminhar à formulação do conceito, elaboramos a seguinte questão para o grupo-classe: “por que há uma diferença tão significativa entre as representações das bruxas desenhadas por vocês e as informações contidas no texto e no filme?”.

As respostas mais elaboradas dos alunos foram as seguintes: “porque o que conhecemos é o que nos foi passado pelos desenhos da Disney”; “nem sabíamos que este (outro) tipo de bruxaria existia”; “aqui mesmo na escola, temos uma festa das bruxas em que tudo é só festa mesmo”. Este foi o mote necessário para fazê-los refletir sobre o conceito de representação.

Uma atitude de pesquisa do professor foi importante para complementar as exigências e interpretações impostas aos alunos e de assimilação do conteúdo conceitual proporcionado pela atividade. Realizamos uma pesquisa bibliográfica individual sobre iconografias de bruxas do período medieval e moderno. Nesta, encontramos uma série de desenhos oriundos da cultura popular que remetiam às bruxas e seus rituais, entre eles, o sabá, que seria um ritual de iniciação que as bruxas realizavam no sábado à noite. O curioso é que estes desenhos remetiam à bruxas que voavam em vassouras, que passavam poções nas pernas e que eram metade mulher, metade animal.

A partir da visualização destas fontes iconográficas, foi possibilitado aos alunos identificar maior semelhança entre os desenhos deles, vinculados à cultura midiática, e

aquelas representações da cultura popular do período medieval e moderno. A partir deste instante iniciamos um debate sobre as representações da história que se mantiveram ao longo de tempos e a modificação de seu significado.

Para nós, o motivo da aprendizagem que foi incorporado pelos alunos era identificar que as representações que eles fizeram (desenhos) eram fruto de um processo histórico no qual eles estão inseridos, portanto passível de análise e de compreensão. A partir desta ressignificação da cultura cotidiana, pudemos introduzi-los na história e verificar as mudanças e permanências nas representações de um determinado conteúdo da história. Pudemos, através de uma série de indagações sobre as relações entre passado e presente, mudanças, permanências e diferentes imaginários, propiciar e demonstrar aos alunos a compreensão de que a história não está apenas nos livros e tampouco na sala de aula. A história está no nosso cotidiano, na nossa forma de vermos o mundo e interagirmos com ele. Através das representações sobre a bruxaria pudemos questionar sobre as estruturas da sociedade, medieval e Ibérica, e, estudamos sobre algumas de suas características que estão presentes em nossa sociedade brasileira contemporânea.

O retorno que o professor teve à época foi muito positivo, indicando quais caminhos trilhar para a continuidade dos trabalhos ao longo do ano letivo.

Para os alunos significava primordialmente adentrar em um mundo até então desconhecido, uma nova história. Nas aulas, os diferentes conhecimentos que eles traziam de seu cotidiano tinham oportunidade de serem confrontados com o conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que levantavam hipóteses sobre outras formas de representação através da análise de filme e gravuras. Assim, a atividade possibilitou aos alunos uma leitura historiográfica do tema e também a análise de documentos. Isto elevava, em muito, a autoestima dos alunos que queriam falar e serem ouvidos, levantar e testar hipóteses, e por fim, chegar a conclusões de forma consciente.

Atualmente, consideramos que o conhecimento da teoria da atividade e do agir comunicacional pode qualificar ainda mais esta atividade de ensino de história.

O agir comunicacional pode possibilitar a compreensão de determinados elementos da cultura cotidiana dos alunos, propiciar melhor diagnóstico do conhecimento histórico que os alunos tem e através da atividade de ensino promover a elaboração e reelaboração do conhecimento.

A atividade de ensino tem por objetivo transformar o conhecimento em algo significativo para a vida do aluno, seja como processo de leitura e interpretação da realidade ou como meio para superar as dificuldades impostas por esta realidade. Neste sentido, a atividade sobre as bruxas indica que além dos aspectos relativos à representação na história, os alunos puderam iniciar-se na interpretação crítica das mídias via conhecimento histórico escolar e este encaminhou para outros temas da história e da vida cotidiana. Enfim, puderam compreender que a “caça as bruxas” não é algo específico do início da era moderna, mas são processos presentes na cultura contemporânea.

O agir comunicacional implementado em sala de aula, permite também verificar em que níveis de consciência se encontram as ações e operações dos alunos ante as comandas do professor. Se antes eram repetidas sem reflexão e análise, podem se transformar em ações e operações conscientes que os alunos colocam a serviço do motivo da atividade. Desenhar, ler, ouvir, interpretar, ver, podem ser ações e operações que, se bem encaminhadas pelo agir comunicacional, levam a modificações no plano interior dos alunos.

Esta atividade nos mostra que, estabelecido o motivo, o professor encontra no aluno um investigador, curioso e interessado. Assim, a atividade de ensino se estrutura em função do motivo do ensino e da aprendizagem: a busca pelo conhecimento. A incorporação do motivo depende, em grande medida do professor, pois é este profissional que pensa e pesquisa sobre a sua prática que vai propiciar aos alunos momentos reflexão, questionamentos e materiais de análise necessários para a significação do motivo.

A música brasileira e a censura durante o regime militar

A música é linguagem presente na vida dos seres humanos. A prática da sala de aula permite constatar que a musicalidade entre os alunos é algo latente. Como relatamos no início do trabalho, foi da necessidade de cantar um rap, sentida pelos alunos de sexta-série que desencadeou no professor pesquisador a busca por teorias que permitissem compreender sobre as formas de interação dos alunos com a música, sobre o significado que as diversas mídias tinham em seu cotidiano e sobre como este aspecto importante da cultura cotidiana dos alunos poderia ser utilizado em sala de aula, de modo a colocar os alunos em relação com o conhecimento.

Nos anos iniciais da docência, a utilização da música como recurso didático foi uma constante. Naqueles anos, considerávamos inovador a análise de letras de música, e a

utilização do método “ouvir e interpretar” satisfatório. Porém, aos poucos percebemos que utilizar a música como recurso didático nem sempre traz bons resultados para aprendizagem e, rapidamente tal conduta se mostrou insuficiente. Independente do nosso esforço era comum os alunos fazerem “chacota” com as músicas, versões inusitadas, paródias.

A prática docente mostrou também que a atitude de negação dos alunos frente às comandas do professor não estavam relacionadas com aspectos de indisciplina ou mesmo de resistência ao trabalho docente. Aos poucos, tornou-se fundamental compreender qual o significado que a música tinha para as crianças e adolescentes em idade escolar, e porque o trabalho didático com algo tão significativo não trazia resultados.

Temos, hoje, possibilidade de responder a esta questão sob a ótica da pedagogia da comunicação que viabiliza a realização prática da teoria da atividade.

A partir das pesquisas de Penteado (1998) e Porto (1998), podemos inferir que os alunos desta faixa etária costumam ter uma relação com a música muito emotiva. É como se a música os auxiliasse na definição de sua personalidade, de sua identidade. Por exemplo, muitos adolescentes definem o grupo dos amigos através do estilo musical que tem em comum. Portanto, estes adolescentes, definem assim o seu “tempo histórico” sem mesmo terem consciência disto. Para os adolescentes, em sua maioria, música é para se gostar ou não, estudá-las, está “fora de cogitação”. Não despertaram ainda para o fato de que se aprende através de diferentes experiências, fontes e linguagens e atribuem esta tarefa exclusivamente à escola.

O que apreendemos em nossas pesquisas dentro dos referenciais da pedagogia da comunicação é que a escola é um espaço importante para trabalhar com as emoções que surgem da interação dos alunos com as mídias. Após exporem seus pontos de vista e as razões que os vinculam a determinados gêneros musicais, é possível que a ação docente encaminhe os alunos para uma reflexão mais elaborada e menos de senso-comum sobre aquele traço cultural presente em suas vidas.

Atualmente, com os referenciais da teoria da atividade, temos mais uma explicação teórica para os nossos “fracassos didáticos” ocorridos naqueles anos iniciais.

Leontiev (1988) ao explicitar as concepções de motivo compreendido e motivo eficaz que ocorrem no interior da atividade, nos possibilitou uma base para analisarmos as dificuldades didáticas que enfrentávamos. Hoje, visto em perspectiva, podemos verificar que os alunos respondiam a primeira comanda do professor que era “ouvir a letra e tentar

interpretá-la”. Mas, a atividade não prosseguia a contento, pois os alunos se negavam a analisar “aquela música estranha, esquisita”. Pois bem, temos o que Leontiev considera motivo compreendido, porque os alunos sabem que é preciso responder as comandas do professor, e isto é parte de uma cultura escolar arraigada, pautada em moldes tradicionais. Contudo, os motivos eficazes encontrados pelos alunos eram outros, diferentes dos que almejava o professor. Para uns era uma oportunidade de se impor através da negação daquela música, para outros uma oportunidade de ridicularizar algum colega, enfim os motivos compreensíveis e eficazes eram díspares e não ocorria nenhum tipo de mudança no plano interior provocada pela atividade.

Nestas experiências didáticas, a relação com o conhecimento que o professor tentava propiciar aos alunos não havia se constituído em um “agir comunicacional”, pois se centrava na hipótese do professor, construída a partir de sua observação empírica e no seu conhecimento das músicas enquanto documento histórico para análise em sala de aula. E assim, marcada pelo autoritarismo do modelo tradicional de ensino que sub-repticiamente traía as boas intenções docentes ainda desprovidas de um suporte teórico procedente. Não eram construídas relações entre o motivo do professor e o motivo compreendido do aluno. Então, a eficácia corria por conta do uso que os alunos estavam habituados a fazer da música.

A atividade que iremos relatar foi pensada e realizada pela primeira vez no ano de 1994, em uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo. Esta atividade foi elaborada a partir das lacunas teóricas acima relatadas e orientadas pelas atitudes reflexivas e de pesquisa do professor.

O fato de que a atividade, logo em sua primeira experiência, ter indicado aceitação por parte dos alunos, refletida nos processos de aprendizagem, fez com que ela fosse realizada, a partir de 1994, em diversas classes e escolas diferentes. Porém sem termos feitos o registro das realizações em sala de aula.

Em 1998, a atividade foi desenvolvida em uma turma de oitava série da escola particular. Neste ano, o professor pesquisador, já realizando o mestrado, havia incorporado alguns princípios da pesquisa-ação e isto possibilitou a coleta e organização dos dados referentes ao trabalho com esta atividade nesta turma.

A escola tinha como principal mantenedora a sua diretora, e esta apoiava as atividades didáticas realizadas, pois possibilitavam um ensino de história “não-tradicional” que se distanciava dos conhecidos questionários. Esta atitude da direção com relação ao ensino de

história indica algumas singularidades desta escola: as reuniões pedagógicas remuneradas com professores da mesma área de conhecimento que facilitava a troca de experiências; o apoio à utilização de diversos recursos didáticos que facilitavam a realização das atividades; o incentivo para que o diálogo se tornasse uma prática cotidiana em sala de aula. Tais diferenciais acabaram por formar um coletivo de alunos que frequentavam a escola porque seus pais buscavam um modelo diferente de instituição escolar.

Localizada em um bairro de classe média da cidade de São Paulo, a escola tinha uma outra característica que a diferenciava de outras escolas particulares da região e que tinham reflexos diretos na prática cotidiana de sala de aula: o fato de que os filhos de todos os funcionários tinham direito à bolsa de estudos integral. Na cidade de São Paulo, através de acordos sindicais, a bolsa de estudos é garantida aos filhos de professores. A extensão deste benefício, embora pudesse ser questionada em seus fins, trazia para a sala de aula um elemento estranho a muitos professores: a necessidade de trabalhar com a diversidade cultural dos alunos imposta pelas diferentes classes sociais presentes em sala de aula. A nosso ver, esta característica dificultava o exercício da docência de muitos profissionais, mas, por outro lado, qualificava aqueles que buscavam compreender e trabalhar com esta diversidade.

Quando foi desenvolvida em 1998 junto a alunos de oitava série desta escola, muitas de nossas dificuldades iniciais que nos impulsionaram a elaborar a atividade estavam, podemos dizer, compreendidas e interiorizadas. Já dispúnhamos de uma fundamentação teórica que nos possibilitava compreender a relação dos adolescentes com diferentes elementos da cultura midiática e isto era incorporado a nossa prática docente. Portanto, quando a atividade foi desenvolvida junto aos alunos da oitava série, não ocorreram problemas de aceitação dos métodos e tampouco dos recursos utilizados.

A realização da prática docente nesta escola também encontrava alguns facilitadores. Como havia poucas turmas, com séries diferentes e dois professores de história para o ensino fundamental II, isto facilitava o diálogo sobre procedimentos de ensino e principalmente sobre a elaboração do currículo. Também havia reuniões de área (história, geografia e filosofia), nas quais os professores debatiam teorias, relatavam experiências e debatiam questões relativas ao cotidiano da escola.

O ingresso do professor nesta instituição ocorreu no ano de 1995 e desde então o professor trabalhava com as turmas de sétima e oitava série, o que o tornava mais hábil, a cada ano, no desenvolvimento do programa e no relacionamento afetivo com os alunos, o que se refletia no processo de elaboração e desenvolvimento das atividades didáticas.

A turma da oitava série do ano de 1998 tinha algumas singularidades em relação às demais: muitas dificuldades de relacionamento entre professores e alunos, inúmeras desavenças internas, enfim um turbilhão de problemas sobre os quais não cabe aqui nos determos. Mas é preciso registrar que também o professor de história considerava esta turma de oitava série como “complicada”. De certa forma, o desenvolvimento da atividade neste grupo se mostrou como a última tentativa de realizar um trabalho digno com estas turmas. Posteriormente pudemos verificar que foi uma decisão acertada.

A atividade incidia em uma delimitação temporal específica do programa de história: a ditadura militar no Brasil e o autoritarismo que se refletia na censura, no exílio, nas perseguições e mortes dos opositores ao regime. Esta delimitação temporal e cronológica implicava em uma análise concomitante dos conceitos de capitalismo e socialismo, para que os alunos tivessem noção do embate ideológico que estava ocorrendo no período. Também era nosso objetivo permitir que os alunos tivessem acesso a um debate mais amplo sobre democracia, justiça social, militância política.

Era também fundamental que os alunos pudessem compreender as principais características da Guerra Fria e suas implicações para a política internacional da segunda metade do século XX, com destaque para os papéis desempenhados pelo Brasil e América Latina naquele contexto. Assim, ao longo da atividade, pudemos analisar os principais embates entre o regime militar e a sociedade civil, a luta pela democracia, os partidos políticos, a participação decisiva da juventude e dos artistas.

Em um primeiro momento foi explicitado aos alunos que se tratava de um estudo sobre a “censura durante o regime militar”. A atividade teria a duração de um mês e meio e todos os debates em sala corresponderiam a diferentes momentos de uma única atividade.

Esta atividade teve início com uma ação proposta pelo professor: ouvir uma música acompanhada de leitura silenciosa da letra. Orientamos os alunos para vários procedimentos necessários para que esta ação se realizasse a contento. Seria necessário que todos respeitassem o silêncio, que lessem a letra e acompanhassem a música com atenção em todos os detalhes. Foi destacado para os alunos que aquela música era um objeto de conhecimento e, portanto não se tratava de “gosto pessoal” do professor ou de qualquer membro da sala. Após esta conversa, os alunos se dispuseram a “ouvir a música”, e assim iniciamos a atividade.

Os alunos ouviram e acompanharam a letra da música “Debaixo dos caracóis de seus cabelos”¹³, de autoria de Roberto e Erasmo Carlos. A interpretação de que dispúnhamos era uma versão gravada por Caetano Veloso, com apenas voz e violão. Foi um momento significativo para aquela turma. Como afirmamos, esta era uma turma “complicada” e, aquela parte do processo ter se realizado daquela forma tão harmoniosa, foi uma experiência emocionante para todos. Isto nos faz inferir que as questões conhecidas como disciplinares ou indisciplinadas são, em grande medida, questões didáticas e pedagógicas. Os alunos, conhecidos por suas resistências às comandas da grande maioria dos professores, ao serem convidados a participar de uma roda no chão, com uma pequena mudança de ambiente e de forma a que todos pudessem participar, responderam positivamente ao professor.

Nesta mesma aula, após esta ação realizada, sugerimos que os alunos desenvolvessem um outro processo, uma operação consciente que exigia deles a utilização de outros referenciais de conhecimento: a interpretação da letra. Assim, alertamos os alunos que naquela letra havia muitas metáforas e eles precisariam encontrá-las. Esta operação exigiria deles outros conhecimentos que eles haviam recebido ao longo da vida escolar e extraescolar, tais como: o que é uma metáfora e porque ela é utilizada como recurso de linguagem.

Os alunos foram instigados pelo professor a decifrar as metáforas levando em consideração as sanções impostas pela censura militar do período em que a música foi composta e sobre as quais foram informados pelo professor. Neste caso, o agir comunicacional mostrou-se fundamental para esta etapa da atividade, ou seja, é a partir dos “por quês” que os alunos começam a se interessar pela análise da letra. Fazíamos questões que incitavam a curiosidade deles: “sobre o que trata a letra da música?”; “qual o objetivo do autor?”; “para quem a mensagem é dedicada?”.

Esta atuação comunicacional por nós implementada retirava dos alunos algumas certezas e os mobilizava para a busca de respostas que não estavam explícitas no material didático utilizado. Sem respostas prontas, mas empenhados em procurá-las, os alunos passam a ter uma atitude investigativa, muito semelhante a dos pesquisadores (Garrido, 2001).

Durante esta aula, em que foi possível ao professor perceber as primeiras mobilizações dos alunos em torno da atividade, procurou-se estimular a atitude investigativa dos alunos explicando-lhes sobre as razões que levaram os compositores a escrever através de metáforas. Aos poucos, os alunos perceberam que aquela música, um aparente “tema de amor” como os

¹³ Ver a letra da música “Debaixo dos caracóis de seus cabelos” na íntegra no anexo número 3.

alunos diziam, foi pensada como uma homenagem ao também compositor e cantor Caetano Veloso, na época exilado. Neste momento, com raras exceções, a reação dos alunos era de espanto.

Foi neste momento que ocorreu o surgimento do motivo, pois se percebe uma transformação no plano interior da atividade, quando as ações e operações utilizadas pelos alunos passam a ter um novo significado para eles (Leontiev, 1988). Começaram a perceber que ouvir e interpretar lhes trazia uma relação de conhecimento com o objeto, e, assim eles passaram a estabelecer uma relação diferente com a comanda do trabalho apresentado pelo professor: não mais a recebiam como obrigação, como “fazer por fazer”, mas com interesse sobre o objeto de estudo. Foi possível perceber também um processo de transição em que o gosto e o interesse individual sobre a música abre espaço para as inquietações coletivas.

Novas perguntas surgem a partir do agir comunicacional posto a serviço da mobilização para a atividade: “por que esta pessoa foi embora?”; “por que ‘debaixo dos caracóis de seus cabelos’ se o destinatário era homem?”; “o destinatário pode ouvir a música que foi feita para ele?”.

Nesta atividade, mais do que um conceito a ser assimilado, interessava ao professor compreender como os alunos puderam incorporar alguns procedimentos típicos dos pesquisadores de ciências humanas: a curiosidade, a pesquisa em documentos e as perguntas a serem formuladas para estes documentos. Neste sentido, a atividade retoma propostas metodológicas sugeridas por alguns historiadores durante a década de oitenta que procuraram vincular ensino e pesquisa (Martins, 1998; Reis, 2001).

Aproveitando as mobilizações em torno do surgimento do motivo propusemos uma pesquisa sobre outras músicas, letras e metáforas que foram compostas no período estudado. Delimitamos, com muita clareza, quais seriam as ações e operações necessárias para a sequência da atividade. Propusemos que os alunos se dividissem em pequenos grupos. Cada pequeno grupo deveria apresentar para o professor uma letra de música do período delimitado (1968-1979), identificar as metáforas utilizadas e demonstrar qual a interpretação que o grupo dava para as metáforas encontradas. Se o professor “aceitasse” que aquela letra era coerente com os objetivos da atividade, os demais grupos da sala não poderiam apresentar a mesma letra e teriam que encontrar outra para dar continuidade à pesquisa.

Em função das operações solicitadas pelo professor, pudemos verificar que esta atividade foi além do conceito, pois ela estimulou um procedimento: a pesquisa como algo

que não está pronto e depende apenas de uma cópia como entendem os alunos inseridos em um modelo tradicional de ensino. Descobriram que pesquisar também é criar, intervir, investigar o objeto de estudo. Muitos foram os alunos que trouxeram materiais desconhecidos pelo professor e isto se deve a inquietações que surgiram na sala de aula. Os alunos perceberam que a pesquisa não está pronta em lugar nenhum, eles tinham que fazê-la: perguntar para os pais e avós, ouvir, selecionar músicas e localizá-las no tempo de sua produção, buscar metáforas em suas letras.

Na maioria das vezes em que esta atividade foi desenvolvida o resultado foi muito satisfatório e nesta turma não foi diferente. Muitos alunos passaram a “descobrir” um universo musical a que antes não tinham tido acesso. É importante considerar que muitos alunos nunca tinham se dedicado a ouvir música brasileira antes, principalmente ritmos e gêneros que não tocam com muita frequência nas rádios por eles ouvidas. Com o decorrer da atividade, pode-se diagnosticar também a relação que os pais dos alunos estabeleciam com a música brasileira. Os alunos que tiveram maior facilidade em realizar os desafios propostos pela pesquisa, encontraram em suas casas o apoio e as informações necessárias para a realização da atividade.

Na medida em que os alunos buscavam realizar a atividade, ocorriam modificações a sua relação com o conhecimento proposto. O motivo da atividade, o querer saber sobre músicas, se estabelecia na medida em que as letras e compositores levavam os alunos a novas necessidades de conhecimento sobre o objeto analisado, pois, a cada música pesquisada, surgiam outras, com novos compositores e intérpretes. Esta modificação no plano interior das ações (Sforni, 2003) é que dá significado a esta atividade de ensino.

Há que se destacar as mudanças de significado que os alunos alcançaram quando percebem que a música também pode ser fonte de conhecimento histórico. Os alunos experimentavam inicialmente uma sensação de estranhamento e posteriormente de encantamento.

Nesta turma de oitava série, considerada pelo coletivo dos professores como “problemática”, o resultado pedagógico foi instigante. Quando tiveram que apresentar o resultado da pesquisa e as conclusões dos grupos para as metáforas encontradas nas letras, pudemos perceber quanto foi significativa a atividade e consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Quase todos os grupos não se limitaram a uma música, como foi solicitado pelo professor.

Alguns grupos optaram por apresentar as obras de artistas com que tinham algum tipo de proximidade. Um grupo resolveu interpretar uma música do compositor Milton Nascimento, chamada “Morro Velho”. A pesquisa sobre esta música levou-os a outras como “O que foi feito de vera” e “O que foi feito de Vera”, do mesmo compositor e dessas surgiram outras. Para concretizar o trabalho, os alunos confeccionaram um CD, no qual o encarte era a parte escrita do trabalho, com os comentários históricos dos alunos sobre as músicas.

Outro grupo, desta mesma turma, sugeriu ao professor que a apresentação fosse no auditório da escola e assim foi feito. Lá os alunos apresentaram um vídeo com uma montagem de cenas de um documentário. Enquanto o vídeo era exposto em um telão, eles simularam uma rádio do período da ditadura, na qual os locutores diziam para ouvir aquelas músicas mais uma vez, “porque não sabemos quando vamos poder ouvir novamente”. Enfim, as formas de apresentação do trabalho foram diversas e as experiências significativas.

É importante considerar que o tempo de um mês destinado para a pesquisa foi fundamental para que os alunos incorporassem o motivo da atividade. Durante este período foi possível trabalhar em sala de aula com conceitos e conteúdos que possibilitaram aos alunos a assimilação dos objetivos da atividade. Conceitos como capitalismo e socialismo já haviam sido trabalhados anteriormente e estes foram complementados com a análise de aspectos da Guerra Fria.

Por se tratar de uma escola particular em que a utilização do livro didático é quase uma exigência de pais e direção, a análise de alguns conteúdos passava necessariamente pela leitura de textos do livro didático. Para complementar, trazíamos para a sala de aula outros recursos didáticos, como o documentário “Vala Comum”.

Este documentário, dirigido por João Godoy, trata das ossadas de presos políticos do regime militar encontradas no cemitério de Perus-SP, no ano de 1989. Com uma duração de 30 minutos, tempo suficiente para assistir por inteiro em uma aula, o documentário traz depoimentos de filhos, mães e parentes de presos políticos da ditadura militar. Conta também sobre o processo de perseguição imprimido pelo regime e sobre a opção pela clandestinidade por parte de militantes que resistiam à ditadura.

A análise deste material em sala permitiu que os alunos estabelecessem novos significados aos conhecimentos trabalhados: por um lado o documentário permitia visualizar, a partir de relatos pessoais, aquilo que os textos didáticos explicavam de forma genérica e em nível macro; por outro lado, estes mesmo depoimentos davam referenciais para que os alunos

interpretassem as metáforas que eles estavam pesquisando. Por exemplo: em alguns trabalhos apresentados encontramos expressões relativas “a perda de um filho”, ao “desaparecimento de um familiar”, “à dor da separação e do exílio”.

É interessante notar que apenas um trabalho tratou das questões macro imposta pelos conflitos gerados pelo capitalismo e pelas propostas socialistas. Estes alunos referiram-se a música “Morro Velho” de Milton Nascimento como um hino que explicitava às injustiças sociais presentes na sociedade brasileira. Em sua maioria, os alunos apresentaram metáforas que falavam da “perda de um ente querido”, “do exílio”, “do peso de se viver sobre a censura”. Portanto, é possível verificar que houve uma identificação dos alunos com os personagens perseguidos pela ditadura, no qual eles estabeleciam vínculos afetivos com estes personagens.

Outro aspecto teórico por nós incorporado à atividade diz respeito à relação entre ensino de história e cultura. Segundo Abreu (2003), esta é uma relação delicada com a qual o professor de história deve ter muito cuidado, mas não pode negligenciá-la. As diferentes formas de expressão cultural precisam estar inscritas no currículo escolar, mas é preciso muito cuidado para não considerá-las como representantes de uma cultura superior. A nosso ver, a escola e os professores de história tem o dever de possibilitar aos alunos o acesso a diferentes e variadas formas de expressão cultural, bem como organizar atividades de ensino que permitam aos alunos a compreensão do contexto em que foram produzidas e de seu significado.

Esta atividade de ensino nos mostra que a negação da cultura do aluno é o caminho mais curto, nos dias de hoje, para o desestímulo ao aprendizado. Por outro lado, é possível perceber que, ao serem instados a pesquisar, compreender e interpretar, os alunos utilizaram-se dos recursos e atributos desenvolvidos em sua cultura cotidiana. A capacidade de interpretação dos alunos já existia como um processo metacognitivo dos alunos, bem como os sentidos e sentimentos que vinculavam estes alunos a determinados gêneros musicais. A atividade de ensino permitiu que tais processos fossem mobilizados. Para que isto ocorra, promovendo o processo de aprendizagem, é fundamental para o desenvolvimento de nossos alunos a atuação da escola e do professor.

Sem negar a cultura dos alunos e sem impor uma outra, presenciamos, em diferentes vivências com esta atividade, o desenvolvimento de novas necessidades de aprendizagem nos alunos. Não apenas com esta turma de oitava série, mas também em outras escolas e turmas, alguns alunos queriam saber porque eles “não tinham visto isto antes”, outros questionavam

sobre como “os meios de comunicação podem ‘esconder’ determinados gêneros musicais”, pois “nunca tinham ouvido aquelas músicas no rádio” e muitos perguntavam: “que rádio você ouve professor?”.

Esta atividade, assim como as demais, não têm um fim. Despertado o motivo e relacionando-o ao conhecimento, os alunos se voltam para o querer saber, o conhecimento histórico e social que podem responder às suas inquietações. Eis a função da atividade de ensino de história: possibilitar ao aluno o conhecimento histórico para que ele possa usá-lo como ferramenta para compreender diversos aspectos de sua vida e da sociedade em que está inserido.

O padrão de beleza

Esta atividade foi realizada em várias classes de ensino fundamental e médio. Nas classes de ensino fundamental, elas se desenvolveram em turmas de oitava série. Nas classes de ensino médio, elas ocorreram em turmas de primeiro e segundo anos.

Selecionamos para esta análise o desenvolvimento da atividade em duas classes de características distintas. Uma delas, no ano de 1998, em uma classe do segundo ano de ensino médio de escola pública em que foi desenvolvida sob a forma pesquisa-ação em parceria entre o professor de história da classe e o pesquisador. A outra, realizada em 2000, em uma turma de oitava série de escola particular, na qual o pesquisador era professor de história. Em ambas mantiveram-se os mesmos procedimentos da atividade, no que se refere à abordagem dos alunos e aos recursos didáticos utilizados.

O objetivo da pesquisa-ação era levantar dados sobre a relação cultura midiática dos alunos e ensino de história. Os dados foram coletados através da gravação em vídeo de algumas intervenções realizadas em sala de aula. Para tanto, houve modificações no conteúdo programático do professor de história, que aceitou participar como colaborador da pesquisa.

A escola pública onde esta pesquisa-ação ocorreu tinha características que marcam de forma negativa o ensino público do Estado de São Paulo: salas de aula sem pintura e com muitas pichações; ambientes de aprendizagem sujos, com aparência de abandono e muitas grades nas janelas; uma direção muito distante do coletivo dos professores e, por fim, um grupo de professores que demonstravam pouco interesse pela docência, haja vista o descaso para com os alunos registrado pelo pesquisador durante o processo de pesquisa.

Com relação à classe em que a intervenção foi realizada, tratava-se de uma turma de segundo ano, ensino médio noturno com aproximadamente quarenta alunos. A maioria trabalhava de dia, estudava a noite e perdia quase que diariamente a primeira aula. Eram alunos que demonstravam dificuldade para o exercício da dialogicidade, para a leitura de textos e para a concentração necessária para compreender o que é proposto pelos professores. Empiricamente, podemos considerar que o contexto escolar propiciava estas características deste grupo-classe.

Por estar inserido na classe como um pesquisador que não exercia a docência naquela turma, havia naquele momento uma necessidade premente do pesquisador em estabelecer vínculos afetivos e de aprendizagem com os alunos, e, embora o professor colaborador tenha criado um clima amigável para a relação com a classe, uma primeira atividade foi pensada com o intuito de dar início a uma boa interação. A atividade de ensino sobre o “padrão de beleza” foi elaborada para este grupo específico.

Na turma de oitava série da escola particular na qual o pesquisador exercia a docência, quando da realização da atividade não havia mais a necessidade de desencadear um processo inicial de interação entre professor e grupo-classe. O professor já havia trabalhado com a mesma turma um ano antes, quando os alunos estavam na sétima série e conhecia bem a escola, seu contexto e o grupo de alunos.

Com relação à turma, esta era definida pelos próprios professores como “muito tranquila”, com aproximadamente 25 alunos que tinham muita disposição para o diálogo. Havia algumas diferenças entre os alunos, e estas foram explicitadas no decorrer do desenvolvimento da atividade de ensino, mas em nenhum momento houve resistências, por parte dos alunos, sobre os encaminhamentos impostos pela atividade.

A opção pelo relato em duas situações de aprendizagem diferentes possibilita identificar como grupos de alunos em contextos escolares diferentes se relacionam com a mesma atividade, pois se trata de classes sociais diferentes, incluídas em contextos escolares diferenciados e que possibilitaram experiências diversas nas relações entre o professor e o grupo-classe.

É preciso esclarecer que em cada situação de ensino, em função de suas peculiaridades e do processo comunicacional exigido pela teoria da atividade, diversas serão as relações entre professor, aluno e conhecimento. As atividades de ensino são elaboradas ao longo do percurso docente a partir das “necessidades de ensino” específicas da profissão de professor.

Entendemos que o ensino que não resulta em aprendizagem na verdade não se realiza, pois morre em suas intenções. É visando a aprendizagem que elaboramos e realizamos atividades de ensino que, neste caso, foram gestadas desde o período da graduação e incorporadas ao currículo docente, configurando assim uma conduta profissional.

O que nos move em direção à elaboração da atividade são as necessidades postas pelas situações escolares concretas, ou seja, os contextos escolares em seus aspectos culturais, relacionais e de currículo é que imprimem necessidades no professor para a elaboração da atividade que se somam à necessidade de ensinar história para a compreensão da vida, inerente ao ofício de professor de história. Como considera Leontiev, algumas necessidades são inerentes a todos os seres humanos e outras se desenvolvem em função do contexto histórico e social no qual os sujeitos estão inseridos (s.d., 1998). Cabe ao professor identificar tais necessidades e elaborar processos pedagógicos que respondam a elas.

Em uma perspectiva generalizante, podemos dizer que todos os seres humanos têm a necessidade de interagir com os demais, pois em nossa filogênese há a necessidade de nos constituirmos enquanto grupos: família, amigos, comunidades, dependendo do contexto em que vivemos (Oliveira, 1997). A aceitação ou negação de si mesmo passa necessariamente pela relação com o outro.

O trabalho com adolescentes no ensino fundamental e médio nos mostra que tais princípios são ainda mais evidentes quando vivenciamos experiências didáticas com esta faixa etária. Consideramos que também a adolescência é um fenômeno histórico cultural. Confirma-se empiricamente que, na adolescência, em nossas sociedades, o grupo de amigos exerce papel fundamental na forma como o indivíduo se relaciona com o mundo. Isto se considerarmos os adolescentes das zonas urbanas e industrializadas, pois sabemos que há situações de vida impostas pelas necessidades de trabalho e sobrevivência nas quais o que é comumente conhecido como adolescência não se realiza.

Nas escolas há grupos de adolescentes dos mais variados tamanhos e centros de interesse: há os mais comuns, “patricinhas” e “mauricinhos”; os roqueiros; os do hip-hop; o grupo dos “alternativos”; os rejeitados e até aqueles que não se enquadram em nenhum dos antecedentes e formam novos. Estes vários grupos de adolescentes constituem-se em torno de uma necessidade comum: interagir com outros adolescentes que gravitam em torno de um mesmo centro de interesse. É interessante notar que nos dois grupos-classe aqui focalizados, embora fossem de classes sociais diferentes, os rótulos acima apontados eram os mesmos e os

alunos utilizavam tais estereótipos para identificarem-se verbalmente, seja de forma carinhosa ou pejorativa.

A esta reflexão, incluímos uma pergunta: como em salas de aula podemos propiciar atividades de ensino semelhantes e mobilizadoras se as necessidades dos alunos são tão díspares?

É neste aspecto, além de outros que veremos a seguir, que o papel do professor é fundamental. Em primeiro lugar porque é necessário encontrar ou provocar uma necessidade comum ao grupo-classe. Simultaneamente, é preciso compreender que esta necessidade comum deve suprir uma outra necessidade básica do professor: a de ensinar. O ensinar engloba também necessidades institucionais relativas ao currículo e à cultura escolar. É por esta razão que em muitas situações a atividade de ensino proposta nem se inicia, pois as necessidades diferentes dos estudantes não encontram um motivo comum que mobilize os diferentes sujeitos envolvidos no processo (Moura, 2000).

Durante as férias de verão de 1998, folheando um jornal diário, um artigo¹⁴ nos possibilitou uma reflexão sobre as diferentes necessidades dos alunos e principalmente sobre as possibilidades didáticas relacionadas a estas necessidades.

Com o intrigante título “a beleza e a fome”, a autora Luiza Nagib Eluf, discorre sobre as diferentes formas de dominação impostas às mulheres e indaga se o “padrão de beleza” recorrente poderia ser considerado como um exercício de dominação machista. Surgia, neste momento, ainda nas férias, uma necessidade do professor: fazer com que seus alunos operassem com aquele texto, lendo-o e analisando-o.

Há muito questionava sobre o “padrão de beleza” daqueles anos. Percebia que, a partir de meados da década de noventa, verificou-se uma mudança nos padrões de beleza da mulher amplamente divulgado pela mídia, principalmente televisual, que provocara transformações sensíveis no cotidiano de adolescentes e jovens. A estética das modelos rapidamente ganhou espaço nas diferentes mídias, inclusive através de atrizes de televisão e cinema. O que ficava visível era a necessidade de as mulheres estarem mais magras, muitas vezes abaixo do peso ideal necessário para um padrão de vida saudável.

O professor reflexivo e pesquisador que observa o comportamento de seus alunos e se identifica com um modelo de ensino que resulte em conhecimentos que possam qualificar a vida dos estudantes, percebe que isto afeta também o cotidiano das alunas, tanto do ensino

médio como do fundamental. Instigava principalmente o fato de que, cada vez mais, a preocupação das alunas com regimes e dietas era crescente.

Esta foi uma necessidade do professor que o levou a elaborar a atividade. Mas, como interferir diretamente no assunto? Por vir ser uma atividade didática significativa, esta não poderia ser uma conversa ou simplesmente uma “aula diferente”. Esta interferência precisava estar vinculada ao conteúdo de história e ao planejamento da disciplina, estando necessariamente relacionada ao currículo.

Também uma questão teórica intrigava o professor. Os estudos sobre a teoria da recepção (De Certeau, 1994; Santaella, 1996) demonstram que os sujeitos sociais não são reféns da mídia, mas interagem com elas, dando-lhes novos significados, sejam eles sujeitos coletivos ou individuais. Portanto, a verificação de que entre as adolescentes, poderia estar ocorrendo um processo de assimilação dos padrões expostos pelas mídias provocava teoricamente o professor e forjava uma nova necessidade: tentar entender como os adolescentes se apropriavam dos padrões midiáticos e verificar se percebiam a existência de diferentes padrões dentro das mídias. Tudo isto ocorria com o pé bem plantado na formação inicial: a história. Portanto, necessidades vinculadas à relação entre cultura cotidiana e conhecimento histórico se impunham.

Como professor de história, o tema do referido artigo mobilizava para a necessidade de trabalhar com os alunos o conceito de dominação, fundamental para compreender diferentes conteúdos da história, inclusive aqueles propostos pelo programa da série. A partir da necessidade docente, surgiram outras, vinculadas às necessidades básicas dos alunos, das instituições escolares e seus currículos.

Conforme este conjunto de necessidades se estruturava na elaboração da atividade, o motivo do professor em realizar a atividade junto aos alunos também se solidificava. Ainda no plano das ideias, podemos identificar alguns motivos que impulsionaram o professor a elaborar a atividade. Inicialmente, verificamos que seria possível, por intermédio de atividade, proporcionar em sala de aula um debate sobre as mídias e os diferentes estereótipos por ela veiculados; envolver os alunos nas discussões sobre padrões de beleza e saúde; estudar, com os alunos, os conceitos de senso-comum e interpretá-los como fruto de um contexto histórico e cultural.

¹⁴ A íntegra do artigo “A beleza e a fome” de Luiza Nagib Eluf se encontra no anexo 4.

Para o professor, se os alunos compreendessem que o “padrão de beleza” é algo historicamente construído, certamente, entre eles, abrir-se-ia espaço para o questionamento e muitos poderiam entender os significados das mudanças embutidas nas propostas relativas à estética feminina. Tratava-se então, de possibilitar aos alunos a percepção da importância do sentido da história nas experiências da vida cotidiana. Se pudessem compreender as mudanças provocadas nos padrões de beleza ao longo do tempo, seria possível questionar porque as mulheres têm sido historicamente mais afetadas por estas transformações.

Também não podemos perder de vista a relação das questões micro com as questões macroestruturais, políticas e econômicas, o que implica em encontrar meios para que os alunos descubram, através do conhecimento histórico, como as questões macro interferem nos padrões e também nas atitudes cotidianas. O debate sobre padrões de beleza pode nos abrir um campo de questionamentos sobre a utilização deles como forma de dominação, ou masculina, ou de alguma classe social, ao mesmo tempo em que encontramos, ao longo da história, exemplos de sua utilização para a resistência a valores impostos, como entre os hippies, por exemplo.

O que tínhamos era uma percepção das diversas necessidades envolvidas no processo: as necessidades dos alunos, do professor e da leitura que este fazia da cultura escolar. Embora saibamos que naquele momento o professor não tinha o referencial teórico da atividade de ensino de Leontiev e da pedagogia da comunicação, a organização da atividade, sua sequência e materiais didáticos utilizados são passíveis de serem analisadas à luz desta teoria. Assim, no trabalho com os alunos, o primeiro passo tinha, naquele momento, a intenção de sensibilizar os alunos para o tema selecionado pelo professor a ser analisado, organizando as primeiras ações e operações. Foi estipulado inicialmente um conjunto de três ou quatro aulas para a realização da atividade, nas quais os alunos iriam interagir com o professor e seus pares e também com recursos didáticos diversos: iconografias, fotos e texto.

O professor solicitou que os alunos visualizassem e manipulassem reproduções de quadros de pintores renascentistas como Botticelli, Michelangelo e Rafael¹⁵ em que a figura da mulher era central. Após uma breve explicação sobre o caráter artístico das obras, na sua relação com o movimento renascentista, o professor solicitou aos alunos especial atenção ao “padrão de beleza” das mulheres do período. Orientava-os então para que estabelecessem uma relação de conhecimento e afetividade com as obras, ou seja: além de ver o quadro, olhar, sentir, fruir, dialogar com ele.

A par da teoria da atividade que ora desenvolvemos no ensino de história, podemos considerar que nas situações de sala em que a atividade foi desenvolvida, não demos atenção suficiente às ações e operações necessárias ao desenvolvimento dessa primeira etapa da atividade. Segundo Leontiev (s.d., 1998), as ações e operações são fundamentais para que os sujeitos se apropriem conscientemente do motivo da atividade. Neste caso, o conhecimento histórico.

Não foram explicitados aos alunos os objetivos iniciais da atividade que era levá-los a compreender aspectos das relações entre questões macroestruturais e a vida cotidiana. Entendemos hoje que este fato limitou a possibilidade de análise das obras, pois os alunos deixaram de utilizar outros procedimentos metacognitivos que poderiam ter contribuído para o melhor encaminhamento da atividade.

Embora teoricamente o professor tivesse consciência de que as imagens provocam nos alunos reações diferentes do texto escrito, não foi permitido aos alunos, nas duas situações, um processo de elaboração consciente das razões das ações que justificassem a análise das imagens. Caso tal esclarecimento sobre a atividade tivesse sido explicitado, os alunos poderiam ter recorrido a outros referenciais imagéticos relacionados às obras, fossem eles provenientes das demais disciplinas da escola ou mesmo de sua vida cotidiana.

Após o período de aproximação entre os alunos e as obras, outras operações foram solicitadas. O professor recolheu as reproduções de obras do Renascimento e distribui entre os alunos cartazes com diversas reproduções de revistas de moda contemporânea. Os alunos foram, então, incentivados a pensar no padrão de beleza da atualidade.

Neste segundo momento, seria também fundamental que a consciência do objeto da atividade fosse mais explicitado pelo professor. Mesmo assim, pudemos perceber que, ao observar representações de períodos históricos diferentes, os alunos passaram a dialogar e debater sobre as diferenças entre as representações da beleza feminina. Foram assim incentivados para o desenvolvimento de operações relativas ao diálogo entre eles sobre as representações observadas e para a troca de experiências por eles já vividos com o tema focalizado. Desta forma, realizou-se procedimentos do agir comunicacional, de que nos fala Penteadó (2002), ainda que de modo incompleto, mas que permitiu, mediante as duas diferentes situações levar os alunos a “operarem” com os recursos oferecidos pela atividade e com os referenciais de vida de que dispunham.

¹⁵ Ver algumas destas reproduções no anexo 5.

Professor e alunos debatiam sobre as diferenças entre as mulheres do renascimento e as da atualidade. O professor, questionando inicialmente se a reprodução das revistas de moda correspondia aos padrões disseminados naquele momento, e, provocando posteriormente, um processo de análise para que identificassem o que mudou, como e porque.

Após o contato que os alunos tiveram com os quadros e fotos, o estranhamento sobre a utilização das obras de arte e das revistas de modas feminina nas aulas de história diminuiu e eles sentiram, em sua maioria, vontade de falar sobre o assunto. Queriam saber essencialmente o que provoca tais transformações. Surgiram as primeiras necessidades, seguidas das primeiras hipóteses, baseadas em valores individuais e ainda de senso-comum: a beleza ainda era vista como uma questão de opção pessoal.

Na turma do segundo ano do ensino médio, as reações e comparações dos alunos eram, neste primeiro momento, voltadas para as diferenças de classe social e para os diferentes interesses existentes entre o grupo-classe. Algumas expressões utilizadas evidenciavam que o diálogo inicial era muitas vezes utilizado para ofender algum colega: “isto é coisa de patricinha” vociferou um aluno ao ser indagado sobre as fotos das modelos. Tal fala tinha dois objetivos: demonstrar indignação com relação a uma classe social identificada como classe média e também “agredir” simbolicamente um grupo de alunas que, segundo os “agressores”, se identificavam com este modelo de vida. De qualquer forma, permanecemos no senso-comum, pois as respostas das alunas a esta agressão vinham da seguinte forma: “é uma questão de gosto pessoal”.

Na turma da oitava série do ensino fundamental o senso-comum permanecia o mesmo, e a forma como ele emergiu também foi baseada em agressões diretas e simbólicas dentro do grupo-classe. Se, aqui, neste grupo, não havia a negação da classe média, as agressões entre os alunos que utilizavam argumentos de senso-comum eram tão ou mais explícitas que na outra turma. Pipocaram expressões do tipo “essa magrela”, “essa gorda” enquanto os meninos apontavam para as meninas. Na defensiva, as alunas respondiam ao professor e aos colegas: “beleza é uma questão de ponto de vista professor, de gosto pessoal”.

Aos poucos, em função do agir comunicacional desenvolvido pelo professor, este questionamento e as hipóteses iniciais geraram o motivo, ou como nos diz Martha Sforzi, uma transformação no plano interior das ações (2003). Foi possível identificar o surgimento do motivo na medida em que percebemos que, em diversas situações, alguns alunos começaram a se questionar sobre a beleza enquanto conceito e não como uma opção apenas individual. Aos poucos, os alunos verificam que os padrões de beleza se modificam ao longo do tempo e,

portanto, da história, sendo mutáveis e adaptáveis ao contexto em que os sujeitos vivem e interagem. Este é um processo que demanda tempo, paciência e um agir comunicacional constante, no qual o registro das impressões dos alunos é fundamental.

Tomemos o nascimento do motivo como o eixo em torno do qual gravita uma atividade de ensino de história: é quando os alunos se questionam e buscam se apropriar do conceito e dos conhecimentos históricos que respondem a uma determinada temática. No estudo aqui efetuado alguns alunos passaram a questionar sobre o que é beleza. “O padrão de beleza nem sempre foi o mesmo, por quê?”; “o que faz com que o padrão de beleza se transforme?”. Nas duas turmas, as alunas foram as que mais se sentiram motivadas para compreender tais questões.

Tendo sido desestabilizados do conhecimento inicial sobre o padrão de beleza, resultante da relação individual e factual com o mesmo, os alunos passam a lidar com o conceito, ou seja, passam da relação com o fato para a relação com a ideia, que agora clama por conteúdo que a explique melhor.

Foi fundamental, nesta passagem, o agir comunicacional implementado pelo docente, pois permitiu que as ações de ver, ouvir, ler, fruir, opinar, se transformassem em operações de comparar, indagar, levantar hipóteses que levaram à construção do motivo.

É preciso deixar claro que nem todos os alunos assimilam o motivo que move a continuidade da atividade de ensino. Alguns permanecem na postura inicial sem se distanciar de suas convicções pessoais, evitando emitir opiniões e tratando com jocosidade e desprezo a atividade. Aqui é preciso considerar que a aparente perda de referenciais causada pela desestabilização das compreensões de senso-comum é sempre assustadora. Por isso, não cabem aqui medidas repreensivas ou coercitivas. É preciso apostar que a convivência com os pares mais destemidos que avançam antes deles por novos caminhos possa ser a maior aprendizagem possível e desejável nessas circunstâncias.

Provocado e estabelecido o motivo, o professor divulgou entre os alunos o texto de Luiza Nagib Eluf que foi lido por eles individualmente em sala de aula. A leitura tinha por objetivo responder algumas questões e suscitar outras. Neste momento, em quase todas as turmas era visível que o interesse dos alunos aumentava. Não mais para entender as diferenças, constatadas e observadas através de documentos midiáticos que se referiram a épocas diversas, mas para construir o conceito. Nessa etapa, o material didático selecionado mostrou-se fundamental: se em um primeiro momento, as representações trabalhadas pelos

alunos encaminharam para o debate sobre o tema, o texto propiciou um questionamento mais aprofundado e permitiu mudanças significativas na forma como os alunos passaram a se relacionar com o objeto, ou, como diria Leontiev, ocorreram mudanças significativas no interior da atividade.

Após a leitura, os alunos foram incentivados a comentar a argumentação e as conclusões da autora e com o auxílio do professor, a identificar quais as diferenças entre as conclusões da autora e as hipóteses levantadas anteriormente por eles.

Ao longo deste processo, procuramos deixar explícito para eles que não tínhamos respostas elaboradas sobre o assunto, mas hipóteses fundamentadas no conhecimento histórico. Portanto, precisaríamos analisar com cuidado as hipóteses por eles levantadas.

Alguns alunos tentaram explicar que o corpo da mulher, no passado, não aparecia, “debaixo de tanta roupa” e, assim, o tamanho do corpo por baixo daquelas roupas tinha pouca importância. Para os alunos a relação entre o uso da vestimenta e corpo era intrínseca. Nesta linha de raciocínio, os alunos consideraram que atualmente o corpo faz parte da estética, do visual, já que as roupas o deixam constantemente exposto. Esta é uma hipótese que foi levantada com mais veemência na turma do ensino médio.

Aqui ocorreu um fato curioso. Após a leitura do texto, quando ficou mais explícito para os alunos o motivo da atividade e quando ocorreu a tomada de consciência sobre o objeto de estudo, as alunas começaram a “controlar a situação” através de argumentos mais elaborados que os homens. Simbolicamente, era uma “revanche” das alunas à situação provocada pelos alunos no início da atividade.

Ao prosseguirem em seu raciocínio, alunos e, principalmente, as alunas das duas turmas falavam da emancipação feminina. Consideravam que foi em função da inserção no mercado de trabalho que as mulheres passaram a usar menos roupa, principalmente porque o trabalho fabril exigia isto delas, para maior mobilidade, rapidez, agilidade. Isto evidenciava que, mesmo de forma incipiente, alguns alunos estabeleciam relações entre as macroestruturas históricas e a vida cotidiana.

A leitura do texto referido possibilitou à maioria dos alunos um “porto mais seguro” para as ideias e inquietações provocadas pela atividade. Trouxe algumas respostas e outras tantas perguntas. Luzia Nagib Eluf (1998) fala de uma ditadura da beleza, machista e que está a serviço da dominação da mulher. Antes de ser uma libertação, o atual padrão de beleza

condiciona a vida das mulheres e dificulta o seu dia-a-dia, o seu trabalho, direito historicamente conquistado.

Para as alunas, a análise do texto traz uma série de inquietações: “após tantas mudanças, será que a dominação persiste?”; “pode a dominação estar travestida de padrão de beleza?”; “as dificuldades diárias em manter este padrão, como dietas, regimes, exercícios, demonstra que a hipótese de Nagib Eluf está correta?”.

Curiosa também foi a fala de um aluno da oitava série. Alheio a algumas disputas internas da sala, mas inquieto com o debate, o aluno dispara a seguinte sentença: “agora eu sei porque as mulheres querem tanto colocar silicone... de tanto emagrecer, o peito murcha (sic) e aí não tem mais jeito, só silicone mesmo”. Impossível não rir, mas também difícil de ficar indiferente a este chiste muito sagaz que vai além de qualquer expectativa inicial.

Penso que deixar perguntas na cabeça dos alunos é tão importante quanto deixar conceitos como instrumentos de análise. E, neste aspecto, a atividade mostrou-se em vários momentos satisfatória. E, por fim, também satisfatório era o comentário daquelas que eram “rejeitadas” por serem, eu diria, “menos magras”: - “professor, adorei esta atividade!”. Aqui, temos o movimento inverso: do conceito e do conhecimento, voltamos para o nível do factual e sensível, agora requalificado.

Verificamos também, professor e alunos, que a inclusão de um tema como corpo feminino e suas transformações não pretende excluir do currículo de história as grandes transformações políticas e econômicas, as análises macro. O que se pretende, por outro lado, é aproximar a história da vida cotidiana do aluno, dar-lhe sentido e significado, para que, concomitantemente e/ou posteriormente possam melhor se posicionar, individual e coletivamente, sobre as questões sociais que se relacionam com aspectos antes considerados subjetivos e pessoais, e, a par deste posicionamento, possam proceder a intervenções de forma mais autônoma e justa. É preciso ressaltar que os objetivos desta atividade eram muito fincados neste propósito.

Como metodologia de ensino, uma atividade orienta-se por um fim, uma meta cuja vivência começa a se desenvolver dentro e durante o processo de ensino-aprendizagem. O mais importante, como nos ensina Leontiev, é provocar mudanças significativas no interior da atividade. Assim, o conteúdo deve estar a serviço destas modificações que precisam ser desencadeadas também em outras atividades. Se avaliarmos a atividade apenas pela quantidade de conteúdo trabalhado ou acumulado, seu resultado poderia ser considerado

pequeno. Mas é preciso problematizar: conteúdo para quê? Porém, se pensarmos o conteúdo com um recurso para a compreensão da vida e considerarmos os processos comunicacionais necessários ao ensino e aprendizado da história, muito foi realizado e poderia ser ainda mais se, à época, os preceitos teóricos aqui adotados já fossem de domínio do professor naquela época.

Uma atividade de ensino realiza-se no interior de um processo comunicacional de ensino. A elaboração da atividade de ensino de história de maneira intuitiva pelo professor à época privou os alunos de uma provocação que o professor precisaria fazer para que, desde o início, os alunos tivessem a possibilidade de participarem da necessidade do professor enquanto sujeitos. Pretendendo prover os alunos do significado do conhecimento histórico para a compreensão da vida cotidiana, o professor introduziu-os às ações da atividade, sem que soubessem porque as realizavam, o que os deixou, no primeiro momento, como “objetos” na mão do professor que sabia porque fazia aquela proposta.

Tivesse, naquele momento, além da intuição da importância da relação ensino e vida que orienta a proposta, o conhecimento da teoria de Leontiev, cujo pressuposto implícito é a partilha do conhecimento, outros teriam sido os encaminhamentos iniciais da atividade, abrindo sentido às ações e operações iniciais dos alunos. Assim, o agir comunicacional acrescentaria a teoria de Leontiev, o necessário veio sociológico que viabiliza a sua realização prática.

A inclusão do agir comunicacional no processo metodológico da atividade de ensino abre um leque de possibilidades de encaminhamento da proposta junto aos alunos. Simultaneamente, existe a possibilidade de o professor defrontar-se com respostas que não previa e com argumentos que o expõe a um problema novo. Em termos formativos, tal proposta coloca o professor na mesma situação em que ele coloca os seus alunos: ter que lidar com uma provocação diferente, com um estímulo novo, cuja resolução didática promove ainda mais a sua formação docente continuada.

Considerações finais

*Pensamos que esta concepção histórica
pode fazer da psicologia uma ciência que
não se separe dos problemas da vida,
antes ajude verdadeiramente a resolvê-los,
a construir uma vida nova,
a de um homem liberto até ao desenvolvimento
completo e harmonioso de todas
as suas aptidões e propriedades.*

Aléxis Leontiev

Há quase vinte anos, foi lançado um livro que se tornou um marco para professores de história. No trabalho em conjunto intitulado “O ensino de história – revisão urgente” (Cabrini, 1986), as autoras perseguiram um sonho: tornar o ensino de história mais próximo da realidade do aluno e fazer com que este ensino fosse mais significativo para a vida dos alunos e dos professores. Este é um sonho não apenas das autoras daquela proposta, mas de muitos professores de história até hoje. É por perseguir este sonho que realizamos esta pesquisa.

Após duas décadas, percebemos que muito foi realizado, e outros tantos embates no interior das políticas públicas e da categoria ocorreram. Ao final da década de oitenta a Guerra Fria deixava de existir e posteriormente vimos surgir, no início dos anos noventa, a globalização e, com ela, os sistemas políticos neoliberais. No plano da cultura cotidiana, este processo foi marcado pela disseminação do computador individual e das redes de comunicação, sendo a Internet, depois de meados da década de noventa, a mais divulgada e conhecida. Apesar das mudanças ou talvez em função delas, permanecemos com o sonho: fazer do ensino de história um instrumento de modificações significativas na vida de alunos e professores. Para tanto, foi vivido um processo de formação docente simultâneo à pesquisa acadêmica que resultou neste trabalho.

Uma de nossas conclusões refere-se à relação entre ensino de história e cultura cotidiana. Atualmente, alguns dos elementos mais significativos na composição da cultura cotidiana de nossos alunos formam-se a partir do contato que estes alunos têm com as mídias em suas mais diversas vertentes. Não há como negar que, no processo de sociogênese de nossos alunos, há elementos muito presentes da cultura midiática, o que nos leva a considerar sobre o papel que a cultura das mídias tem no processo de ensino-aprendizagem. Para considerar o ensino de história na sua interação com a cultura midiática, buscamos referência na sociologia da comunicação e principalmente nas pesquisas da Pedagogia da Comunicação. Com estes autores chegamos a definirmos que incluir a cultura midiática nas aulas de história não é apenas possível, como necessário.

Por se tratar de ensino de história, precisávamos de um respaldo teórico fundamental que viria da historiografia. Após leituras, experiências didáticas e pesquisa, chegamos à conclusão de que não há só uma linha historiográfica que permita ao professor trabalhar junto aos alunos a diversidade de temas, conceitos e conteúdos que a história propõe ao nosso mundo contemporâneo. Não há uma única historiografia que possibilite a reflexão sobre o uso das imagens no mundo contemporâneo, sobre a ascensão do individualismo nos anos noventa, sobre a globalização e as novas formas de poder público, sobre os meios de comunicação, sobre as diferentes manifestações da cultura. O que há são historiografias que devem ser consideradas pelo professor ao programar o seu ensino.

Nas atividades de ensino analisadas, fizemos a opção por uma historiografia vinculada à perspectiva da história cultural e do cotidiano, pois compreendemos que os temas abordados encontram suporte teórico nesta referência historiográfica. Parte da historiografia considerada para elaborar e realizar as atividades de ensino tem na Nova História a sua matriz teórica. Esta historiografia nos ajuda a interpretar conceitos que estão postos por nossa realidade cotidiana: questões de gênero, do cotidiano, da cultura midiática, do imaginário. Isto não impõe que outras atividades de ensino, bem como outros temas contemporâneos devam ser trabalhados com esta mesma perspectiva historiográfica.

A partir desta definição teórica, chegamos a uma posição: neste trabalho não concordamos com pesquisadores que estabelecem uma relação unívoca entre historiografia, políticas públicas e ensino de história. Não somos ingênuos de pensar que esta relação não existe, mas também consideramos que o processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula é muito mais complexo que isto. A prática do professor de história é fruto de um conjunto de leituras que ele, como sujeito histórico, faz das políticas públicas, da historiografia e dos processos culturais que estão fazendo parte de seu cotidiano e do cotidiano de seus alunos. Assim, mais importante do que definir qual historiografia o professor deve utilizar é possibilitar a este profissional o acesso às diversas formas de produção historiográfica, para que ele faça suas opções de forma consciente e coerente com os propósitos de sua docência e dos valores que a orientam.

Para nós, este é o papel primordial da formação inicial e contínua do professor de história: dar acesso, de forma rigorosa, às mais diversas possibilidades de produção historiográfica. Estamos convencidos de que as possibilidades de um bom historiador não ser um bom professor de história são proporcionais ao seu oposto, ou seja, dificilmente um

historiador mal formado será um bom professor de história. Portanto, é função das políticas públicas possibilitar esta formação e fiscalizar para que se realize com qualidade.

Ao definirmos nossa posição sobre a relação entre a historiografia, cultura midiática e ensino de história, chegamos à posição acima explicitada sobre o processo de formação de professores. Porém, este é um primeiro conjunto de definições necessárias para perseguir nossas utopias. Outras definições dizem respeito ao trabalho do professor em sala de aula, em especial sobre a metodologia de ensino de história.

Quando definimos que iríamos trabalhar no campo da metodologia de ensino, sabíamos de antemão que estaríamos andando sobre um “campo minado”. Não foi objeto deste trabalho identificar os motivos de termos poucas pesquisas sobre metodologias do ensino de história. Talvez isto seja fruto do período militar, com seus “livros verdes”, apostilas, substituição da disciplina por “Estudos Sociais” e “Moral e Cívica”. O certo é que enquanto nas áreas de química, física, matemática e português as pesquisas sobre métodos de ensino e aprendizagem são parte das linhas de pesquisa, no que diz respeito ao ensino de história, ainda estamos iniciando esse processo.

Seguimos simultaneamente dois caminhos que se articulam para atingir nossos objetivos. Em um deles aprofundamos nossas leituras sobre a Pedagogia da Comunicação como forma de compreender com mais propriedade: a educação como um processo específico de comunicação e cuja especificidade reside na relação com o conhecimento; a relação entre ensino de história, a cultura das mídias e a cultura dos alunos. Em outro caminho, buscamos aporte teórico na psicologia da aprendizagem, em sua vertente histórico-cultural que tem em Vygotsky, Leontiev e Luria seus principais precursores. O contato com esta vertente da psicologia da aprendizagem possibilitou a identificação do núcleo de nossa pesquisa: a verificação de uma proposta metodológica para o ensino de história, fundada nas concepções teóricas aqui assumidas.

Aléxis Leontiev desenvolveu inicialmente o princípio da atividade que, de acordo com suas pesquisas, é inerente a todos os seres humanos. A partir dos estudos sobre a atividade, chega-se ao conceito de atividade de ensino. Este encerra alguns princípios da perspectiva histórico-cultural que foram fundamentais para esta pesquisa.

A atividade de ensino supõe, em primeiro lugar, que o professor respeita e busca conhecer o contexto cultural no qual o aluno está inserido. Por esta via, entrecruza a cultura escolar, a formação cultural que o aluno teve ao longo de seu trajeto no interior da escola, e

aquela que ele traz de seu cotidiano. Assim, ao desenvolver trocas culturais através de formas de relacionamentos interpessoais provocadas no interior da escola e da sala de aula, a atividade de ensino incorpora o agir comunicacional como operação necessária a esta prática docente.

Um outro princípio fundamental da atividade de ensino diz respeito à valorização da dos conhecimentos e conceitos a serem elaborados, reelaborados e incorporados pelos alunos. É por esta razão que nos detivemos em diferenciar atividade de ensino de ativismo. Uma atividade de ensino somente pode ser considerada como tal se ao longo do processo for possível verificar que os alunos assimilaram aqueles conhecimentos propostos, decorrentes do motivo identificado pelo professor e compartilhado pelos alunos, ou seja, quando o processo didático instaurado tornou-se significativo para o coletivo discente. Para nós, a significação pelo aluno da aprendizagem realizada não se esgota no plano subjetivo. Entendemos aqui que o ensino só é significativo quando produz aprendizagem. Por seu turno, a aprendizagem só é significativa quando os alunos se apropriam do conhecimento e se utilizam dele como ferramenta para compreender e ressignificar a sua vida cotidiana.

Um terceiro aspecto da teoria da atividade é que o ensino passa a ser prospectivo, ou seja, estimula alunos e professores a dar um passo adiante. A cada etapa da atividade, somos estimulados a pensar e compreender que o conhecimento não tem fim e que precisa ser constantemente revisto, assimilado, pesquisado. Nenhuma atividade de ensino tem um fim em si mesmo. Ela procura desatar alguns nós que estão situados em nossos processos cognitivos e que se formam ao longo de nossa trajetória pessoal e coletiva, pois tanto a escola quanto os meios de comunicação imprimem, em um ritmo acelerado, uma quantidade de informações que precisam de tempo e método para serem cotidianamente transformadas em conhecimento. Mas, ao desatar alguns nós, visualizamos tantos outros. Este é um processo que se quer escolar, que leve à utilização do maior número possível das capacidades inatas dos seres humanos: a inteligência, o diálogo e a afetividade.

Com estas concepções teóricas formulamos, a partir deste estudo, uma metodologia de ensino de história baseada na atividade de ensino. Com esta analisamos atividades realizadas, buscando pontos de consonância com a teoria agora estudada e usada como ferramenta de análise, o que permitiu propor modificações de processos intuitivos por outros metodológicos e fundamentados, permitindo atingir de maneira mais profícua os seus objetivos. Após a análise das atividades chegamos a algumas conclusões amplificadoras das possibilidades de ensino-aprendizagem da teoria da atividade.

No que diz respeito ao professor, este precisa ser reflexivo-investigativo, ou seja, um professor pesquisador. Tais pressupostos são importantes para a atuação docente pois, ao colocar-se em atividade, o professor inicia um processo de reflexão, de investigação. Este processo exige que o professor busque compreender as necessidades dos alunos, estabelecendo um processo interno de conjunção de necessidades docentes, discentes e da instituição em que todos estão inseridos.

A elaboração da atividade parte necessariamente do professor. Embora os elementos que constituem a atividade de ensino estejam, relacionados ao contexto escolar e cultural em que ele e seus alunos estão inseridos, é o professor, dotado de uma postura reflexiva e investigativa que vai iniciar o processo de organização da atividade. Consideramos que este é o momento em que o professor percebe as necessidades que o levam a elaborar uma atividade. A compreensão das necessidades do professor deve ser o primeiro momento significativo da atividade e este é um processo anterior ao trabalho didático da atividade junto aos alunos.

Sugerimos que as necessidades do professor sejam assim consideradas:

Ao compreender o contexto cultural de seus alunos e as relações que estabelecem com o conhecimento, o professor é encaminhado à reflexão sobre a sua prática e à investigação sobre os processos de aprendizagem. De suas necessidades iniciais, o professor começa a elaborar a atividade. Nesta metodologia, o papel do professor é fundamental, pois ele busca

compreender o contexto de docência no qual está inserido, identificar as necessidades inerentes ao coletivo escolar e as necessidades específicas do grupo com qual a atividade será trabalhada, incluindo aqui as ações e operação necessárias ao desenvolvimento da atividade. É por esta razão que destacamos, no interior da atividade de ensino, uma atitude fundamental ao professor: o agir comunicacional.

De forma comunicacional, é que o professor identifica as ações realizadas pelos alunos, distingue as que são conscientes das que ainda não o são, e divisa o conjunto de operações que a atividade pode possibilitar. No percurso da atividade de ensino, o agir comunicacional é um elemento importante na constante avaliação do processo: seja no diagnóstico dos estágios em que os alunos se encontram, seja na aferição de possibilidades de aprendizagens a serem despertadas pela atividade.

A incorporação do agir comunicacional por parte do professor em suas atividades de ensino também possibilita que uma mesma atividade de ensino seja trabalhada em turmas de contextos escolares diferentes, pois o agir comunicacional, exige do professor uma atitude investigativa constante e a conduta comunicacional de ensino fornece ao professor informações sobre os alunos que lhe permitem ajustar a atividade de ensino às peculiaridades culturais destes e de seus contextos escolares.

Além das peculiaridades culturais de uma turma, a metodologia comunicacional, bem como a teoria da atividade de ensino da qual aquela é viabilizadora, trabalham com as características básicas e fundamentais da espécie humana: a sociabilidade. Possibilitar que os

alunos se expressem em diferentes linguagens, que se relacionem com seus pares, com o conhecimento universalmente valorizado e com o professor, significa que estamos no caminho de uma educação que valoriza o homem como sujeito histórico, pleno em suas potencialidades criadoras e transformadoras, tal como queria Leontiev.

Ao colocar-se em atividade, os motivos inerentes ao conhecimento de sua área surgem como uma forma de valorização da atitude docente. A atividade desperta a necessidade de pesquisar sobre materiais didáticos, sobre documentos históricos e sobre as diversas mídias presentes no cotidiano que podem ser analisadas junto aos alunos. Assim, a docência também desenvolve operações com vistas à elaboração da atividade de ensino.

Como método, a atividade de ensino de história não tem um início definido pelo uso de um recurso didático específico. A atividade se inicia pela atitude comunicacional do professor que busca através de diferentes recursos compreender e respeitar as necessidades dos alunos. Como vivemos em uma sociedade midiática, geralmente os recursos utilizados para compreender as necessidades dos alunos e despertar-lhes consciência sobre suas necessidades estão relacionados à cultura midiática. A cultura midiática torna-se então um recurso para que os alunos conscientizem-se de suas necessidades promotoras da mobilização na direção do conhecimento histórico escolar.

Ao despertar, através da cultura midiática, as primeiras necessidades nos alunos, o professor permite que eles explorem de forma dialógica, o conhecimento de senso-comum que trazem de suas relações cotidianas. Com a interação entre alunos e professor e entre alunos e alunos, inicia-se o processo que é o núcleo da atividade de ensino de história: o nascimento do motivo da aprendizagem. A incorporação do conhecimento como um motivo pelo qual o aluno se coloca em atividade é a função da atividade de ensino, não mais compreendida como utopia pedagógica, mas como práxis didática.

O motivo da atividade de ensino deve ser sempre a aprendizagem de um determinado conhecimento. A incorporação do agir comunicacional, a compreensão das necessidades docentes e discentes deve estar a serviço do motivo da aprendizagem: o conhecimento. É o motivo da atividade que modifica as estruturas internas dos alunos, que os encaminha para uma nova significação do conhecimento histórico e, portanto permite que eles compreendam aspectos importantes de sua vida cotidiana. Portanto, a atividade de ensino deve estar voltada para o processo de incorporação do motivo da atividade.

Chegamos então a um esboço do que compreendemos como atividade de ensino de história. Ao considerar vários aspectos da teoria original de Leontiev, incorporar princípios da pedagogia da comunicação, definir os pressupostos básicos para a docência e explicitar a concepção sobre ensino de história, compreendemos que em sala de aula, uma atividade de ensino de história tem a seguinte configuração:

Como metodologia de ensino, não é uma proposta que se quer definitiva. Em uma atividade de ensino, nos distanciamos de propostas tecnicistas na medida em que professores e alunos são compreendidos como sujeitos do processo. O professor não repete uma fórmula, mas elabora atividades teoricamente fundamentadas, e os alunos não respondem a determinadas comandas específicas, mas interagem com as informações e os conhecimentos que são propostos pelo professor.

Neste estudo, desenvolvemos a tese de que o motivo da aprendizagem não nasce por si e tampouco depende somente da formação ou da “boa vontade” do professor. Em um ambiente cultural marcado por infinitas possibilidades de comunicação social, de interação com os pares e de informação, a escola com suas disciplinas e conteúdos, precisa resgatar a sua função social: possibilitar novas formas de conhecimento aos alunos. O mundo midiático nos faz compreender a cada dia que informação não é sinônimo de conhecimento. A pergunta então que devemos fazer é: como a escola pode aglutinar tantas informações e possibilitar aos alunos o conhecimento?

A atividade de ensino pretende auxiliar neste debate, pois propõe que os alunos se conscientizem da necessidade do conhecimento histórico, em função de necessidades pessoais

e coletivas que o professor explicitar. Para tanto o professor necessita de uma sólida formação inicial e um processo de formação contínua que seja respeitado e significativo, pessoal e coletivamente.

Até este momento, esperamos ter contribuído para o campo de pesquisa das didáticas especiais, pois é no âmbito delas que este trabalho está inserido. Os professores de história necessitam de pesquisas sobre ensino-aprendizagem em história, pois estas possibilitam aos docentes o diálogo com suas práticas e a fundamentação teórico-metodológica que encaminha sua formação inicial e continuada.

Desejamos ter contribuído com as pesquisas sobre a teoria da atividade, bem como nas interfaces desta com a pedagogia da comunicação, principalmente no que diz respeito ao compartilhamento das necessidades do professor e do aluno. Um professor sem necessidade de ensinar, não ensina. Um aluno sem necessidade de aprender, não aprende. Um professor que não constata como resultado de seu ensino a aprendizagem não se realiza como professor, frustra-se, porque é próprio daquele que se destina a esta profissão acreditar na aprendizagem.

A sistematização de atividades de ensino de história compõe um método possível e desejável de ser avaliado em cursos de formação inicial de professores e considerado promotor de formação contínua, ao longo do exercício do magistério. Método este formador de alunos e professores quando vivido através de procedimentos comunicacionais entre os sujeitos da educação com o conhecimento. Esperamos com este trabalho contribuir para uma melhora qualitativa nas práticas de ensino de história.

Sabemos, todavia, que este trabalho cria a necessidade de outras pesquisas focalizando questões possíveis de se levantar a partir dele. Há que se verificar, por exemplo, como a teoria da atividade ressignifica o marxismo, pois ao ser considerada como instrumento teórico e metodológico no atual estágio das sociedades tecnológicas, a teoria da atividade não apenas revê o marxismo, mas atualiza seus pressupostos.

A atividade de ensino de história propõe também que façamos um processo de releitura das relações entre história, historiografia e ensino de história. Por considerar as diversas necessidades dos alunos e dos professores, há que se considerar um amplo leque historiográfico que pode contribuir de modo eficaz na elaboração de atividades de ensino de história, pois ao considerarmos historiografias diversas, ampliamos também a possibilidade de análise documental, tanto para processos de formação de professores como de alunos.

Por fim, ressaltamos que somente em nossas últimas visitas ao texto desta tese, nos demos conta de que estamos tratando constantemente das relações entre razão e emoção no processo de ensino-aprendizagem. Quando das conclusões, compreendemos que a validação dos sentidos como audição e visão, somados ao afeto e à sensibilidade no trato entre seres humanos são portas de entrada do conhecimento escolar, não de saída. É possível verificar que em vários momentos foi a arte que nos abriu as portas deste conhecimento. Aqui, a arte mostrou-se reveladora, da mesma forma que queremos o ensino de história: revelador. Porém, sobre este aspecto, precisamos de outras pesquisas.

Neste momento, vale ressaltar a confiança que depositamos na profissão docente e na educação escolar. É a atitude do professor frente às vicissitudes do mundo contemporâneo que irá possibilitar a elaboração consciente de atividades de ensino que levem em consideração a realidade e o desenvolvimento intelectual dos alunos, com vistas a um mundo mais justo e igualitário.

Esta era a esperança contida nos trabalhos de Vygotsky, Leontiev e seus companheiros, e que fica reafirmada nesta pesquisa. Embora distantes daquela realidade soviética, esta esperança ainda faz muito sentido.

Bibliografia

- ANDRÉ, Marli Eliza D de. Etnografia da prática escolar. Campinas; Papirus, 1995.
- ABREU, Martha. “Cultura popular: um conceito e várias histórias”. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs) Ensino de história: conceitos, temática e metodologia. Rio de Janeiro; Casa da palavra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. “A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação das massas”. In: Lima, Luis Costa (org) – Teoria da cultura de massas. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio. Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em um escola pública. Tese de doutorado: São Paulo: FEUSP, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Brasília: Hucitec/UNB, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo; HUCITEC, 1995.
- BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITTENCOURT, Circe – O saber histórico na sala de aula. São Paulo; Contexto, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília; MEC, 1999.
- BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/História. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, Peter. A escola dos annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Fundação editora UNESP, 1997.
- CABRINI, Conceição (et al.) O ensino de história: revisão urgente. São Paulo; Brasiliense, 1982.
- CAMPOS, Silmara e PESSOA, Valda Inês F. “Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön”. In: GERALDI, Corinta G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente. Campinas; Mercado de Letras, 1998.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. “A pesquisa *no* ensino, *sobre* o ensino e *sobre a reflexão dos professores sobre seus ensin*os”. In: Educação e pesquisa. São Paulo, v. 28, n°2, jul/dez 2002.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CONTRERAS, José. La autonomía del profesorado. Madrid; Ed. Morata, 1997.
- CORSETTI, Berenice. “Neoliberalismo, memória e ensino de História”. In: Lenskij, Tatiana & Helfer, Nadir E (orgs.). A memória e o ensino de História. São Leopoldo; Edunisc/ANPUH-RS, 2000.

- DANIELS, Harry. Vygotsky e a pedagogia. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- DE CERTEAU, A invenção do cotidiano. Petrópolis; Vozes, 1994.
- DICKEL, Adriana. “Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate”. In: GERALDI, Corinta G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente. Campinas; Mercado de Letras, 1998.
- DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001a.
- DUARTE, Newton. “As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. In: Revista brasileira de educação. Campinas; ANPED/Autores Associados, 2001b.
- ECO, Umberto. Apocalípticos e Integrados. São Paulo; Perspectiva, 1970.
- ESTEVE, José. “Mudanças sociais e função docente”. In: Nóvoa, Antonio (org). Profissão professor. Porto; Porto Editora, 1991.
- FUNARI, Pedro Paulo A. Cultura popular na Antiguidade clássica. São Paulo; Contexto, 1996.
- FRANCHI, Eglê Pontes. “A insatisfação dos professores, consequências para a profissionalização”. In: Franchi, Eglê Pontes (org.) A causa dos professores. São Paulo; Papirus, 1995.
- GARRIDO, Elsa. Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor. Tese de Livre docência. São Paulo: FEUSP, 2000.
- GARRIDO, Elsa. “Sala de aula: espaço de construção de conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor”. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna Maria P. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson, 2001.
- GHEDIN, Evandro. “Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica”. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e síntese de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes. São Paulo; Cia. das Letras, 1987.
- HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid; Morata, 1996.
- HOBSBAWM, Eric. O novo século: entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- HOBSBAWM, Eric. A era dos extremos. São Paulo: Cia das Letras.
- KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

- KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Bauru; EDUSC, 2001.
- LE GOFF, Jacques. Reflexões sobre a História. Lisboa; Ed. 70, 1982.
- LE GOFF, Jacques. A Nova História. Lisboa; Ed. 70, 1986.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Ed. Moraes, s.d.
- LEONTIEV, A (et all.). Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.
- LEONTIEV, A. “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”. In: VYGOTSKY, L. S. (et al.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora. São Paulo; Cortez, 2001.
- MARTINS, Heloísa H. T. de Souza. “Metodologia qualitativa de pesquisa”. In: Educação e pesquisa. São Paulo: FEUSP; v.30, nº2. 2004.
- MARTINS, Maria do Carmo – “A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional”. In: Revista Brasileira de História. V.18, nr36. São Paulo: Humanitás/ANPUH, 1998.
- MOURA, Manoel O. “A atividade de ensino como unidade formadora”. In: Bolema, ano 2, nº12. Rio Claro; UNESP, 1996.
- MOURA, Manoel O. O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública. Tese de livre docência. São Paulo: FEUSP, 2000.
- MOURA, Manoel O. “A atividade de ensino como ação formadora”. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna Maria P. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson, 2001.
- MOURA, Manoel O. “O educador matemático na coletividade da formação”. In: Tiballi, Eliandra F. A. & Chaves, Sandramara M. (orgs.) Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro; Dp&a, 2003.
- MOURA, Mayra Patrícia. “A organização conceitual em adultos pouco escolarizados”. In: OLIVEIRA, Marta Kohl e OLIVEIRA, Marcos Barbosa (orgs). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- NAPOLITANO, Marcos. “A televisão como documento”. In: O saber histórico na sala de aula. BITTENCOURT, Circe (org). São Paulo; Contexto, 1997.
- NETO, Antonio Simplicio de Almeida. Dimensões utópicas nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores. Tese de doutorado: FEUSP, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. “Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural”. In: AQUINO, Júlio Groppa (org) Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. "Organização conceitual e escolarização". In: OLIVEIRA, Marta Kohl e OLIVEIRA, Marcos Barbosa (orgs). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. "Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes". In: PENTEADO, Heloísa Dupas. Pedagogia da comunicação: teoria e práticas. São Paulo; Cortez, 1998.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Comunicação escolar: uma metodologia de ensino. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriosvaldo. "A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor". In: Marin, Alda J. (org.) Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas; Papirus, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. "Professor reflexivo: construindo uma crítica". In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e síntese de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Tânia M. Esperon. "Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios". In: PENTEADO, Heloísa Dupas. "Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes". In: pedagogia da comunicação: teoria e práticas. São Paulo; Cortez, 1998.
- REIS, Carlos Eduardo. "Ensino de História e pulverização da História enquanto conhecimento construído" In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História/20. São Paulo: Humanitás/FFLCH/USP: ANPUH, 1999.
- REIS, Carlos Eduardo. História social e ensino. Chapecó; Argos, 2001.
- RICCI, Claudia Sapag. "Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor e a Reforma curricular dos anos 80 em São Paulo" In: Revista Brasileira de História. V.18, nr36. São Paulo: Humanitás/ANPUH, 1998.
- RODRIGUES, Maria Rocha. Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. "Os meios de comunicação de massa nas aulas de história". Revista comunicação e educação. São Paulo; USP/Moderna, 1995. pp.81-87.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre; Artes Médicas, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno. "Tendências investigativas na formação de professores". In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e síntese de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTAELLA, Lúcia. Cultura das Mídias. São Paulo; Razão Social, 1996.

- SANTOS, Vânia Maria Nunes. Escola, cidadania e novas tecnologias: o sensoriamento remoto no ensino. São Paulo: Paulinas, 2002.
- SARMENTO, Manuel J. “Quotidianos densos - a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa”. In: GARCIA, Regina L. (org). Métodos, Método, Contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHIAVINATTO, Iara L. “Henri Berr: a história como vida e valor”. In: Revista Brasileira de História. V.13, nº 25/26. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1993.
- SCHÖN, Donald. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, Antonio (org.) Os professores e sua formação. Lisboa; Dom Quixote, 1992.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/PMSP. Movimento de Reorientação Curricular. História, visão de área. São Paulo, PMSP/SME, 1992.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Tese de doutorado: FEUSP, 2003.
- SILVA, Marcos A. da. “Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural - contra o horror pedagógico”. In: Lenskij, Tatiana & Helfer, Nadir E (orgs.). A memória e o ensino de História. São Leopoldo; Edunisc/ANPUH-RS, 2000.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. “Os currículos e as novas fronteiras da História”. In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História/20. São Paulo: Humanitás/FFLCH/USP: ANPUH, 1999.
- SOARES, Olavo Pereira. O ensino de História e a cultura midiática. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2000.
- TABACHNICK, B. Robert e ZEICHNER, Kenneth M. “Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos” In: ANGULO, Luis Miguel V. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, Editorial Marfil, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: VYGOTSKY, L. S. (et al.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.
- ZEICHNER, Kenneth M. “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico”. In: GERALDI, Corinta G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente. Campinas; Mercado de Letras, 1998.

Anexo 1

Fim De Semana No Parque

Racionais Mc's

Composição: Mano Brown/Ed Rock

"A toda comunidade pobre da zona sul"
 Chegou fim de semana todos querem diversão
 Só alegria nós estamos no verão, mês de Janeiro
 São Paulo Zona Sul
 Todo mundo a vontade, calor, céu azul
 Eu quero aproveitar o sol
 Encontrar os camaradas prum basquetebol
 Não pega nada
 Estou a 1 hora da minha quebrada
 Logo mais, quero ver todos em paz
 Um dois três carros na calçada
 Feliz e agitada toda "playboyzada"
 As garagens abertas eles lavam os carros
 Desperdiçam a água, eles fazem a festa
 Vários estilos vagabundas, motocicletas
 Coroa rico boca aberta, isca predileta
 De verde fluorescente queimada sorridente
 A mesma vaca loura circulando como sempre
 Roda a banca dos playboys do Guarujá
 Muitos manos se esquecem na minha não cresce
 Sou assim e estou legal, até me leve a mal
 Malicioso e realista sou eu Mano Brown
 Me de 4 bons motivos pra não ser
 Olha meu povo nas favelas e vai perceber
 Daqui eu vejo uma caranga do ano
 Toda equipada e o tiozinho guiando
 Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
 Eufóricos brinquedos eletrônicos
 Automaticamente eu imagino
 A molecada lá da área como é que tá
 Provalvemente correndo pra lá e pra cá
 Jogando bola, descalços, nas ruas de terra
 É, brincam do jeito que dá
 Gritando palavrão é o jeito deles
 Eles não tem video-game as vezes nem televisão
 Mas todos eles têm um dom São Cosme e São Damião
 A única proteção.
 No último Natal Papai Noel escondeu um brinquedo
 Prateado, brilhava no meio do mato
 Um menininho de 10 anos achou o presente,
 Era de ferro com 12 balas no pente
 E fim de ano foi melhor pra muita gente

Eles também gostariam de ter bicicleta
 De ver seu pai fazendo cooper tipo atleta
 Gostam de ir ao parque e se divertir
 E que alguém os ensinasse a dirigir
 Mas eles só querem paz e mesmo assim é um sonho
 Fim de semana do Parque Sto. Antônio.

(Refrão):

Vamos passear no Parque
 Deixa o menino brincar
 Fim de Semana no parque
 Vou rezar pra esse domingo não chover

Olha só aquele clube que da hora
 Olha aquela quadra, olha aquele campo
 Olha, Olha quanta gente
 Tem sorveteria, cinema, piscina quente
 Olha quanto boy, olha quanta mina
 Afoga essa vaca dentro da piscina
 Tem corrida de kart dá pra ver
 É igualzinho o que eu vi ontem na TV
 Olha só aquele clube que da hora,
 Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora
 Nem se lembra do dinheiro que tem que levar
 Do seu pai bem louco gritando dentro do bar
 Nem se lembra de ontem, de hoje e o futuro
 Ele apenas sonha através do muro...
 Milhares de casas amontoadas
 Ruas de terra esse é o morro
 A minha área me espera
 Gritaria na feira (vamos chegando!)
 Pode crer eu gosto disso mais calor humano
 Na periferia a alegria é igual
 É quase meio dia a euforia é geral
 É lá que moram meus irmãos meus amigos
 E a maioria por aqui se parece comigo
 E eu também sou bam bam bam e o que manda
 O pessoal desde as 10 da manhã está no samba
 Preste atenção no repique atenção no acorde
 (Como é que é Mano Brown?)
 Pode crer pela ordem

A número, número 1 de baixa renda da cidade
 Comunidade Zona Sul é dignidade
 Tem um corpo no escadão a tiazinha desce o morro
 Polícia, a morte, polícia socorro
 Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
 Pra molecada frequentar nenhum incentivo
 O investimento no lazer é muito escasso
 O centro comunitário é um fracasso
 Mas aí se quiser se destruir está no lugar certo
 Tem bebida e cocaína sempre por perto
 A cada esquina, 100, 200 metros
 Nem sempre é bom ser esperto
 Schimth, Taurus, Rossi, Dreyer ou Campari
 Pronúncia agradável, estrago inevitável
 Nomes estrangeiros que estão no nosso meio pra matar
 M.E.R.D.A.
 Como se fosse ontem ainda me lembro
 7 horas, sábado, 4 de Dezembro
 Uma bala uma moto com 2 imbecis
 Mataram nosso mano que fazia o morro mais feliz
 E indiretamente ainda faz, mano Rogério esteja em paz
 Vigindo lá de cima
 A molecada do Parque Regina
 (Refrão)

Tô cansado dessa porra de toda essa bobagem
 Alcoolismo, vingança treta malandragem
 Mãe angustiada, filho problemático
 Famílias destruídas, fins de semana trágicos
 O sistema quer isso, a molecada tem que aprender
 Fim de semana no Parque Ipê
 (Refrão)
 "Pode crer Racionais Mc's e Negritude Junior juntos
 Vamos investir em nós mesmos, mantendo distância das
 Drogas e do álcool.
 Aí rapaziada do Parque Ipê, Jd. São Luiz, Jd. Ingá,
 Parque Arariba, Vaz de Lima
 Morro do Piolho, Vale das Virtudes e Pirajussara
 É isso aí mano Brown (é isso aí Netinho paz a todos)"

Anexo 2

Michelet, Jules. A Feiticeira. São Paulo, Círculo do livro, 1989. pp. 124-5.

“(…)

A Igreja outorgou aos juízes e aos acusadores o poder de confiscar o que pertencesse às feiticeiras. Em todos os lugares onde o direito canônico se manteve forte, os processos de feitiçaria se multiplicaram e terminaram por fazer o clero mais rico do que já era. Nos lugares onde os tribunais leigos reivindicavam para si os julgamentos de bruxaria, os casos desse gênero foram se tornando raros e desapareceram dentro de cem anos, mais ou menos entre 1450 e 1550. (...)

A Espanha, bem ao contrário, sob a piedosa Isabel (1506) e o cardeal Jiménez, começa a queimar feiticeiros. Genebra, através do arcebispo, queimou quinhentos em menos de três meses. Carlos V tentou estabelecer nas constituições alemãs que a ‘feitiçaria, se causar dano aos bens e às pessoas é assunto civil e não eclesiástico’. Em vão suprimiu o confisco, salvo no caso de lesa-majestade. Os príncipes bispos, para quem a feitiçaria era uma das melhores fontes de renda, continuavam queimando bruxas furiosamente. O inexpressivo bispo de *Bamberg* queimou setecentas pessoas de uma só vez, e o de *Würzburg*, novecentas. O processo era simples. Torturar as testemunhas, intimidá-las pelo medo e pela dor, tirar do acusado, através do sofrimento excessivo, uma confissão que deveria ser a prova dos fatos. Por exemplo, uma feiticeira confessou o roubo, num cemitério, do corpo de uma criança morta com a finalidade de usar o cadáver em suas composições mágicas. Disse o marido: ‘Ide ao cemitério. A criança está lá’. Foram ao túmulo, desenterraram a criança e encontraram-na perfeita em seu ataúde. O juiz, porém, decidiu-se pela confissão da mulher, por julgar que o fato que estava diante de seus olhos uma ilusão do diabo. A mulher foi queimada.

Nos domínios dos príncipes bispos as coisas chegaram a tal ponto que qualquer imperador, por mais carola que fosse, como é o caso de Fernando II, da Guerra dos Trinta Anos, teria de intervir para estabelecer a ordem. Foi o que sucedeu em *Bamberg*, onde o próprio Fernando II nomeou um comissário imperial, um juiz episcopal, e estabeleceu um direito do império, segundo o qual nenhum processo – dirigido pelo juiz – poderia começar sobre tortura, fato que, de pronto, o viciava.

A captura de feiticeiras era muito fácil e raramente se aplicavam torturas para obter confissões. A maioria era composta de mulheres alienadas mentais. Diziam que se metamorfoseavam em animais. As italianas frequentemente se transformavam em gatas a

deslizar pelas portas, no intuito de sugar o sangue das crianças. No país das grandes florestas, em *Lorraine* e no *Jura*, as mulheres, de bom grado, se tornavam lobas e devoravam quem passasse pelas matas (mesmo quando ninguém passava nestes locais). Todas foram queimadas. Algumas afirmavam ter se entregado ao Diabo, mais descobria-se que eram virgens. Também foram queimadas. Tudo era loucura, furor. E, comumente, desespero. Uma inglesa, lançada à fogueira, gritou ao povo: ‘Não acusem meu juiz. Eu mesma desejei minha perdição. Meus pais partiram para longe, horrorizados. Meu marido me repudiou, jamais serei readmitida na vida porque sou uma desonrada. Eu queria morrer! Eu menti!’ (...).’

Anexo 3**Debaixo dos Caracóis dos Seus Cabelos**

Roberto Carlos e Erasmo Carlos

Um dia areia branca seus pés irão tocar
E vai molhar seus cabelos a água azul do mar
Janelas e portas vão se abrir prá ver você chegar
E ao se sentir em casa, sorrindo vai chorar

Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Uma história prá contar de um mundo tão distante
Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Um soluço e a vontade de ficar mais um instante

As luzes e o colorido que você vê agora
Nas ruas por onde anda, na casa onde mora
Você olha tudo e nada lhe faz ficar contente
Você só deseja agora, voltar prá sua gente

Debaixo dos caracóis...

Você anda pela tarde e o seu olhar tristonho
Deixa sangrar no peito uma saudade um sonho
Um dia vou ver você chegando num sorriso
Pisando a areia branca que é seu paraíso.

Anexo 4

A beleza e a fome

Por *Luiza Nagib Eluf*

A beleza é uma arma política, sistematicamente usada para a dominação das mulheres. Como o feminismo alcançou vitórias surpreendentes no mundo todo, nada mais previsível do que o recrudescimento dos padrões estéticos para controlar a população feminina, abalando-a psicologicamente. Os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade já não exercem a mesma coerção social sobre a vida da mulher ocidental. Foi preciso substituí-los por um padrão de beleza absolutamente implacável, para conseguir anular tantos passos dados no sentido da emancipação.

Foi assim que as magras esqueléticas atingiram os píncaros da glória, transformando-se no maior referencial de beleza da atualidade. Há agências de propaganda apresentando mulheres que, além de esqueléticas, têm aparência de dependentes de drogas: todos os ossos à mostra, olheiras profundas, pele cor de cinza, corpo quase desfalecido, em poses que denotam dificuldade de ficar em pé.

Criada a obsessão por emagrecer, surgiram as anoréxicas. A imprensa se delicia noticiando "as novas histéricas" ou "as inglesas que morreram por excesso de regime". São histórias incompreensíveis de jovens que perderam o apetite de forma irreversível e ficaram com sequelas -ou, simplesmente, perderam a vida.

Consta do "Manual Merck de Medicina" que a anorexia nervosa é uma doença cuja incidência vem aumentando nas sociedades ocidentais. A taxa de mortalidade é de 20% dos atingidos.

Antes da morte, porém, há todo um calvário a ser percorrido: dietas, jejuns, ginásticas estafantes, vômitos, laxantes. As gêmeas inglesas Samantha e Michaela Kendall, que acabaram morrendo, submeteram-se ao martírio para que ninguém mais as chamasse de "elefantas". Já rapazes anoréxicos são apenas 5% do total. As pressões sobre eles são menores, já que são valorizados de outras formas. O objetivo é mesmo punir mulheres, inculcando-lhes um medo mórbido da obesidade e uma auto-imagem deturpada.

Naomi Wolf, escritora norte-americana, em seu livro sobre "o mito da beleza", observa que o direito de controlar a reprodução deu à mulher ocidental o domínio sobre seu próprio corpo. Paralelamente, o peso das modelos de moda desceu para 30% abaixo do peso das

mulheres normais. Os distúrbios ligados à nutrição aumentaram exponencialmente, e foi promovida uma neurose de massa, que recorreu aos alimentos para privar as mulheres da sua recém-adquirida sensação de controle do próprio corpo.

A ideologia da magreza obriga todas as mulheres a passar fome: o padrão a ser seguido está muito fora das possibilidades naturais da esmagadora maioria. Se tudo estiver bem, ainda assim, a vida consegue ser um tormento, já que não se pode comer.

A fome é natural do ser humano, e nenhuma pessoa consegue ser uma subnutrida feliz. O resultado é que quem faz regime (eterno) sofre porque tem de lutar contra um dos mais fortes instintos de sobrevivência; quem não faz sofre porque passou da medida estipulada pela mídia e tornou-se vítima de rejeição social. E essa patologia leva à morte.

A beleza não é universal nem imutável. Há pouco tempo, os padrões estéticos consagrados ligavam-se a corpos e rostos muito queimados de sol. As pessoas esturricaram a epiderme, até que começaram a surgir os melanomas. Vieram os filtros solares e o respeito absoluto pelas peles branca e morena naturais.

Quando a sociedade se curar da insanidade das "dietas de fome", só os obesos terão de controlar o peso e, ainda assim, por questões de saúde. O restante da humanidade, esperamos, terá alcançado melhor qualidade de vida.

Folha de São Paulo, 02 de janeiro de 1998. *Tendências e debates*.

Anexo 5

Detalhe de afresco da Capela Sistina, de *Michelangelo Buonarroti*

Detalhe de Primavera, de *Sandro Botticelli*

As Três Graças, de *Rafael Sanzio*

Beata, de *Rafael Sanzio*

O nascimento de Vênus, de *Sandro Botticelli*

Madonna dos Cravos, obra atribuída a *Rafael Sanzio*