

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JÚNIO MATILDES MACÊDO

**A (DES)MOTIVAÇÃO DO ALUNO PELO ENSINO DE HISTÓRIA
AO FINAL DO NÍVEL FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

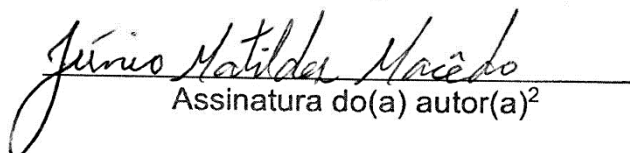
Nome completo do autor: JÚNIO MATILDES MACÊDO

Título do trabalho: A (DES)MOTIVAÇÃO DO ALUNO PELO ENSINO DE HISTÓRIA AO FINAL DO NÍVEL FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA

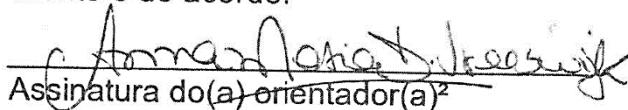
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 05 / 10 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

JÚNIO MATILDES MACÊDO

**A (DES)MOTIVAÇÃO DO ALUNO PELO ENSINO DE HISTÓRIA
AO FINAL DO NÍVEL FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: DRA. ANNA MARIA DIAS VREESWIJK

GOIÂNIA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

MATILDES MACEDO, JUNIO

A (DES)MOTIVAÇÃO DO ALUNO PELO ENSINO DE HISTÓRIA AO FINAL DO NÍVEL FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA [manuscrito] / JUNIO MATILDES MACEDO.
- 2018.

CXII, 112 f.

Orientador: Prof. Dr. ANNA MARIA DIAS VREESWIJK.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2018.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas.

1. Motivação. 2. Protagonismo Juvenil. 3. Ensino. 4. Metodologia.
5. Currículo. I. DIAS VREESWIJK, ANNA MARIA, orient. II. Título.

CDU 37.0



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de agosto de 2018, às 14:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **A (DES)MOTIVAÇÃO DO ALUNO PELO ENSINO DE HISTÓRIA AO FINAL DO NÍVEL FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA** do mestrando **Junio Matildes Macedo**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 052/PPGEEB/2018 de 16 de agosto de 2018), considerou a dissertação apresentada

Aprovada

Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 24 de agosto de 2018.

Prof. Dra. Anna Maria Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira (FH/UFG) – Membro externo

*Dedico este trabalho à minha família, especialmente
minha esposa e filhos, que em tantos momentos
foram privados de minha presença.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é algo caro para mim, e agradecer pela realização de um trabalho ao mesmo tempo tão importante e complexo é complicado. Agradecer a quem ou quantos especificamente? Não sei ao certo, pois são tantas contribuições, objetivas e subjetivas, que é difícil distinguir e mensurar.

Assim, vou pontuar aqui apenas aqueles que muito claramente contribuíram nessa jornada. A começar por uma colega de rede, professora Ma. Liliane Tosta, quem primeiro me informou e orientou sobre o Programa de Mestrado a que posteriormente submeteria o meu pré-projeto de pesquisa. A primeira também a me ajudar a melhor estruturar o projeto e a pensar e problematizar novos elementos, autores e teorias para a pesquisa e para a escrita.

Em seguida, agradeço aos professores do Programa de Mestrado, Dr. Danilo Rabelo e Dra. Anna Maria Dias, que me acompanharam desde meus primeiros passos no programa quando ainda aluno especial na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História, tornando-se posteriormente arguidor e orientadora do trabalho, respectivamente. Uma colaboração fundamental para essa empreitada. E juntamente com estes, agradeço aos demais colaboradores do Programa por sua proposta diferenciada no sentido de contribuir com a formação específica dos profissionais do ensino escolar.

Por fim, nessa seleção que faço aqui, agradeço às professoras e alunos que contribuíram com esse trabalho na instituição lócus da pesquisa. Gostaria de destacar a especial contribuição dada pela professora P2, que participou de todas as etapas dessa pesquisa e ainda colaborou para a análise e escrita do trabalho com indicação e empréstimo de bibliografias de seu acervo pessoal.

A todos estes e a outros tantos que direta ou indiretamente contribuíram com a compreensão dos elementos dessa pesquisa meu respeito e gratidão.

Segundo um dito popular, se uma pessoa do século XVIII aportasse na terra hoje, a única instituição que reconheceria seria a escola, por ter mudado pouco ou quase nada. Ou seja, ela é conservadora na forma e no conteúdo, precisamos de atitudes que a transformem e não de leis que a aprisionem ainda mais.

Cleomar Manhas (in Ação Educativa, 2016, p. 21)

RESUMO

A pesquisa da (des)motivação de alunos pelo ensino escolar de História no nível fundamental foi suscitada por nossas inquietações em experiências nas redes públicas do Estado de Goiás e dos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia, ao longo de pouco mais de uma década como professor dessa disciplina. Bzuneck (2001) declara que é a motivação que faz com que a pessoa se mova em direção a uma determinada ação. A motivação acontece quando a pessoa vê seu interesse contemplado no processo. Arroyo (2013) aponta a negação dos interesses do aluno no ordenamento escolar, quando as “autorias” (vivências, saberes, interesses, necessidades) desses, e mesmo de professores, são negadas (silenciadas, invisibilizadas) nesse contexto, provocando desmotivação pelo ensino oferecido. Para compreender esse problema, este trabalho de pesquisa bibliográfica e de campo adotou o estudo qualitativo de dados. Os dados foram coletados a partir do método de observação participante, da aplicação de questionários e da gravação de um grupo focal com perguntas abertas. Trata-se ainda de um estudo de caso e de uma pesquisa-ação. Sacristán (2000) afirma que, embora haja cerceamentos institucionais, o professor possui uma margem de autonomia em seu trabalho pedagógico com a qual pode tentar romper com condicionamentos externos. Esse trabalho parte da hipótese de que a metodologia do professor, em sua relação com o currículo e os recursos didáticos instrumentalizados em sua prática docente, são elementos importantes para entender o objeto dessa pesquisa – a (des)motivação do aluno. Não obstante, reconhecemos que a motivação do aluno é um problema complexo que requer mais pesquisas que considere outros elementos. Este trabalho aponta e ressalta a trajetória histórica de nosso país, em que setores públicos e privados procuram controlar o ensino escolar através de medidas mantenedoras do *status quo* de camadas sociais privilegiadas. Nesse contexto, Monteiro (2009) destaca a centralidade dos textos curriculares e dos manuais/livros didáticos na condução das reformas educacionais de nossa República. A pesquisa observou e interrogou (questionário e grupo focal) professores de História e alunos da etapa final do ensino fundamental de uma unidade escolar da rede municipal de Goiânia da região oeste. Posteriormente, a pesquisa sugeriu e acompanhou a aplicação de uma metodologia de ensino-aprendizagem mediada pelo professor e protagonizada pelos alunos, em que estes escolhem um tema e uma forma de desenvolvê-lo em sala de aula. O objetivo é estimular a autonomia dos alunos enquanto sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Motivação. Protagonismo Juvenil. Ensino. Metodologia. Currículo.

ABSTRACT

The research on students' (dis) motivation for school teaching of History at the fundamental level was sparked by our concerns about experiences in the public networks of the State of Goiás and the municipalities of Goiânia and Aparecida de Goiânia, over a little more than a decade as professor of this discipline. Bzuneck (2001) states that it is the motivation that causes the person to move towards a certain action. Motivation happens when the person sees their interest contemplated in the process. Arroyo (2013) points out the denial of student interests in the school system, when the "authorships" (experiences, knowledge, interests, needs) of these students and even of teachers are denied (silenced, invisible) in this context, provoking demotivation by teaching offered. To understand this problem, this work of bibliographical and field research adopted the qualitative study of data. The data were collected using the participant observation method, the application of questionnaires and the recording of a focus group with open questions. It is also a case study and an action research. Sacristán (2000) states that, although there are institutional constraints, the teacher has a margin of autonomy in his pedagogical work with which he can try to break with external conditioning. This work is based on the hypothesis that the teacher's methodology, in its relation to the curriculum and the didactic resources instrumented in its teaching practice, are important elements to understand the object of this research - the student's (dis) motivation. Nevertheless, we recognize that student motivation is a complex problem that requires more research than other elements. This work points out and highlights the historical trajectory of our country, in which public and private sectors seek to control school education through measures that maintain the status quo of privileged social strata. In this context, Monteiro (2009) highlights the centrality of curricular texts and textbooks / textbooks in the conduct of the educational reforms of our Republic. The research observed and questioned (questionnaire and focus group) History teachers and students of the final stage of elementary education of a school unit of the municipal network of Goiânia of the western region. Subsequently, the research suggested and followed the application of a teaching-learning methodology mediated by the teacher and carried out by the students, in which they choose a theme and a way to develop it in the classroom. The objective is to stimulate the autonomy of students as central subjects of the teaching-learning process.

Keywords: Motivation. Youth Protagonism. Teaching. Methodology. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) ALUNOS(AS) QUANTO A GÊNERO, RAÇA, NASCIMENTO E RESIDÊNCIA	65
QUADRO 2 – A MOTIVAÇÃO: RESUMO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	69

LISTA DE SIGLAS

ASCEP	Associação de Serviço à Criança Especial de Goiânia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEMAI	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORAE	Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAJA	Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PR	Partido da República
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENSINO E MOTIVAÇÃO ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA	19
<i>1.1 O ensino escolar e a História ensinada: uma historização</i>	<i>20</i>
<i>1.2 A disciplina escolar de História sob coerção: a BNCC e o MESP</i>	<i>25</i>
<i>1.3 A motivação pelo ensino escolar</i>	<i>32</i>
2 ENSINO DE HISTÓRIA: O PROFESSOR, A METODOLOGIA E A MOTIVAÇÃO	38
<i>2.1 A motivação escolar na disciplina de História: uma análise de caso</i>	<i>38</i>
<i>2.2 Motivação, metodologia e sua relação com o currículo de História na concepção das professoras</i>	<i>50</i>
<i>2.3 Motivação, metodologia e sua relação com o uso do livro didático de História e de outros recursos didáticos na concepção das professoras</i>	<i>56</i>
3 ENSINO DE HISTÓRIA: O ALUNO, A METODOLOGIA E A MOTIVAÇÃO	63
<i>3.1 Caracterização dos alunos e relato das metodologias de coleta de dados</i>	<i>64</i>
<i>3.2 Motivação, metodologia e sua relação com o currículo de História a partir da visão dos alunos</i>	<i>70</i>
<i>3.3 Motivação, metodologia e sua relação com o uso do livro didático de História e de outros recursos didáticos a partir da visão dos alunos</i>	<i>80</i>
4 O PROTAGONISMO DO ALUNO E A MOTIVAÇÃO ESCOLAR	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A - Questões às professoras participantes da pesquisa	111
APÊNDICE B - Questões aos alunos participantes da pesquisa	112

INTRODUÇÃO

A escola pública de ensino fundamental, em grande parte, mantém-se reprodutora de conhecimentos pouco familiares aos seus alunos, majoritariamente oriundos de camadas populares. E a não identificação com a proposta pedagógica de muitas dessas instituições dificulta a motivação de alunos por esta proposta de ensino. De acordo com Bzuneck (2001, p. 9), é a motivação que “move uma pessoa ou que a põe em ação”. Sem motivação, não haverá interesse pelo que se ensina, prejudicando o potencial da aprendizagem. Arroyo (2013) percebe essa problemática e declara que há alunos que veem a escola como um lugar estranho, feito para outros. Lima (2000, p. 149) declara que a motivação é a mola propulsora do processo de aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem deve começar com a motivação do aluno pelo que está sendo ensinado. Sem isso, esse processo talvez sequer se inicie, muito menos prossiga para seu objetivo central – a formação integral do aluno. É preciso, portanto, que essas escolas se atentem urgentemente para esse problema, contemplando as vivências e representações desses indivíduos no processo escolar, tornando-os assim sujeitos ativos desse processo.

A pesquisa da (des)motivação de alunos pelo ensino escolar de História no nível fundamental foi suscitada por nossas inquietações em experiências nas redes públicas do Estado de Goiás e dos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia, ao longo de pouco mais de uma década como professor dessa disciplina. Nesse tempo, foi possível observar e ouvir diversas vezes alunos revelando desinteresse por este ensino, alguns até questionando a necessidade dele. Nossa inquietação foi corroborada ainda pelas angústias de colegas professores dessa disciplina, que também revelaram esse problema. Titulamos des(motivação) e não somente motivação ou desmotivação porque o problema desse trabalho de pesquisa foi entender o que causa a desmotivação escolar pelo ensino de História no nível fundamental e como os alunos poderão ser mais bem motivados.

É fundamental que o professor conheça os pressupostos teórico-metodológicos próprios de sua área de atuação e que domine também diferentes metodologias de ensino. E tão fundamental quanto isso é que o professor procure conhecer a realidade de seus alunos e seus interesses e necessidades de aprendizagem. Em outras palavras, que o professor saiba quais são as experiências de vida que os têm constituído enquanto indivíduos e quais são suas expectativas com o ensino de História e a escola. Pois será a partir das experiências constitutivas de seu ser e de suas expectativas, ou seja, de seus motivadores pessoais, que o docente poderá planejar melhor um trabalho de intervenção pedagógica que favoreça o aluno no sentido de uma

formação integral que o instrumento para o exercício da cidadania em sua própria realidade e em outros níveis e espaços de atuação.

Definido o objeto de pesquisa, faltava delimitá-lo, decidir onde submeter o projeto e onde seria seu lócus de investigação. Nossa pretensão inicial era de investigar em campo toda a segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Em conversa com uma colega de trabalho, soube do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, um mestrado profissional em educação oferecido pela Universidade Federal de Goiás. Um programa que, além de seu caráter teórico, enfatiza a atuação profissional na educação básica. A partir daí, não tivemos mais dúvidas quanto a onde submeter o projeto de pesquisa. Submetemos o projeto nesse programa e recebemos sua aprovação. Posteriormente, recebemos também a aprovação da proposta de pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Foi nesse programa de pós-graduação, enquanto ainda aluno ouvinte, que pudemos perceber que a pretensão inicial da pesquisa era ambiciosa demais em vista do tempo limite para a formação, pesquisa e produção escrita. Assim, após alguns diálogos e reflexões, resolvemos delimitar a pesquisa ao ano final do ensino fundamental devido a ser o momento quando os alunos, hipoteticamente, podem realizar uma leitura geral melhor da disciplina de História nesse nível educacional. Já para lócus da pesquisa, escolhemos uma unidade escolar da rede municipal de Goiânia, por ser o espaço onde mais atuamos e onde o problema da pesquisa mais se apresentou a nós.

Nossa hipótese inicial para o problema da pesquisa era de que o currículo oficial dessa disciplina não contempla as vivências cotidianas desses alunos. Posteriormente, ao ouvir visões de colegas professores e ter acesso a bibliografias sobre essa questão, pudemos perceber que, além dessa hipótese inicial, dois outros elementos também poderiam ser preponderantes para essa realidade: o método e os recursos didáticos utilizados por profissionais para desenvolver esse ensino, especialmente o direcionamento provocado pelos livros didáticos, os quais são, em parte, reprodutores de currículos oficiais e metodologias reprodutivistas deste currículo. Gatti Jr. (2004, p. 23) concluiu que os livros didáticos assumiram um papel que vai além de apenas material auxiliar, passaram a ser o próprio guia programático, curricular e metodológico para muitos profissionais do ensino.

Sabemos que o currículo escolar é, em parte, engessado pelas políticas públicas e, inclusive, sofreu no final do ano de 2017 retrocessos em relação à proposta anterior que norteava os currículos escolares. Trata-se da aprovação de uma base nacional curricular que determina quais conhecimentos os estudantes de todo o país devem aprender.

Semelhantemente, a introdução de livros didáticos e a pressão pelo seu uso como guia da prática escolar poderão até aumentar para direcionar o docente ao cumprimento das determinações nacionais. Assim, o professor precisará, em sua margem remanescente de autonomia e nas contradições e brechas encontradas, tentar romper ao máximo com essa condição imposta pelo poder central, o que poderá ser possível a partir de sua prática metodológica. Sacristán (2000), muito embora falando do sistema educacional espanhol, traz contribuições que podem ter aplicação geral em diferentes realidades escolares. O autor percebe que há uma prescrição curricular às escolas, mas que o professor, em sua prática, pode interferir na modelagem do currículo escolar. Para Sacristán (2000), “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (p. 165).

A hipótese da pesquisa reorientou-se então para a metodologia do profissional do ensino, entendendo que essa poderá promover a motivação ou desmotivação do aluno pelo ensino. Essa hipótese, entretanto, não deixou de se relacionar com o currículo e o livro didático. Contudo, embora a investigação do problema tenha partido de uma hipótese, reconhecemos que a motivação do aluno é um problema mais complexo e que requer mais pesquisas que considere outros elementos. A complexidade do problema da motivação então não poderá ser resolvida apenas com a padronização de um perfil docente ou com a padronização das condições estruturais das instituições escolares e dos sistemas de ensino. Para isso será necessário atentar-se para um conjunto de condições muito maior que envolve esse problema. Nossa defesa de que a metodologia de trabalho do docente poderá propiciar motivação para o aluno, é apenas uma hipótese e recorte que damos para a pesquisa e que procuramos sustentar a partir da realidade investigada.

Dado o problema e hipótese dessa pesquisa, o objetivo principal do nosso trabalho é propor e aplicar uma metodologia de ensino que, com a mediação do professor, promova a motivação do aluno ao ensino escolar de História. Uma proposta de protagonismo que possibilite a inclusão de temáticas e metodologias de ensino pertinentes às vivências dos alunos, seus saberes, necessidades e interesses de aprendizagem. A ideia é estimular a autonomia aos alunos para que eles possam apresentar e debater questões de seu interesse no intuito de dar sentido/significado ao estudo dessa disciplina escolar. Huelsen (2000) afirma que os indivíduos das últimas gerações (Y e Z) estão mais impacientes, buscando sua autonomia e desejosos de exercer suas subjetividades.

Para compreender esse problema, este trabalho de pesquisa bibliográfica e de campo adotou o estudo qualitativo de dados. Neves (1996, p. 1) declara que, em sua maioria, os estudos

qualitativos ocorrem no local de origem dos dados e supõem um recorte espaço-temporal. Os dados foram coletados em campo a partir do método da observação participante – já que interagimos também dialogicamente com os sujeitos da pesquisa, por meio da aplicação de questionários com perguntas abertas a alunos e professores de História e da gravação audiovisual de um grupo focal. Além da aplicação de questionário, optamos também pelo grupo focal por entendermos que a escrita pode limitar a expressão do aluno, especialmente da educação básica. Os questionários costumam trazer respostas mais curtas e objetivas, já o grupo focal pode trazer respostas mais ricas em detalhes.

Após a coleta de informações da realidade pesquisada, foram feitas análises que tiveram por base a pergunta inicial da pesquisada em diálogo com a bibliografia escolhida. Trata-se ainda de um estudo de caso e uma pesquisa-ação, pois a pesquisa se dá em uma realidade específica e interferimos na realidade pesquisada com sua proposta de intervenção metodológica. Baldissera (2001, p. 10) afirma que o método da pesquisa-ação consiste de três etapas principais: a investigação de um problema em uma realidade específica, a análise crítica das informações levantadas e a posterior ação/intervenção nessa realidade.

Esse trabalho constitui-se de quatro capítulos. O primeiro apresenta um levantamento do percurso da disciplina História na educação escolar brasileira. O trabalho historiciza como o ensino de História tem tratado o protagonismo dos alunos em seu currículo e método de ensino, revelando a recorrência histórica do silenciamento e ocultamento das representações e vivências dos indivíduos, especialmente os de setores sociais populares, e traz o conceito e a discussão da motivação do aluno pelo ensino escolar.

Os capítulos 2 e 3, apesar de apresentarem estruturas semelhantes, trazem as percepções e visões de diferentes sujeitos pesquisados, além de outras peculiaridades. O texto do segundo capítulo apresenta práticas desenvolvidas e concepções defendidas por professoras de História do ensino fundamental, uma diagnose da escola campo, o percurso da pesquisa com as professoras, a análise teórica dos dados coletados com as professoras (questionário e observação), a relação entre metodologias de ensino, currículo ensinado e o livro didático e a preponderância do docente para a interferência nesse processo em benefício da motivação e aprendizagem do aluno. As peculiaridades do terceiro capítulo são a análise das implicações do processo de imposição e consolidação do currículo oficial e como as professoras se apropriam desse currículo e selecionam os conteúdos a ensinar em suas aulas, e a discussão das políticas públicas de implementação dos livros didáticos e a análise de como as professoras utilizam esse recurso.

O terceiro capítulo procura mostrar qual é a percepção dos alunos do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História, qual é a motivação destes nesse processo e se suas vivências e interesses de aprendizagem estão sendo contempladas nesse ensino. O capítulo traz um diagnóstico dos alunos participantes, o percurso da pesquisa com os alunos – questionário e grupo focal –, a análise teórica dos dados levantados com estes, a relação entre metodologias de ensino, currículo ensinado e o livro didático e a motivação do aluno pelo ensino escolar de História. As peculiaridades em comparação ao capítulo 2 são a análise da relação do currículo com o processo de aprendizagem dos alunos e como eles muitas vezes não se sentem identificados com o conteúdo ensinado, a apresentação de teóricos que abordam as possibilidades e os limites pedagógicos do uso do livro didático como recurso didático, bem como a análise das percepções dos alunos sobre o uso dessa ferramenta nas aulas.

O quarto capítulo relata a experiência da aplicação de uma metodologia de ensino-aprendizagem protagonizada pelos alunos e mediada por sua professora, visando à promoção da motivação ao ensino escolar de História. Essa metodologia é o produto educacional (intervenção didática na realidade pesquisada), uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para conclusão de curso de mestrado desse programa de ensino. O documento de Área (2013)¹ traz o entendimento de produto educacional e destaca a sua amplitude, esclarecendo que o mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Este documento esclarece ainda que esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, etc. O documento determina que o trabalho de pesquisa deve incluir necessariamente o relato fundamentado da experiência de aplicação desse produto, do qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante. Contudo, o desenvolvimento dessa metodologia não procurou atender apenas a exigência da CAPES. Ao escolher esse programa de mestrado, já tínhamos a pretensão de elaborar e testar um produto educacional que pudesse interferir no problema pesquisado com o intuito de contribuir com o aprofundamento da compreensão, debate e mitigação desse problema nos contextos escolares. Os resultados da aplicação desse produto foram analisados à luz da concepção de autores que rompem com a ideia de uma metodologia única ou privilegiada, reconhecendo a constituição subjetiva dos indivíduos -

¹ Disponível em: <https://pos.cepae.ufg.br/up/480/o/Ensino_doc_area_e_comissao.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

diversas e complexas, necessitando de um cabedal metodológico também diversificado para promover sua inserção e formação integral. Entendemos que a avaliação dos aspectos positivos e negativos desse produto poderá contribuir para o aprofundamento da compreensão da motivação do aluno por este ensino escolar, e servir como referência para a reprodução dessa metodologia por outros professores em seus contextos de trabalho na educação básica.

1 ENSINO E MOTIVAÇÃO ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

O presente capítulo tratará da questão da motivação do aluno pelo ensino escolar e apresentará e discutirá o percurso curricular da disciplina História na educação brasileira com um recorte de elementos que apontam para um histórico cerceamento do protagonismo do aluno nesse contexto.

Temos vivido historicamente tentativas de integração social nacional via educação escolar, especialmente a partir do ensino de História, orquestradas pelo poder central no intuito de mascarar as diferenças e desigualdades sociais, silenciando e ocultando as histórias e vivências dos indivíduos dos setores sociais populares. Hall (2006, p. 48-50) declara que as identidades nacionais não são inatas, mas sim formadas e transformadas no interior da representação, sendo a nação um discurso criador de sentidos simbólicos, estando aí seu poder para gerar identidade e alcançar a lealdade do povo que se reconhece parte dessa nação. Portanto, uma narrativa de nação que busca criar um sentimento de pertencimento em seus indivíduos, independente do nível objetivo de participação ou exclusão desse indivíduo na elaboração do projeto dessa nação.

Arroyo (2013), que embasará nossa pesquisa em relação ao currículo e à concepção metodológica de instrumentação deste no ordenamento escolar, declara (p. 12) que, na constituição do sistema escolar, “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, e que por isso é o mais normatizado pelo poder. Arroyo (2013) ressalta também (p. 10) que o ofício docente se concretiza no espaço da sala de aula, onde este poderá resistir às tentativas de normatização curricular. E o docente precisará mais uma vez dessa mobilização criativa para resistir, pois novamente enfrentamos esse dilema com políticas públicas que visam aumentar o controle sobre o ensino escolar. Nesse sentido, destacamos nesse capítulo a normatização e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de ações do Movimento Escola Sem Partido (MESP), que se configuraram em projetos de lei. O MESP foi posteriormente questionado pelo judiciário em alguns municípios dado a sua inconstitucionalidade. No entanto, permanece seu trâmite legislativo a nível nacional como demonstraremos a seguir. Ademais, seus idealizadores e defensores permanecem agindo para implementá-lo nos sistemas municipais de ensino.

São medidas que visam instrumentalizar o sistema escolar no sentido de aumentar o controle sobre currículos e didáticas de ensino. Para isso, muitas vezes privilegiam-se metodologias transmissoras de conteúdos prescritos por meio, principalmente, de manuais

didáticos aprovados por conselhos do poder central, ocorrendo a precarização da formação (inclusive a continuada, isso quando esta é oferecida ou possibilitada), da remuneração e das condições gerais de trabalho dos docentes não somente, mas também no nível educacional fundamental. Todo esse quadro resulta numa oferta também precária de ensino, conduzindo muitos alunos, especialmente de camadas populares, a uma formação para a passividade e dificultando o exercício de sua cidadania, o que pode desmotivá-los para esse modelo de escola. É claro que compete ao professor, em sua prática profissional, atuar em sua margem de autonomia para romper, na medida do possível, com as tentativas de controle do conhecimento – atuar nas contradições e brechas do embate de forças pela hegemonia da narrativa oficial.

1.1 O ensino escolar e a História ensinada: uma historização

Na história do ensino fundamental no Brasil, verifica-se uma construção curricular em benefício de camadas socioeconomicamente privilegiadas desde os primórdios de nosso sistema de ensino. Saviani (2008, p. 444) concluiu que a história das instituições escolares no Brasil está entrelaçada com as ideias pedagógicas – formuladas ou influenciadas pelo poder. Arroyo (2013, p. 255) afirma que a abertura (acesso e permanência) do sistema escolar às camadas populares foi lenta. Nesse percurso da educação brasileira, o ensino de História, particularmente, tem desempenhado boa parte do papel ideológico de legitimação da dominação das elites.

Os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental em História (BRASIL, 1998, p. 19-20) afirmam que a História, enquanto disciplina escolar, teve início no Brasil em 1837 com a criação do Colégio Imperial Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império. Nesse mesmo ano, surge o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável pela elaboração de programas e currículos para o ensino da História e da Geografia – em âmbito escolar nacional. O Colégio Pedro II também se destacou pela produção de materiais didáticos nacionais para o ensino de História. Muitos membros desse instituto, a maioria ligados à política imperial, lecionavam no Colégio Pedro II (referencial desse período porque formador da elite intelectual do Império). A preocupação era forjar uma identidade nacional que pudesse unificar e consolidar a recém-independente nação brasileira, a qual convivia com algumas contradições sociais. Dentre as principais contradições estava a manutenção de um regime monárquico de governo – enquanto todas as demais nações da América adotaram o regime republicano após sua independência política – e de um sistema de

trabalho ainda muito dependente da mão de obra do negro escravizado – o Brasil foi um dos últimos Estados na América a libertar sua mão de obra escravizada e migrar definitivamente para o trabalho livre assalariado (TOLEDO, 2005).

Toledo (2005) afirma que as “classes senhoriais” serviram-se do Estado Imperial para forjar sua identidade para além da direção da atividade econômica, atingindo toda a sociedade. Influenciado pelo instituto francês (mas adaptado para atender aos interesses das peculiaridades nacionais – como no caso da manutenção da História Sagrada no currículo escolar), o ensino nesse período objetivava especialmente a formação das elites política e intelectual, destacando os ditos heróis construtores da nação, num esforço de aproximação com a literatura clássica greco-romana da História Universal. Era a identificação de lideranças e governantes leigos e eclesiásticos nacionais com o mito do homem europeu – civilizador e desenvolvedor dos grandes Estados Nacionais. Toledo (2005) declara que o nascimento e a consolidação da História, enquanto disciplina escolar no Brasil, mantiveram íntimo nexos com o projeto de construção de um Estado nacional identitariamente uno. Ainda segundo Toledo (2005), as produções intelectuais do IHGB consolidariam o Estado Imperial e suas elites dirigentes como a força capaz de conduzir os destinos da nação. Seriam ainda suas produções dos anos 1860 que definiriam qual saber sobre o passado nacional os sujeitos deveriam aprender e reproduzir.

De acordo com Ribeiro, M. S. (2012, p. 114), o papel da História nesse processo era pedagógico e instrucional: “ensinar à sociedade aquilo que fosse mais adequado aos objetivos dos grupos sociais mais influentes”. Cabe aqui, no entanto, observar que a elaboração do projeto de nação para forjar um cidadão ideal para servir o Estado não foi exclusividade do Brasil. Na Europa, especialmente na França, isto também ocorreu.

Na República, destacamos três momentos: o governo Vargas, o período dos governos militares e a redemocratização. A escolha desses três períodos justifica-se pela implementação de mudanças significativas na educação pelo Estado brasileiro e no modelo de ensino de História. Não pretendemos, portanto, abordar a educação como um todo, mas as concepções e práticas relacionadas ao projeto de ensino de História estruturado pelo Estado.

Monteiro (2009, p. 183) destaca a centralidade dos textos curriculares e dos manuais/livros didáticos na condução das reformas educacionais nesses três períodos da República. Fonseca (2010, p. 8), ao verificar o Guia de Livros Didáticos (Programa Nacional do Livro Didático – PNLDD, 2011), destaca a permanência majoritária de livros que privilegiam a organização curricular temporal linear (semelhante às primeiras produções, ainda que com avanços a partir da redemocratização), baseada na cronologia europeia de História, que pouco

se articula com a história nacional, americana, africana e asiática. O que desfavorece uma maior compreensão crítica e abrangente da História enquanto processo e não como conhecimento de conteúdos “ilhados”.

O governo Vargas, iniciado em 1930, aponta mais um momento marcante na historiografia brasileira. Trata-se da gestação de um projeto conservador com o intuito de legitimar as ações políticas do longo governo Vargas, com a ideia de unificação nacional de toda a população por meio da construção de uma identidade nacional e racial, capitaneada pelas elites dirigentes. Abud (1998, p. 2) afirma que os intelectuais brasileiros à época tinham raízes nas camadas dirigentes e que Francisco Campos, Ministro da Educação na maior parte desse governo, e até mesmo Fernando de Azevedo, redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, acreditavam que a educação das camadas dirigentes deveria anteceder a educação do povo. Nesse sentido, a História trabalharia pedagogicamente a consciência coletiva da população, uniformizando-a e omitindo “a divisão social, a direção das massas pelas elites” e solidificando a ideia de uma “democracia racial” (ABUD, 1998, p. 4). A questão racial se resolveria pelo branqueamento da população, absorvendo e negando a presença das etnias indígena (relegadas ao passado) e negra (tratada como mero fator econômico – mercadoria). Não obstante também conservador, ainda assim o período do Governo Vargas representou certo avanço educacional se comparado ao período anterior – a República Velha, 1889-1930. Ribeiro, M. L. S. (1998, p. 69-74) declara que a influência positivista, com um ensino “enciclopédico”, foi ainda mais marcante na educação nacional na República Velha.

Com os governos militares, iniciados em 1964, a ideia de integração ou unificação nacional vista nos períodos anteriores teve continuidade com o intuito de camuflar as desigualdades sociais. Barbosa (2006, p. 68-69) declara que para isso esses governos procuraram controlar o ensino de História por meio da elaboração de programas de ensino, impostos às escolas através dos livros (manuais) didáticos – tentativa de controle que atinge o ensino como todo. Fonseca (2012, p. 43) percebe que houve uma verdadeira cruzada cívica dentro das escolas, com o objetivo de ajustar os ensinamentos de História e Geografia ao meio social, em vez de um ensino que pudesse promover a transformação desse meio. Fonseca (2012, p. 29) afirma que o professor não deveria refletir e pensar, apenas aprender a transmitir os conteúdos dos manuais didáticos - o que era reflexo da ideologia implantada para a educação nesse período com os acordos MEC/USAID². Isto é, a metodologia tecnicista estava além de uma formação

2 Acordo realizado a partir de 1964 durante o regime civil-militar no Brasil, celebrado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Visava, basicamente, a contratação de assessores dos Estados Unidos para auxiliar na reforma da educação pública

para o mercado de trabalho, ela estava presente na própria concepção de educação³. Saviani (2008, p. 447) afirma que a função do professor era garantir a exploração dos trabalhadores e inculcar a ideologia dominante.

Souza (apud RODRIGUES, 2014, p. 20) declara que o governo reformulou o currículo de humanas de modo a introduzir a carga ideológica do novo regime. O ensino de História deveria expressar o caráter doutrinário legitimador do regime político. Segundo Silva, R. C. M. (2015, p. 3990), o objetivo dessa disciplina escolar era despertar o civismo do aluno por meio de conteúdos que valorizavam narrativas de personalidades históricas nacionais heroificadas ao longo da República – como Tiradentes e Duque de Caxias. Nesse período, a história nacional foi preterida em favor da chamada História Geral (leia-se, história da Europa). E, ao analisar as disciplinas Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica nesse período (as quais substituíam as disciplinas da área de humanas), Fonseca (2012, p. 43) constatou que a função curricular dessas disciplinas era ajustar o comportamento e o imaginário das camadas populares ao ideário conservador da elite dirigente, além de restringir o ensino desses indivíduos ao nível técnico formativo para o mercado de trabalho. Ainda segundo Fonseca (2012), o objetivo era reduzir seu comportamento sociocultural a tão somente “viver e conviver e não subverter”.

Para atender à necessidade de mão de obra barata para a indústria emergente no país, o governo começou a priorizar a formação técnica em detrimento da formação integral do indivíduo. Assim, precarizou a formação dos docentes – especialmente os da área de humanas –, determinou a construção de escolas com estruturas mais baratas, aumentou o número de alunos por sala, ampliou as horas de trabalho dos professores e incentivou o mercado privado da educação – medidas ainda vigentes em nossa realidade socioeducacional. Ronsoni e Sarturi (2009, p. 3) declaram que a intenção do governo era garantir a continuidade da ordem socioeconômica dos períodos anteriores.

Com a redemocratização a partir de 1985, a nova Constituição Federal de 1988 criou a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental a todo o cidadão, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. A lei própria da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), definiu que o objetivo do ensino fundamental é a formação básica plena do cidadão. No final da década de 1990, foram elaboradas pelo

brasileira em todos os níveis de ensino, e forjar um quadro técnico para o novo projeto político brasileiro alinhado com a política estadunidense.

3 Segundo Menandro (2000, p. 63), na prática escolar, o docente aplica determinados pressupostos teóricos aos conteúdos, isto é, imprime determinadas feições aos conteúdos, sendo a metodologia, portanto, nesse contexto, a lógica de estruturação do conteúdo – ainda que alguns professores não se atentem consciente e explicitamente para essa construção conceitual e apenas assimilem fragmentadamente os conteúdos.

Ministério da Educação (MEC) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), operacionalizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos com diretrizes gerais para a educação básica.

Desde o final da década de 1970 que professores de História vinham questionando o uso dos livros didáticos, preferindo outros recursos didáticos. Com o ressurgimento, a partir de 1997, da História no currículo escolar enquanto disciplina autônoma (durante o regime militar, ela foi esvaziada, juntamente com a Geografia na disciplina denominada Estudos Sociais, com a Lei 5.692/71), avanços puderam ser alcançados. Monteiro (2009, p. 183) afirma que a redemocratização possibilitou, de um lado, reformas nos currículos de História nas diversas secretarias de ensino estaduais e municipais e, de outro, a elaboração de livros didáticos bem mais próximos da produção historiográfica da academia, em grande parte “baseada na interpretação marxista da história”.

Saviani (2008, p. 446) concluiu que diversas tendências pedagógicas marcaram a organização escolar no Brasil e as concepções dos professores. O autor afirma que, na virada dos anos 1970 para 1980, diferentes vertentes estavam presentes ao mesmo tempo nos contextos escolares. E que havia muitos professores com um novo ideário de escola devido à predominância de influências “progressistas” nos cursos de formação de docentes, mas que, ao se achar frente à realidade escolar, o professor deparava-se com um contexto em que a centralidade do interesse e a necessidade de aprendizagem dos alunos estavam bem distantes do foco escolar. Saviani declara que a cabeça do professor era o de uma nova escola, mas que as condições objetivas gerais em que ele teria que atuar era as de uma escola onde o professor se via limitado e condicionado a apenas transmitir o conhecimento oficial.

Os autores dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 29) afirmam considerar os avanços no campo da produção do conhecimento historiográfico e estabelecer uma aproximação com as demais Ciências Sociais e, na parte do ensino fundamental de História, afirmam que deixou de existir o caráter eurocêntrico do processo histórico, que excluía o aluno de ser também agente da história e construtor do conhecimento. Porém, admitem que os avanços auferidos pelos debates das últimas décadas permanecem convivendo com contradições, o que denota as rupturas e permanências na história da educação brasileira, que ainda mantém relações com o *status quo*. Outrossim, a alegação do MEC é que esses documentos seriam apenas uma proposta, um referencial flexível que garantiria às secretarias de ensino preservar suas competências e sua autonomia. Barbosa (2006, p. 73) verificou, entretanto, que esses documentos foram sendo recebidos e assumidos pelas escolas como lei, “como determinação expressa do MEC a ser

cumprida”. Para isso, dentre outros fatores, concorreram: as deficiências da formação inicial e continuada dos profissionais do ensino, a relação direta determinada pelo MEC entre esses documentos e a produção de livros didáticos, a relação curricular objetiva dessas diretrizes com as avaliações nacionais e internacionais do ensino básico.

Assim, a história da disciplina História em nosso país revela os esforços de governos e camadas dirigentes em manter o protagonismo do Estado e das elites no controle do conhecimento historiográfico. Ronsoni e Sarturi (2009, p. 13) afirmam que a simples ampliação da obrigatoriedade do ensino, ocorrida com a LDBEN/1996, não é a solução para a questão educacional brasileira, defendendo que é preciso “repensar e reelaborar toda a proposta pedagógica da escola”. Barbosa (2006, p. 67), escrevendo sobre esse tema, assegura: “Está nos Programas de Curso e nos Currículos a definição do que deve e pode ser estudado e, no caso da História, o que deve ser lembrado ou apagado da memória coletiva”.

Cabe, porém, ressaltar as contradições e resistência a esse *status quo*. Há o movimento de cima para baixo, em que o Estado impõe determinado projeto de educação, mas há também os movimentos de resistência, em que a sociedade civil organizada se contrapõe a esses projetos. Por exemplo, é graças à pressão do movimento negro e indígena que se incorporou, respectivamente em 2003 e 2008, a obrigatoriedade do ensino escolar da história da África e afro-brasileira e a história dos povos indígenas – mesmo que ainda pouco consolidados na prática pedagógica de muitas escolas. Exemplo semelhante são as diversas questões de gênero, que vêm convivendo com avanços e retrocessos na luta por espaços de debate nos currículos oficiais. Portanto, nos embates políticos e ideológicos em torno da educação brasileira, temos um processo dialético, em que diferentes interesses medem força e alternativamente se sobrepõem, ainda que muitas vezes com predominância maior de setores hegemônicos da sociedade. Há, portanto, um movimento “de baixo pra cima e de cima pra baixo”, um movimento dialético.

1.2 A disciplina escolar de História sob coerção: a BNCC e o MESP

É com o olhar voltado para esse movimento dialético da luta pela autonomia do ensino escolar geral e de História em particular, que destacamos brevemente nesse item duas recentes ações políticas para a educação básica e suas implicações práticas. Uma dessas políticas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). A BNCC é um conjunto de aprendizagens comum de que todos os

alunos da educação escolar deverão ter conhecimento no Brasil, mesmo aqueles de localidades e realidades díspares, como o exemplo das comunidades ribeirinhas. Propostas para uma base curricular nacional vêm sendo apresentadas e discutidas por setores da sociedade civil desde pelo menos 2013. Já os trabalhos de construção e debate da versão oficial da BNCC tiveram início em 2015.

Para acelerar a conclusão e implementação da BNCC, a Câmara dos Deputados Federais alterou o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) por meio da Lei 4.486/2016. A partir de então, o Congresso Nacional pôde aprovar a BNCC mediante proposta do Governo Federal. O objetivo dessa alteração foi fragilizar o poder do Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão até então responsável pelo processo de elaboração da BNCC, passando essa prerrogativa para o Governo Federal e o Congresso Nacional, o que lhes garantiu, além de celeridade, maior controle sobre sua versão final. Após debates e rupturas de projetos políticos no Brasil, a BNCC foi aprovada no Congresso Nacional em 2017 e, no mesmo ano, recebeu parecer resolutivo do CNE e foi homologada pelo MEC. Em 2018, iniciou-se o prazo de preparação dos sistemas municipais e estaduais de ensino para a sua implementação. Este prazo seguirá até 2019, e a cobrança de sua definitiva implementação nos sistemas de ensino se dará a partir de 2020. A defesa do MEC (BRASIL, 2016, p. 7-8) é de que a BNCC corrigirá a fragmentação das políticas educacionais presente nas diferentes secretarias estaduais e municipais de ensino, o que será a garantia de uma educação de qualidade a todos os alunos, assegurando-lhes o desenvolvimento integral para o exercício de sua cidadania plena, o que produzirá uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Quanto ao ensino de História no ensino fundamental, o texto da versão final da BNCC (BRASIL, 2017, p. 393) reconhece que é o sujeito do presente que interpreta o conhecimento do passado, conferindo-lhe sentido e significado – quem fala é o historiador e não o documento. Mais à frente, o texto da BNCC defende que professores e alunos devem assumir atitude historiadora diante dos conteúdos propostos, entendendo que o conhecimento acumulado não é dado – pronto e acabado. Para a História no ensino fundamental, o texto trata: da necessidade de autonomia de pensamento dos sujeitos e do pensamento crítico na interpretação dos objetos de estudo; da diversidade de sujeitos, histórias e linguagens nesse processo; de uma formação para a cidadania; de uma metodologia de ensino a partir de experiências dos sujeitos do processo; da necessidade de reconhecimento da contribuição histórica de culturas diversas em nossa sociedade, especialmente dos povos africanos e afrodescendentes. Elementos, dentre outros, que levam os autores do documento à conclusão de que o conhecimento histórico

acumulado possui diversas possibilidades de interpretação (p. 397). Vê-se, portanto, que o texto da BNCC mantém importantes avanços alcançados nos últimos anos na luta por um ensino escolar de História mais inclusivo da autonomia e diversidade de sujeitos, temáticas e metodologias de ensino. O que revela novamente que o poder convive com contradições – avanços e retrocessos nos embates ideológicos.

Mas, apesar de o texto da BNCC reconhecer as peculiaridades regional e local da sociedade brasileira, ele acaba por torná-las nulas em seus efeitos práticos ao estabelecer as temáticas e os objetivos de conhecimento de cada série/ano/etapa escolar, configurando o que concepções críticas da BNCC entendem como uma divisão prática dos currículos das redes de ensino em duas partes distintas: uma parte diversificada (local e regional, de menor interesse) e uma parte comum (geral, com objetivos mínimos de aprendizagem). O Movimento pela Base⁴ procura desmistificar essa e outras críticas, mas acaba por reforçá-las quando admite que, embora a BNCC não determine como ensinar, determina o que ensinar e estabelece “conteúdos essenciais a todos os alunos, com altas expectativas de aprendizagem”. Ora, se temos um currículo “essencial” a trabalhar para garantir “o direito” de todos os alunos, isso poderá ser tomado como de máxima prioridade pela gestão escolar central e local, cobrando seu integral cumprimento por parte dos profissionais do ensino.

Como e quando então trabalhar outros conteúdos e objetivos de ensino ante a realidade do grande número de escolas de ensino público fundamental do país? A grande quantidade de alunos e de aula do professor, a baixa quantidade de aulas por turma, o extenso currículo oficial aliado a outros projetos e atividades anuais das redes de ensino, a cobrança ao cumprimento do programa oficial de ensino e a pressão pela preparação dos alunos às avaliações internas e externas, dentre outros dificultadores, acabam por, muitos vezes, inviabilizar a introdução de temas e conteúdos outros de necessidade e interesse individual e coletivo dos sujeitos do ensino. Ademais, a BNCC norteará também a produção de livros didáticos, a avaliação nacional da aprendizagem, a formação inicial e continuada dos profissionais, os currículos locais dos sistemas de ensino, compromissando todo o sistema de ensino aos “apenas referenciais” da BNCC e transformando o conteúdo local e regional dos currículos, desse modo, em temas marginais nesse processo e realidade.

Portanto, a diretriz é para a atenção e cumprimento ao referencial curricular da BNCC em todo o ordenamento escolar, ignorando os conhecimentos produzidos no entorno dos

4 Fonte: Movimento pela Base. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/mitos-e-fatos-da-bncc/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

diferentes espaços escolares da nação. O próprio texto da LDBEN/1996 que trata do assunto deixa transparecer a centralização escolar pela BNCC. Em seu artigo 35-A, parágrafo 1º, o texto afirma que a parte diversificada dos currículos definida em cada sistema de ensino deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular. Outro claro indicativo dessa centralização pode ser visto no portal do Movimento pela Base⁵. Ao tratar do processo de implementação da BNCC nas redes de ensino, os membros desse Movimento apontam expressamente o necessário esforço de governos, gestores e professores para a revisão dos currículos locais e dos materiais didáticos e para o alinhamento da avaliação do ensino ao documento normativo. Esforço concentrado que contradiz o discurso de diversidade, autonomia e protagonismo dos sujeitos presente no texto do documento para o ensino de História no nível fundamental, por exemplo.

Tonegutti (2016, p. 5) assegura que uma base curricular nacional promove “o estreitamento curricular”, ao preterir determinados conteúdos em detrimento de outros. Tonegutti (2016, p. 4) verifica que se trata de um projeto de unificação das bases curriculares das diferentes instâncias governamentais (União, Estados e Municípios) com o intuito de reforçar e viabilizar o sucesso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Este sistema governamental aplica avaliações nacionais a cada dois anos para o ensino fundamental (Prova Brasil) e anualmente para o Ensino Médio via Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM). Esses instrumentos avaliativos/examinativos da aprendizagem, especialmente o ENEM, forçam alunos a voltar seu interesse à busca do domínio dos conteúdos do currículo oficial nacional, já que será esse o conhecimento majoritariamente cobrado no instrumento, e será seu domínio que lhes dará acesso às universidades públicas, às bolsas públicas de estudo para as universidades privadas e até aos financiamentos estudantis públicos para as instituições privadas. Para Arroyo (2013, p. 13), as políticas públicas para a educação caminham no sentido da “configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos”. Hall (2006, p. 49), ao discorrer sobre o processo de formação de identidades nacionais no Ocidente, percebe que os elementos específicos dos indivíduos e regiões vão sendo gradualmente absorvidos na formatação cultural de uma ideia de estado-nação. Para isso, ainda segundo Hall (2006, p. 50), são criadas instituições culturais nacionais – como no caso de um sistema nacional de ensino – para gestar uma cultura imaginária nacional.

5 Fonte: Movimento pela Base. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/implementacao/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

A defesa de um currículo comum nacional também é percebida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, como um projeto de controle político e social do conhecimento, pois o currículo comum estabelecido atende prioritariamente a um grupo social específico (1996 apud SILVA, N. M. G., 2009, p. 50). Tonegutti (2016, p. 3) acha difícil imaginar a possibilidade de um currículo nacional comum, pois seria muito complexo definir padrões universais de conhecimento escolar. Na parte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 393) para o ensino fundamental de História, seus próprios autores reconhecem mais de uma vez a complexidade e dinamicidade interpretativa do conhecimento acumulado pelos diferentes sujeitos e grupos sociais.

O objetivo oculto dessa política é que setores hegemônicos da sociedade recuperem o controle do ensino escolar, em parte perdido com a elaboração coletiva do Plano Nacional de Educação desde o final da década de 1990, alinhando o currículo aos valores de mercado do imaginário neoliberal, capitaneados pela ideologia de movimentos empresariais e financeiros organizados, pois, muito embora o Movimento pela Base negue que as competências descritas na BNCC visem muito mais preparar os alunos para o mercado de trabalho que para sua formação integral, entidades da sociedade civil ligadas ao mercado produtivo e financeiro, como a Fundação Lemann⁶, são membros ativos e influentes do Movimento pela Base. No próprio portal do Movimento⁷, podem ser encontradas orientações às instituições de ensino para o enfrentamento/tratamento de problemas de defasagem de aprendizagem de alunos, o que é feito com dicas e exemplos de outros países (de governos, da iniciativa privada e de ONGs). Ou seja, implementa-se uma lógica de ensino em grande parte externa às representações do aluno e, não sem sentido, buscam-se soluções para eventuais reparos em realidades onde essa lógica já foi implementada, e os indivíduos, em tese, já foram a ela adaptados.

Entendemos tratar-se de uma reforma curricular que afeta o ensino em geral e, em particular, o ensino de História. Já que, contraditoriamente ao que o texto procura defender, o documento acaba em grande medida prescrevendo objetivos e competências para o ensino, em prejuízo de necessidades e interesses locais de alunos – questões muitas vezes centrais para sua formação e participação cidadã em sua realidade. E para fechar ainda mais esse cerco, parlamentares elaboraram projetos de lei, em tramitação no Congresso, que visam consolidar a imposição do governo central sobre o currículo escolar. Um desses projetos cria um exame para

6 Criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, essa Fundação preconiza uma educação voltada para a formação de lideranças e de empreendedores, fundamentada em noções de qualidade e excelência voltadas para o mercado e para o neoliberalismo.

7 Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/implementacao/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

avaliar também as “competências” de ensino dos professores. É o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), também conhecido por “ENEM dos professores”. Outro projeto cria a Lei de Responsabilidade Educacional. Trata-se de uma medida que pune gestores que não atingirem metas educacionais determinadas pelo poder central. Estes projetos de lei, se aprovados, poderão se configurar em outros instrumentos de controle da “qualidade” de gestão e ensino dos profissionais escolares, ou seja, outros meios de fiscalizar e exigir o cumprimento da prescrição curricular nacional. Para concluir, por hora, nossa discussão sobre a BNCC, citamos a seguir um recorte textual de Gardner (1995, p. 63-64) que nos parece corresponder às intenções expressas e ocultas da BNCC – Gardner fala do então contexto de reforma escolar nos Estados Unidos (mas que era presente em outras realidades ocidentais) em que prevalecia o discurso de uma escola que o autor, criticamente, chamou de escola uniforme, em prejuízo de uma educação centrada no aluno:

Existe um conjunto básico de competências, e um corpo nuclear de conhecimento, que todos os indivíduos em nossa sociedade deveriam dominar. Por esta razão, deveria haver o mesmo currículo para todos os alunos, os mesmos métodos de ensino e os mesmos métodos “padronizados” de avaliação. Os alunos, professores, administradores, distritos escolares, estados, e inclusive a nação inteira deveriam ser julgados em termos da eficiência e efetividade com que esses padrões comuns são obtidos. Prestar atenção às diferenças individuais é, no melhor dos casos, um luxo; no pior dos casos, um perigoso desvio em relação às prioridades educacionais essenciais.

Outra medida política nesse sentido é a proposta do Movimento Escola Sem Partido (MESP). Tendo surgido por volta de 2004 e inicialmente veiculado suas ideias na internet por iniciativa de indivíduos da sociedade civil organizada, esse movimento ganhou força a partir de 2014 com sua transformação em projeto de lei sobre o tema em casas legislativas de alguns municípios e estados. A explicação de seus idealizadores é de que está havendo uma doutrinação nas escolas, por parte de professores aos alunos, de valores políticos, religiosos e morais contrários aos valores familiares tradicionais da sociedade. A crítica a esse movimento é que ele procura combater a diversidade de valores, conceitos e crenças da cultura democrática, promovendo a censura e o combate ao ensino plural no ambiente escolar (RIBEIRO, V. M., 2016, p. 5).

Ainda em 2014, a ideia do MESP ganhou alcance nacional com o Projeto de Lei (PL) 7.180 na Câmara dos Deputados Federais, por iniciativa do deputado Erivelton Santana, do Partido Social Cristão da Bahia (PSC/BA). Em seguida, já em 2015, outro PL também ligado às ideias do MESP foi proposto na Câmara Federal. Trata-se do PL 867 de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira do Distrito Federal

(PSDB/DF)⁸. Posteriormente, este PL foi apensado ao PL 7.180/2014, isto é, o PL mais recente passou a tramitar conjuntamente com o PL mais antigo, conforme determina o regimento da Câmara Federal para casos de PLs com propostas semelhantes. Em 2016, outra proposição legislativa federal surgiu encampando a proposta do MESP, dessa vez no Senado Federal, com o PL 193, de autoria do senador Magno Malta, do Partido da República do Espírito Santo (PR/ES)⁹. O próprio autor deste PL no Senado solicitou sua retirada de tramitação em 21 de novembro de 2017. Assim, este PL foi arquivado nesta casa legislativa e não poderá mais ser votado. A Justiça Federal tem apontado a inconstitucionalidade de PLs com propostas semelhantes em casas legislativas municipais e estaduais.

No entanto, como podemos ver até em matérias veiculadas nas mídias – como a de O Globo¹⁰, a retirada e o arquivamento do PL no Senado foram apenas uma manobra dos líderes do movimento e dos parlamentares favoráveis, tendo em vista o parecer desfavorável do relator do projeto e do pouco apoio a ele no Senado. A real intenção da retirada é de não prejudicar o andamento do PL idêntico na Câmara dos Deputados Federais, onde este tem mais perspectivas de vitória, podendo ressurgir posteriormente com mais força no Senado. Portanto, parece longe do fim a luta contra a tentativa de arbítrio e censura por parte deste movimento e de seus apoiadores nas casas legislativas do país. Sua propaganda e militância política continuam bastante vivas, com indivíduos e grupos de diferentes setores sociais atuando para fazer valerem os preceitos desse movimento.

Entendemos ser clara a tentativa do MESP de controlar e esvaziar as propostas de ensino progressista social, especialmente as disciplinas da área de humanas – dentre elas a de História, considerada a principal politizadora do aluno no contexto escolar. Fonseca (apud BARBOSA, 2006, p. 58) observa que:

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar pelo controle do ensino de História a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação.

8 Fonte: Câmara dos Deputados Federais. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

9 Fonte: Senado Federal. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

10 Fonte: *O Globo*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/magno-malta-retira-de-tramitacao-no-senado-projeto-do-escola-sem-partido-22092617>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

O objetivo desse movimento é formatar o currículo escolar, universalizando-o com a intenção de unificar a sociedade em prejuízo de sua diversidade cultural e manter o silenciamento dos debates em torno da grande desigualdade social brasileira. Nas palavras de Manhas (2016, p. 19), o propósito desse projeto é que o trabalho do professor deve ser apenas o de “passar conteúdo sem crítica, problematização ou contextualização, em um ato mecânico”. Fonseca e Silva, M. (2007, p. 46-47) alertam para o risco de uma educação que se quer multicultural, mas que se restringe apenas a práticas didático-pedagógicas de ensino, reproduzindo no ambiente escolar o discurso elitista que acaba por negar as desigualdades sociais em meio ao repertório da diversidade cultural. Arroyo (2013, p. 12) assevera que “o fato da escola, sobretudo pública, e de seus profissionais serem tão criticados, é sinal de que incomodam, estão vivos”. O professor deve, portanto, estar atento, dentro e fora da escola, para não compactuar com mais essa medida conservadora de setores sociais que procuram deter o discurso hegemônico com o intuito de escamotear a diversidade e desigualdade sociais, uniformizando através do imaginário de uma nação homogênea um povo que se constituiu plural em sua formação histórica.

1.3 A motivação pelo ensino escolar

Os estudos sobre a motivação do aluno pelo ensino tiveram início no Brasil a partir do movimento da Nova Escola ou Escola Nova. Esse movimento teve início em países da Europa e nos Estados Unidos e chegou ao Brasil entre os anos 1920 e 1930. Alves (2010) fala da expansão das ideias desse movimento, que elas não ficaram circunscritas a países ou regiões de origem. O movimento conclama o rompimento com a chamada escola oitocentista, defensora de interesses da sociedade capitalista e industrial – um modelo escolar no qual os conteúdos de ensino são definidos centralmente por intelectuais alheios às necessidades e interesses das comunidades locais, um modelo de escola hierarquizado e diretivo.

Contrariamente a isso, o movimento desejava uma escola autônoma e ativa, uma pedagogia direcionada não para o poder central, mas para o aluno enquanto sujeito participativo no processo do aprender. O saber não deveria ser apenas transmitido por uma autoridade inquestionável, um professor, e memorizado por um aluno passivo. Alves (2010, p. 13) afirma que, nessa nova concepção, deve ser dado “um novo protagonismo ao aluno e uma função de aprendizagem, também ao professor”. A escola deve ser um espaço de contínua experiência da vida dos sujeitos nela inseridos e não apenas uma preparação para um tipo específico de vida

futura desses indivíduos. Portanto, desde teóricos como Dewey e Hall nos EUA a Montessori e Decroly na Europa, ligados a um pensamento renovador da concepção de escola e aluno, que há uma preocupação em colocar o aluno no centro do processo escolar, como protagonista de sua própria história e aprendizagem.

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi o principal ícone e codificador desse movimento. Esse Manifesto aponta diversos problemas e sugestões para todo um novo sistema educacional. Sofreu críticas de algumas vertentes, chegando a ser até considerado contraditório em alguns de seus pontos, mas esse trabalho tem um foco específico, que é o protagonismo do educando. Assim, procuramos apenas perceber o que o texto do Manifesto declara a esse respeito. Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira estão entre os principais teóricos que elaboraram esse Manifesto. Logo no início do documento, Azevedo et al. (2010) ressaltam o valor da educação para o desenvolvimento cultural, social e econômico da nação, ao mesmo tempo que denunciam também o atraso do sistema educacional após quatro décadas da instauração da República. Para Azevedo et al. (2010), as reformas educacionais não caminhavam junto com as reformas econômicas, e por isso não se constituía um sistema escolar que pudesse atender às necessidades individuais e coletivas do povo.

Azevedo et al. (2010) afirmam no Manifesto que o interesse do educando é a primeira condição para o espontaneísmo e estímulo constante deste. E, semelhante às ideias gerais vindas de fora, o movimento escolanovista no Brasil também pedia o rompimento com o modelo escolar transmissor de conhecimentos e valores produzidos por outros e promotor de educandos passivos, para tornar a escola ativa como parte do todo social. Saviani (2008) afirma que o documento requeria uma escola que primasse pelo estímulo e interesse constante do educando a partir do contato social com seu entorno, de que proveio e em que deve atuar, com uma formação voltada não somente para os interesses de classe, mas “para a cooperação e solidariedade entre os homens... harmonizando os interesses individuais com os coletivos” (p. 244).

Passadas várias décadas, muitas de nossas escolas e/ou docentes mantêm um perfil pedagógico muito próximo do criticado pelos escolanovistas, oferecendo a seus alunos um formato escolar distante de suas experiências individuais e comunitárias. Ouvimos professores dizerem que os alunos não sabem ouvir e que disciplinar seu comportamento é a única forma de corrigir isso. No entanto, muito pouco se questiona por que esses alunos não sabem ouvir, insistindo em oferecer-lhes aquilo pelo qual eles por diversas vezes já demonstraram que não

estão interessados. Bzuneck (2001, p. 9) afirma que o motivo ou a motivação é o que move a pessoa à ação, ou a faz mudar de direção, em qualquer atividade humana.

A finalidade da educação é subjetiva. Varia de acordo com tendências e interesses de cada época – crenças, valores, costumes, conceitos. A escola caminha lado a lado com essa diversificada dinâmica sociocultural. Nesse quadro, procura conformar o educando aos ideais da concepção dominante de vida da sua época. Ignora-se, assim, que os educandos sabem sim ouvir e estão sempre ouvindo, só que não o que muitas vezes seus professores/tutores escolares estão lhes falando.

Entendida como conjunto de fatores psicológicos ou como processo, a motivação tanto faz iniciar uma ação objetiva quanto garante sua persistência diante de dificuldades e motivos concorrentes – efeitos inicial e final da motivação (BZUNECK, 2001, p. 12). Para tanto, o profissional do ensino precisará mobilizar uma variedade de recursos e didáticas de ensino que venham a favorecer a continuidade participativa do aluno. Os conteúdos, recursos e didáticas adotados que poderão facilitar esse nível de motivação devem ser reconhecidos pelo público mais interessado, os alunos. Portanto, qualquer planejamento de aula deverá sempre contar com a participação ativa de seus principais interessados.

A reação do aluno ao contexto disciplinar e pedagógico da sala de aula revelará sua motivação. Um aluno desmotivado será aquele que não empreender esforço para realizar atividades propostas ou combinadas, desistir ante a primeira dificuldade (atividades consideradas por ele difíceis ou extensas), não continuar por considerar o trabalho muito fácil ou irrelevante (distante de seu campo de interesse), angustiar-se em processos avaliativos e afins. Bzuneck (2001, p. 12) ressalta que, para a motivação do aluno atingir seu objetivo final, o professor precisará empregar estratégias de aprendizagem que possibilitem a construção de novos conhecimentos e a aquisição de habilidades cognitivas, denominadas pelo autor de produtos de aprendizagem. A motivação do aluno não representa o todo determinante em seu aproveitamento estudantil, no entanto, um aluno desmotivado poderá ter um envolvimento muito menor ou até nulo no processo educacional, o que geralmente resulta em baixo aproveitamento de sua potencialidade individual, com sérios desdobramentos também para a coletividade em que vive e atua, pois o baixo aproveitamento escolar poderá significar também baixo potencial para sua realização pessoal e para o exercício da cidadania em sua coletividade.

A motivação ou não do aluno não é tão simples. Costuma-se mensurá-la por observações do comportamento geral do aluno e principalmente por seu rendimento em atividades e instrumentos avaliativos, o que pode mascarar essa realidade. Quando um aluno é

caracterizado como disciplinado ou com bom rendimento em avaliações formais, isso não significa necessariamente que ele esteja motivado. Pode estar apenas cumprindo requisitos escolares esperados, o que pode ser alcançado também sem necessitar de motivação. De modo semelhante, um aluno avaliado negativamente nesses mesmos instrumentos não necessariamente estará desmotivado com seu contexto escolar ou de sala de aula. Podem ser outros obstáculos de viés pedagógico (déficits de períodos anteriores), cognitivo, psicológico, clínico ou social que estão provocando esse resultado. Bzuneck (2001, p. 14) considera que, para obter um diagnóstico com maior segurança, o professor precisará propiciar mais momentos de interação com o aluno para conhecer melhor as condições gerais que caracterizam a constituição de seu ser e de sua existência.

De todo modo, Bzuneck (2001, p. 16) ressalta que indícios e pesquisas têm apontado a gravidade do problema da motivação nas realidades escolares. Na educação infantil, fase em que a criança está alcançando suas primeiras conquistas motoras, realizando suas primeiras descobertas com os objetos e os primeiros contatos com a linguagem verbal, sendo estimulada através do lúdico e das linguagens da arte, sua motivação com a instituição escolar é intensa. Quando a criança entra no processo escolar formal, essa intensidade tende a diminuir ano após ano. Não são raros os casos de pais e professores que demonstram preocupação com alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem”. Ouvimos com certa frequência psiquiatras falarem de diagnósticos apressados e imprecisos de déficit de atenção e hiperatividade em alunos que, em outras análises médicas, apresentam outros diagnósticos, mas que, equivocadamente, estão sendo tratados com medicações recomendadas para patologias mentais, o que só agrava a situação pessoal e de ensino-aprendizagem do aluno. Muito disso devido a famílias e escolas não conseguirem perceber e/ou reconhecer a individualidade e subjetividade desses indivíduos, portadores de desejos e interesses próprios, muitas vezes diversos dos interesses dos adultos que os rodeiam. Bzuneck (2001, p. 16) afirma que, muitas vezes, já no terceiro ou quarto ano escolar, a proposta pedagógica da escola se lhes apresenta sem sentido, estranha ao seu viver, e que eles até tentam explicar isso aos agentes do sistema escolar, mas que não são ouvidos.

Vemos alunos frequentando escolas motivados pelo lanche, brincadeiras, prática de esportes, encontro com pares, em busca de novas amizades ou até de namoro, etc. Diversos propósitos, menos dedicação às propostas pedagógicas da escola. Um quadro bastante preocupante, grave até. É preciso urgentemente ouvir esses sujeitos. Procurar apreender qual é sua percepção sobre a escola e atuar a partir do diagnóstico de cada realidade local para qualificar a escola como um espaço de convivência e transformá-la em um lugar de debate,

(re)construção de conhecimento e de convivência das diversidades sociocultural, psicológica, afetiva e ideológica/filosófica.

Outros aspectos externos para a motivação escolar são a busca de resultados socialmente valorizados: notas em avaliações/exames, promoção de série/etapa, certificados, destaque na turma e na escola. Esses fatores motivadores não contribuem para a relação ativa do aluno com o conhecimento e com seu interesse contínuo numa aprendizagem construtiva para toda sua vida. São motivadores extrínsecos, externos à cultura escolar de valorização do conhecimento e da formação integral do sujeito social.

A motivação considerada positiva e ideal no âmbito educacional é a intrínseca. Guimarães (2001, p. 37) afirma que essa motivação ocorre quando o aluno é levado a envolver-se espontaneamente num processo de aprendizagem por considerá-lo interessante em si mesmo, sem necessitar de recompensas ou pressões externas. O aluno envolve-se pela satisfação propiciada pela proposta didático-pedagógica, o que ocorre quando esta gera prazer por sua realização. Elementos como novidades, curiosidades, novos desafios, aprendizagens significativas, novas habilidades e competências, convivência, entretenimento e jogos pedagógicos são o que proporciona essa satisfação intrínseca no aluno. Segundo Guimarães (2001, p. 38), a motivação intrínseca facilita a aprendizagem, aumentando o aproveitamento do aluno.

Guimarães (2001, p. 40) aponta três necessidades psicológicas como fatores determinantes para a motivação intrínseca da pessoa: necessidade de domínio de novas competências, necessidade de exercício da autonomia e necessidade de sentimento de pertencimento. Para Guimarães (2001, p. 39), atingir o nível de motivação intrínseca diante de nossos conteúdos escolares pode até parecer uma utopia, mas é possível. O professor precisa antes de tudo de compromisso com a formação de seus alunos, mas também e necessariamente de dominar bem os conhecimentos e metodologias próprias de sua área de conhecimento e atuação, conhecer bem a cultura e a realidade social de seus alunos (muitas vezes precária) e utilizar-se de metodologias e recursos didáticos variados e adequados para alcançar os interesses e necessidades de aprendizagem de seus alunos. Portanto, não é um trabalho de fácil alcance. Trata-se de um processo complexo e árduo e que exige dedicação contínua do professor.

Bzuneck (2001, p. 23) afirma que as abordagens ou teorias sobre motivação têm destacado os fatores afetivos e emocionais da pessoa e, especialmente, variáveis ligadas à identidade individual do sujeito. Enquanto em nossas realidades escolares os motivadores

extrínsecos de recompensa e pressão continuam sendo bem mais utilizados pelos profissionais do ensino. Esses motivadores estão bem mais próximos de sua própria formação e experiências, da cultura de escolas e mesmo de muitos alunos. Guimarães (2001, p. 45) declara que, se os alunos tivessem possibilidade de escolha, em geral prefeririam estar em outros convívios, e muitos até sozinhos, a estar em sala de aula, o que, ainda segundo a autora, não deve ser tomado com surpresa, já que os contextos escolares costumam priorizar a transmissão de conteúdos em geral estranhos e desinteressantes para os alunos.

2 ENSINO DE HISTÓRIA: O PROFESSOR, A METODOLOGIA E A MOTIVAÇÃO

O ensino escolar de História em muitas escolas tem sido pautado por metodologias e didáticas muitas vezes bastante reprodutoras de valores e currículos conservadores, que em pouco ou nada consideram as características sociais e culturais do próprio aluno alvo desse processo. Carbonari (2000, p. 16) entende que o interesse do Estado no sistema educacional é a “formação de cidadãos politicamente passivos e economicamente ativos”. Carbonari (2000, p. 24) defende, entretanto, que a formação do aluno deve ser bem mais ampla, que este deve ser inteirado do contexto histórico-social de sua época, conhecendo direitos e deveres que o farão preparado também para transformar o seu meio.

Este capítulo apresenta o percurso da pesquisa com as professoras, uma diagnose da escola campo, as relações entre metodologias de ensino e o currículo e metodologias de ensino e o livro didático, a análise dos dados da pesquisa (questionário e observação) a partir da teoria adotada e a preponderância metodológica do docente para a motivação do aluno ao ensino escolar de História.

2.1 A motivação escolar na disciplina de História: uma análise de caso

A instituição escolhida para a pesquisa da motivação de alunos pelo ensino escolar de História no nível fundamental foi uma escola pública municipal de Goiânia, situada na região oeste deste município. Fundada no início da década de 1980, a escola oferece o ensino fundamental nos três turnos. No ano da pesquisa, 2017, a escola oferecia este ensino do sétimo ao nono ano no matutino, educação infantil (para alunos com cinco anos de idade) e do primeiro ao sexto ano no vespertino, além da primeira à oitava série no noturno na modalidade de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) – para alunos a partir de 15 anos de idade; alunos com 14 anos de idade que comprovassem vínculo empregatício também podiam se matricular.

No período diurno, essa rede de ensino adota a proposta político-pedagógica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano¹¹ (GOIÂNIA, 2016), tendo como eixo

11 Nessa rede, cada período escolar de três anos compõe um ciclo, sendo o ciclo I do primeiro ao terceiro ano, o ciclo II do quarto ao sexto ano e o ciclo III do sétimo ao nono ano. A rede denomina de agrupamento cada etapa/ano escolar, iniciando com o agrupamento “A”, correspondente ao primeiro ano, indo até o agrupamento “I”, correspondente ao nono ano.

estruturante a teoria histórico-cultural na concepção de Vigotsky. Com essa proposta pedagógica, a rede de ensino enturma inicialmente o aluno por idade. Conforme demandar suas necessidades de aprendizagem, verificadas por documentação escolar e por avaliação diagnóstica, o aluno pode ser reenturmado¹². Nesse caso e nos casos de retenção (que virão logo a seguir), ao completar o ensino fundamental, este aluno estará com idade acima da média dos alunos concluintes (que é de 15 anos de idade). O aluno pode ainda ser definitiva ou temporariamente reagrupado em outra turma de mesma etapa/ano escolar (além de demandas de aprendizagem, esse caso pode ocorrer também por dificuldade de mobilidade¹³ do aluno ou por problema de interação socioafetiva¹⁴ com pares), atendido individualmente¹⁵ ou em pequenos grupos¹⁶ de alunos no decorrer do ano letivo. Sabemos, entretanto, por nossa experiência profissional nessa rede, que muitas escolas negligenciam ou não conseguem cumprir essa atribuição (atendimento individual ou em pequenos grupos) de seu projeto político-pedagógico, não realizando ou pouco realizando este trabalho de atendimento às necessidades de aprendizagem de alunos. Ressalte-se que não há na escola uma equipe de apoio pedagógico e multiprofissional para atender a esta demanda escolar, que costuma ser considerável nas escolas públicas de ensino fundamental de Goiânia. Em geral, cabe aos próprios professores mais este trabalho, que muitas vezes esbarra, de um lado, na escassez de tempo (por ofício já pouco, mas muitas vezes ainda diminuído pela constante necessidade de suprir falta de colegas), e de outro, pela falta de formação dos professores para atender a certas demandas que exigem conhecimentos específicos de outras áreas da ciência (como nos casos de alunos com suspeita ou laudo de patologia mental). Existe um órgão municipal externo às

12 Significa que o aluno pode ser direcionado a uma etapa anterior do mesmo ciclo em que foi matriculado inicialmente. Isto ocorre quando o tempo de escolarização do aluno não corresponde à sua idade. Então, para garantir seu pleno tempo de vida escolar, este aluno é reenturmado em etapa anterior. Como exemplo, um aluno que foi enturmado no nono ano escolar, devido a sua idade, mas que não cursou todos os oito anos anteriores. De acordo com a defasagem verificada em seu histórico escolar e em avaliação diagnóstica de conhecimentos, o aluno pode ser reenturmado em uma ou duas etapas anteriores do ciclo em que foi matriculado inicialmente, mas não em outro ciclo.

13 Como no exemplo de unidade escolar com andar superior e que não possui elevador (casos comuns nessa rede). Há casos até de remoção de toda uma turma para o andar inferior, caso não haja um agrupamento corresponde no térreo ou o aluno não se adapte à(s) turma(s) deste andar.

14 Esses casos ocorrem com frequência. Especialmente nos casos de alunos considerados problemas (para esses casos específicos não existe previsão na diretriz político-pedagógica da rede, sendo feitos em *off*). Alunos são distribuídos em diferentes turmas na tentativa de amenizar os problemas de indisciplina. Os casos de reagrupamentos por questões de mobilidade e socioafetividade são os que, por vezes, acabam sendo definitivos por todo o ano letivo.

15 Em sua sala de aula ou em outro espaço da escola; a segunda opção é a mais comum.

16 Neste caso, o atendimento é realizado fora da sala de aula em que o aluno está agrupado. Cabe ressaltar que, tanto no caso de atendimento individual quanto em pequenos grupos, muitas unidades escolares dessa rede não oferecem um espaço próprio ou adequado para tal - muitas vezes esse atendimento ocorre nos corredores da escola com todos os fatores adversos (ruídos, movimentações, escassez de equipamentos e materiais didáticos).

unidades escolares chamado Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CEMAI), que oferece atendimento a esses casos. Mas trata-se de um atendimento que consiste basicamente em diagnóstico e orientações pedagógicas à escola, e não também em acompanhamento e atendimento continuado a esses alunos, os quais ficam mesmo muito mais a cargo dos profissionais da escola. Portanto, uma precária devolutiva para os professores, que continuam limitados em sua realidade de atuação desfavorável, ou seja, permanecem desassistidos tanto quanto seus alunos.

Há ainda órgãos parceiros da Secretaria Municipal de Ensino – Pestalozzi, CAPS, ASCEP, CORAE¹⁷ – que auxiliam no diagnóstico e orientações pedagógicas, além de oferecer algum acompanhamento em atendimento a esses alunos. Mas, tanto quanto no caso do CEMAI, são externos à escola, dependendo do deslocamento do aluno (o que muitas vezes não ocorre devido à indisponibilidade de horário ou de recursos dos responsáveis, ou ainda falta de maior esforço destes para com o atendimento especializado de seus tutelados), e não oferecem atendimento e acompanhamento continuado ao aluno. Ressalte-se ainda que o acolhimento desses alunos nestes órgãos especializados (CEMAI e parceiros) é um processo, além de limitado, demorado e de devolutivas muitas vezes apressadas e insuficientes.

Outra característica peculiar da política pedagógica dessa rede (ciclos) é sua avaliação da aprendizagem. Enquanto no modelo seriado é decidido anualmente (ou menos) o avanço ou retenção do aluno, no modelo por ciclos essa decisão ocorre num período mais longo (a cada ciclo, ou seja, a cada três anos; inclusive no caso da frequência mínima de 75%), oferecendo a possibilidade de uma avaliação escolar mais formativa que em algumas realidades escolares organizadas no modelo seriado, que muitas vezes acabam sendo muito mais somativas que formativas. Assim, o aluno só será retido nos agrupamentos “C”, “F” e/ou “I” (terceiro, sexto e/ou nono ano escolar). Em vez de retenção ou reprovação, essa rede adota o termo permanência. Deve ser desenvolvido um projeto pedagógico individual para atender às demandas específicas do aluno permanente, para que este não simplesmente repita uma etapa/ano escolar. E um aluno permanente pode avançar para a etapa seguinte antes do término do ano letivo, o que, quando ocorre (em nossas experiências, vemos que geralmente não ocorre), se dá geralmente até ao final do primeiro semestre letivo. Não obstante sua flexibilidade de

¹⁷ Associação Pestalozzi de Goiânia: entidade sem fins lucrativos com equipe e equipamentos para atendimento multiprofissional a crianças e adolescentes com necessidades especiais; Centro de Atenção Psicossocial (CAPS): órgão ligado ao Ministério da Saúde que atende preferencialmente pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas; Associação de Serviço à Criança Especial de Goiânia (ASCEP): entidade sem fins lucrativos com objetivo idêntico ao da Pestalozzi; Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata (CORAE): entidade sem fins lucrativos com objetivo idêntico ao da Pestalozzi e ASCEP.

duração em relação ao seriado, a organização por ciclos tem sido criticada por muitos professores, pais, alunos, autoridades e estudiosos. A releitura que a rede faz da importância da quantificação avaliativa e da prorrogação do prazo para promoção ou permanência do aluno tem sido apontada como estratégia para mascarar a precariedade do ensino público fundamental oferecido pelo município de Goiânia. A crítica é que muitas vezes o aluno vai sendo avançado ano após ano sem dominar o conhecimento previsto para cada etapa/ano escolar – ocorrendo a chamada “progressão automática”; ressalte-se que isso também ocorre em redes públicas e privadas que adotam o sistema seriado, não sendo, então, tanto um problema de sistema de ensino e avaliação escolar, mas muito mais de gestão administrativa e pedagógica do ensino. Em nossa experiência nessa rede, vemos que de veras isso ocorre com certa frequência. O aluno com aproveitamento considerado insatisfatório pelo próprio grupo pedagógico local é promovido, muitas vezes, mesmo nas etapas em que este poderia permanecer (agrupamentos C, F e I).

Em 2017, ano da pesquisa, a escola campo finalizou o ano letivo com 378 alunos no turno matutino, 321 no vespertino e 130 no noturno, totalizando 829 alunos nos três turnos. Atendia a 13 turmas no matutino, 13 no vespertino e 5 no noturno (sendo uma turma multisseriada – de primeira a quarta série). A escola tinha 67 servidores em seu quadro pedagógico divididos nos três turnos (9 no noturno e os demais nos turnos diurno) e 36 no quadro administrativo, sendo 3 para a biblioteca (um em cada turno), 7 para a secretaria (3 para o matutino, 3 para o vespertino e 1 para o noturno), 1 para a sala informatizada (apenas no noturno) e o restante (25 servidores) para os trabalhos na cozinha e na higiene do prédio dividido nos três turnos (4 no noturno e os demais no turno diurno). Numa primeira leitura dessa realidade, pode até parecer que a escola tem à sua disposição um grande número de profissionais. Mas quando comparado ao número de salas de aula em funcionamento e à quantidade elevada de alunos atendidos (média próxima de 30 por turma no período da pesquisa – matutino¹⁸), vemos que essa quantidade de servidores pode até ser considerada baixa.

No ano da pesquisa, a escola tinha em funcionamento uma sala de tamanho médio para a biblioteca (que também funcionava como depósito para guarda de algumas mesas e cadeiras de sala de aula e de livros didáticos novos e usados que não estavam em uso dos alunos, ou seja, um ambiente desconfortável para consulta e estudo), uma sala informatizada para uso pedagógico de professores e alunos (só funcionava no noturno), uma quadra coberta

18 A pesquisa ocorreu no período matutino por ser o único turno da escola que naquele momento oferecia o ensino fundamental para a faixa etária (adolescente até 15 anos de idade), etapa escolar (nono ano) e modalidade de ensino (ciclo, principal modalidade adotado pela rede) objetivado por este trabalho.

majoritariamente utilizada para as aulas práticas de Educação Física, uma sala para os professores (pequena e inadequada para acolher todos os docentes em horário de estadia comum, como o intervalo de aulas), uma sala para a secretaria, uma sala para a coordenação pedagógica e disciplinar (coordenação de turno), uma pequena subsala no espaço da secretaria para a diretoria (imprópria para realizar as demandas do cargo, especialmente o atendimento a trabalhadores ou à comunidade), uma sala pedagógica para atendimento individualizado a alunos com problemas de aprendizagem (funcionava no turno diurno com um professor com especialização em psicopedagogia; caso bastante pontual nessa rede), uma pequena sala para almoxarifado (sempre trancada por falta de servidor para este trabalho; os equipamentos eletrônicos para uso didático dos professores ficam guardados neste local), dois banheiros para uso dos alunos (um masculino e um feminino), dois banheiros para uso dos funcionários em geral (um masculino e um feminino), um banheiro unissex no espaço da sala da coordenação também para uso dos funcionários em geral, uma cozinha e um espaço para refeitório dos alunos (este espaço também era eventualmente usado para realização de atividades pedagógicas ou administrativas com quantidades reduzidas de pessoas). Todas essas divisões bem próximas umas às outras e em disposição horizontal, isto é, a escola não possui andar superior.

Nessa rede, os coordenadores pedagógicos de cada escola são escolhidos pelos professores em eleição anual local, e os candidatos devem ser professores efetivos lotados na escola. Os critérios de escolha sofreram alterações no final do ano de 2017. Até então qualquer professor efetivo lotado na escola poderia candidatar-se e o grupo de professores escolhia em votação aberta ou secreta. A partir da eleição do final do ano de 2017 – para o pleito de 2018 – o grupo de professores deverá indicar para eleição dois candidatos entre os professores efetivos lotados na escola (podem ser os mesmos já ocupantes do cargo; a reeleição neste cargo e para diretor pode ser indefinidamente), mas estes precisarão ser aprovados em entrevista realizada pelo diretor da escola e pelo apoio técnico-professor, um professor efetivo da rede à disposição da gestão central, a partir de critérios definidos pela gestão central – basicamente, se o candidato ao cargo conhece bem as diretrizes político-pedagógicas dessa rede de ensino. Se apenas um dos candidatos for aprovado na entrevista, será este o designado para o cargo; caso nenhum seja aprovado, a escolha será por indicação da direção da escola – nesse caso, a escolha será bem mais subjetiva da gestão local.

Cada escola dessa rede tem ainda à sua disposição um profissional externo à escola ainda muito conhecido por apoio pedagógico, mas que em meados de 2015 passou a se chamar

apoio técnico-professor¹⁹. Este profissional comparece periodicamente na escola, por iniciativa da direção regional ou por solicitação da escola. Seu papel é intermediar as relações entre a Subsecretaria de ensino e a escola, orientando e auxiliando administrativa e pedagogicamente os profissionais da escola. Na prática, muitos desses profissionais acabam sendo muito mais um supervisor da Subsecretaria Regional na escola, isto é, um garantidor do cumprimento de diretrizes pedagógicas e administrativas centrais, que de fato um apoio pedagógico e administrativo da Subsecretaria de Educação à escola.

Como nosso foco é a motivação escolar pelo ensino específico da História ao final do ensino fundamental (9º ano), a pesquisa envolve profissionais do ensino de História e seus alunos ou ex-alunos. A princípio, pretendíamos pesquisar um único professor da disciplina. Mas, ao procurarmos a instituição lócus no turno/horário estabelecido para a pesquisa (matutino), soubemos que havia duas professoras dessa disciplina trabalhando com os anos finais do ensino fundamental. Percebemos que se tratava de profissionais com perfil docente um tanto diverso, o que poderia enriquecer a pesquisa ao trazer dados e concepções de mais de um sujeito e oferecer a possibilidade de comparação e aprofundamento da análise teórica. Em horários em que as professoras se encontravam fora de sala de aula para estudo/planejamento, apresentamos a proposta da pesquisa e as convidamos a participar. Elas aceitaram contribuir com a pesquisa. Uma das professoras, que atua nas cinco turmas do 7º ano e em uma turma do 8º ano (que a rede de Goiânia denomina, respectivamente, de agrupamentos G e H do ciclo 3), aceitou participar apenas da parte escrita da pesquisa (questionários), afirmando que não se sente à vontade em exposições filmadas. A outra professora, que atua em três turmas do 8º ano e nas quatro turmas de 9º ano (esta última denominada nessa rede de ensino de agrupamento I do ciclo 3), aceitou participar de todos os momentos.

Neste trabalho, chamaremos de professora P1 a profissional que atua em turmas do sétimo e oitavo anos, e de professora P2 a profissional que atua em turmas do oitavo e nono anos. A professora P1 declarou que está com 62 anos de idade, que é divorciada e que tem um filho com 41 anos de idade. Afirmou ter se graduado em História em 1992 pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mas já atuar como docente desde 1983 e estar aposentada pela Secretaria de Estado de Educação em Goiás. Afirmou que possui duas especializações, sendo

¹⁹ A alteração do nome desse profissional deu-se por uma decisão administrativa da secretaria central para definir mais claramente as funções do cargo, que, além de pedagógico, é administrativo também. Trata-se de um professor efetivo na rede à disposição de uma subsecretaria regional do município. A administração dessa rede é gerida pela secretaria central e por outras cinco subsecretarias regionais, ainda conhecidas por Unidade Regional de Educação, que, também em 2015, teve seu nome alterado para Coordenadoria Regional de Educação.

uma em Administração Escolar e outra em Planejamento Escolar, além de ter feito diversas formações de curta duração. Declarou que atualmente atua apenas na escola campo dessa pesquisa, onde faz 30 horas/aula semanais no matutino – sendo na prática cerca de 14 a 16 horas-relógio em sala de aula e cerca de 4 a 6 horas-relógio para estudo/planejamento, atendimento a alunos e seus responsáveis (este último caso bem mais eventual), além de atividades pedagógicas diversas conforme a rotina ou demanda da escola²⁰. Nessa rede, o máximo que um professor pode fazer em um turno na semana é 30 horas/aula, e a professora P1 possui um contrato efetivo de 40 horas/aula semanais, necessitando assim complementar a diferença de 10 horas/aula. Ela faz isso atuando mais dois dias da semana no vespertino da mesma escola, realizando atendimentos individuais ou em pequenos grupos a alunos com déficits de aprendizagem. Esta professora afirma atuar há 20 anos nessa escola.

A professora P2 afirmou que está com 47 anos de idade, é casada, não tem filho, graduou-se em História pela UFG em 1997, tendo feito logo em seguida mestrado na mesma instituição e área de conhecimento, além de diversas formações de curta duração. Declara atuar como docente desde o término de sua formação inicial e estar atuando há apenas um ano e meio na escola e turno dessa pesquisa, sendo este o único local e horário em que atua no momento. É efetiva nessa rede com contrato de 30 horas/aula semanais, cumprindo rotina idêntica à da professora P1 em seu turno de trabalho.

Após a adesão verbal das professoras, entreguei-lhes o termo de consentimento para leitura e assinatura, permitindo que elas o levassem para casa, procurando assim não atrapalhar a rotina de seu trabalho na instituição. Ocorreu que, passados alguns dias, por ocasião de visitas à instituição para recolher os termos de assentimento e consentimento dos alunos e seus responsáveis legais, aproveitei para procurá-las sobre a leitura e assinatura dos seus termos de consentimento. Após apenas uma interpelação, as professoras afirmaram já ter lido e assinaram o termo na minha presença. Imediatamente, entreguei-lhes o questionário da pesquisa,

20 Cada aula nessa rede de ensino corresponde a uma hora relógio. As horas semanais em sala de aula são definidas de acordo com a quantidade de turmas da escola e a quantidade de professores disponíveis no quadro fixo de profissionais ou num dia específico da escola (aqui considerado eventuais faltas, ausências pontuais para formação continuada, licenças médicas). A quantidade citada de horas semanais do professor em sala e fora dela pode variar, eventualmente, de acordo com o número de funcionários presentes na escola (novamente considerando aqui eventuais faltas, ausências pontuais para formação continuada, licenças médicas), por demandas ocasionais da escola, por planejamento pedagógico específico para certos casos, ocasiões ou datas. O professor que eventualmente suprir a ausência de outro profissional em sala de aula poderá (não há uma determinação na política pedagógica da rede para isso) ser posteriormente compensado aumentando seu tempo semanal para outras atividades pedagógicas. Até o ano dessa pesquisa (2017) a distribuição de aulas nessa rede era equitativa entre os professores (chamada na rede de grade paritária). Já para 2018, houve uma mudança de diretriz pela gestão central e as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão priorizadas aumentando sua quantidade semanal de aulas, o que inviabilizará a continuidade da equidade na distribuição de aulas entre todos os professores.

permitindo da mesma forma e pelo mesmo motivo indicado acima que elas o levassem para casa. Passados mais dias e, ainda visitando a escola para recolher termos de alunos, comecei a interpelá-las sobre o andamento da resposta ao questionário. A professora P2 declarou que teria que registrar ali mesmo na instituição, já que em casa precisava se dedicar a outras questões de ordem pessoal. E ainda, que seria interessante registrar na minha presença, já que numa primeira leitura teve algumas dúvidas, o que prontamente nos dispomos a fazer assim que esta solicitasse. Ela procedeu ao registro do questionário naquele mesmo dia em um tempo aproximado de uma hora – tempo quase diariamente disponibilizado pela rede de ensino e pela organização da instituição escolar para estudo/planejamento de cada profissional. Em outro dia, ao procurar a professora P1, ela alegou também falta de tempo em casa para proceder ao registro, além de dúvidas também quanto ao teor de algumas questões do questionário da pesquisa. Prontificamos a esclarecer melhor e perguntamos se ela poderia ceder horários de estudo/planejamento na instituição para proceder à resposta dos questionários, ao que ela respondeu afirmativamente, somente que não poderia ser naquele mesmo dia. Procurámo-la em outros dias, e ela procedeu ao registro em dois dias alternados – em cerca de duas horas.

As duas professoras pediram para explicarmos melhor o objetivo da questão 1 (base do currículo de história). Esclarecemos que queríamos saber de onde estavam sendo retirados os conteúdos trabalhados em sala de aula. As duas professoras pediram esclarecimentos também sobre a questão 2 (recursos e métodos utilizados). Esclarecemos que queríamos saber quais são os materiais didáticos utilizados e a forma com que estes são utilizados. A professora P1 nos pediu ainda esclarecimento sobre a definição de “concepção” presente nas questões 7, 8 e 9. Esclarecemos que queríamos saber o que a professora entende ser os objetivos centrais da escola e do ensino de história, e qual deve ser o lugar do aluno nesse processo.

Como pode ser visto pela descrição acima, a dificuldade maior para a adesão das professoras reduziu-se basicamente à parte da gravação de vídeo e somente por uma delas, o que pouco comprometeu o levantamento de dados na pesquisa. A dificuldade maior ocorrida foi na resposta ao questionário. A dificuldade em compreender melhor algumas perguntas do questionário talvez esteja relacionada ao fato de estas não serem questões atuais de reflexão destes profissionais. Quanto a certa demora na resposta ao questionário, não pareceu ser desinteresse pela pesquisa. Atribuímos à falta de tempo mesmo, devido a trabalhos escolares que acabam tendo que ser levados para casa – além, obviamente, de outras atividades e compromissos pessoais –, e do escasso tempo disponível fora de sala de aula na escola até para a realização de atividades da rotina profissional, menos ainda para outras atividades.

A pesquisa de campo com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, profissionais do ensino e alunos, aconteceu separadamente e em diferentes momentos. O registro de suas concepções deu-se por questionários com questões abertas. A escolha desse instrumento deve-se ao seu baixo custo (até porque a pesquisa não contou com financiamento), à possibilidade de direcionamento dos elementos da pesquisa (porém, sem negar a subjetividade do sujeito pesquisado, já que optamos pelo formato aberto), à facilidade em garantir o anonimato do participante e à praticidade em registrar e ler os dados da pesquisa.

As questões elaboradas para a pesquisa foram idênticas para as professoras e os alunos, procurando apreender, separadamente, informações e visões de cada um dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem escolar. As questões aplicadas às professoras tiveram a intenção de saber: 1) qual é a base/origem curricular utilizada por elas; 2) quais são seus métodos e recursos didáticos de ensino; 3) qual é a média de aulas em que utilizam o livro didático; 4) como elas têm percebido a receptividade de seus alunos aos conteúdos, métodos e recursos didáticos de ensino em suas práticas de trabalho, e qual a visão que elas têm sobre a interferência desses elementos na motivação do aluno para o ensino; 5) quais são suas visões sobre a necessidade de o conteúdo, método e recurso didático serem significativos ao aluno para este dedicar-se mais às aulas; 6) quais são suas visões sobre o uso didático e metodológico dos recursos audiovisuais para o maior envolvimento e melhor aproveitamento do aluno nas aulas; 7) quais são suas concepções sobre a escola; 8) quais são suas concepções sobre o aluno e; 9) quais são suas concepções sobre o ensino de História. As questões 7, 8 e 9 foram elaboradas e aplicadas já em 2018²¹ após as coletas dos dados dos alunos com a aplicação do questionário e do grupo focal, dos dados das professoras com as questões de 1 a 6 e da execução da proposta do produto educacional, ambas realizadas em 2017.

Retomando a diagnose da escola campo da pesquisa, como recursos didáticos, além de livros didáticos, a escola possui dois aparelhos data-shows, uma caixa grande de som, três equipamentos para fotocópia, uma TV e alguns livros literários e paradidáticos na biblioteca. As lousas das salas de aula são compostas por quadros brancos e pincéis. A professora P2 se prontificou a contribuir também para a diagnose física e pedagógica da escola, o que fez escrevendo e enviando-nos em meio digital (e-mail e aplicativo de mensagem). Ela apontou a falta de computadores notebook, o que, segundo ela, dificulta o uso do recurso audiovisual em

²¹ Retornei à escola no início do ano letivo de 2018, quando a equipe pedagógica e administrativa estava reunida para tratar do planejamento para o ano, e solicitei que as professoras respondessem a mais três questões, além de alguns dados pessoais e profissionais para complementar os dados da pesquisa. Compareci após dois dias e recebi por escrito as respostas da professora P1. Já a professora P2 preferiu digitar e me enviar posteriormente por meio virtual (e-mail).

sala, pois exige que o professor tenha e disponibilize seu próprio equipamento. Outro detalhe apontado por esta professora é o tamanho e o peso da caixa de som, o que inviabilizaria em parte o trabalho com esse equipamento. A professora aponta ainda a ausência de uma ou mais salas onde estes e outros equipamentos permanecessem fixos para uso (sala multimídia). Ela elenca esses pontos como desmotivadores, provocando a pouca diversificação didática em sala de aula pela imensa maioria dos professores, já que, segundo relatado por ela, eles apontam a falta de equipamentos ou acessórios (como cabos) e alegam ser penoso e demorado o trabalho diário de retirada, transporte, montagem, desmontagem e devolução desses equipamentos (não há servidor para isso, portanto, o próprio professor é que realiza também esse trabalho), além da (re)organização das carteiras da sala de aula. Ela apontou também a falta de um espaço específico para auditório, além do fato de a quadra coberta da escola praticamente se restringir às atividades de Educação Física, sendo utilizada para outros fins muito raramente.

Sobre a disponibilidade de horário de estudo na escola, esta professora entende ser razoável, mas ainda não o suficiente para atender às demandas da escola e da rede (projetos e atividades sugeridos ou impostos às escolas, muitas vezes até emergenciais, sem previsão no calendário e planejamento anual), sendo necessário levar trabalhos para casa. Sabemos ainda que, não raro, parte dessas horas semanais disponíveis para estudo/planejamento acaba sendo utilizada para suprir faltas de colegas. Entretanto, a professora ressalta que nove horas semanais da remuneração mensal dos professores são para realizar atividades fora do espaço escolar. Mas, muito embora não seja o caso das professoras participantes dessa pesquisa, sabemos que isso esbarra na realidade profissional da maioria dos professores que precisam atuar em mais de um turno e/ou escola para compor sua renda. Nessas condições objetivas, quando utilizar essas horas/atividades extraescolares? Quanto à direção da escola, a professora entende que esta procura cumprir suas funções. O mandato de diretor tem duração de três anos e sua escolha é feita em eleição local pelos professores efetivos da rede lotados na escola, os alunos da escola a partir de 12 anos de idade e seus responsáveis legais). No turno em que pesquisamos (matutino), os professores dessa escola estavam divididos em dois grupos (cada grupo era constituído por 8 servidores de diferentes áreas de formação/atuação docente), tendo um coordenador pedagógico para cada grupo.

Vimos que as condições objetivas gerais de trabalho das professoras não são de fato as mais favoráveis possíveis, e é preciso considerar as dificuldades que essa realidade provoca. Elementos centrais das políticas públicas coercitivas e controladores do processo educacional apontadas no item 1.2 deste trabalho podem ser verificados na diagnose da realidade

pesquisada. A presença do apoio técnico-professor nesta instituição procura garantir o cumprimento de diretrizes centrais por parte de professores e gestores da instituição. Estas diretrizes (pedagógicas e administrativas) acabam muitas vezes sendo mecanismos de controle de práticas destes profissionais escolares. A precariedade de maior tempo para planejamento individual e coletivo, ausência de maior e melhor oferta e/ou possibilidade de formação continuada, ausência de equipe multidisciplinar e de apoio efetivo para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a falta de melhor adequação do espaço físico e de recursos pedagógicos para atendimento à demanda da instituição, são exemplos de elementos que muitas vezes acabam por definir uma escola em grande parte condicionada a ser majoritariamente reprodutora de políticas centrais para as camadas populares. Uma condição definida pelo poder de modo não expresso, mas implícito, velado, numa lógica interligada que perpassa todo o sistema (político, econômico, social, cultural).

No entanto, é preciso também compreender que a motivação do aluno está também relacionada com a metodologia de trabalho do professor, com suas concepções teórico-metodológicas de ensino, e não somente com recursos humanos e materiais. Karnal (2003, p. 9) acredita que:

[...] uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada.

Outro fator preponderante na motivação do aluno para o ensino, também presente na concepção metodológica do docente, é sua condição de sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. A condição de protagonismo dos sujeitos é que os fará se reconhecerem nesse processo, ainda que as condições gerais objetivas sejam pouco favoráveis. Moran (1993, p. 9) entende que:

A educação é fundamentalmente um processo de comunicação, de interação, de relação entre pessoas. Os problemas fundamentais da educação não são tanto os da formação dos professores, os econômicos, de falta de recursos ou baixos salários - embora todos reais -, mas de *falta de comunicação real entre os parceiros educacionais*. O processo é percebido por todos como... pouco participativo, muito unidirecional.

Para caracterizar o perfil docente das professoras participantes dessa pesquisa, destacaremos suas concepções presentes nas respostas às questões 7, 8 e 9 do questionário aplicado. Na questão 7 (concepção de escola), a professora P1 parece reconhecer que parte da

responsabilidade pela formação ética do aluno cabe à escola. Mas, como será mostrado outras vezes na sequência desse capítulo, essa professora atribui aos estímulos familiar e social do aluno seu maior ou menor aproveitamento no contexto escolar, além de conceber um padrão de aluno condicionado a valores hegemônicos preestabelecidos.

Minha ideia de escola é que precisa de direcionamento. As escolas públicas andam com direcionamento igual ou pior à política em nosso país. É impressionante como esse reflexo de decadência do ser interfere no meio educacional. Acredito que a escola tenha como objetivo formar o ser como cidadão de bem, orientar o educando, acreditando que este aluno já tenha uma educação familiar de respeito, responsabilidade.

Sem negar o papel formador acadêmico da escola, a professora P2, em resposta à mesma questão, traz uma concepção de escola mais responsável pela formação integral do sujeito e menos condicionadora da constituição de seu ser.

Local de formação integral do sujeito. A escola perpassa a vida dos educandos que lá vivem e convivem. Então, é local de conviver, de fazer amigos para a vida toda, de levar as dúvidas e ansiedades dessas vivências, o lugar do diálogo. Como ela acaba sendo uma parte da sociedade, traz em si todos os conflitos inerentes a essa sociedade também. Por isso, embora não queiramos, mas há pechas negativas também, como dor, abandono, violência, negligência e outros. Isso deve ser percebido e discutido para que se pense em ações pedagógicas possíveis de colaborar nesse auxílio para o encaminhamento a outros setores de atendimentos parceiros da Rede de Educação, bem como nortear os princípios de projetos e ações pedagógicas. E, obviamente, escola é o local onde o saber acadêmico-formal-curricular está presente, em ação.

Na questão 8 (concepção de aluno), a professora P1 novamente destaca e valoriza o papel modelador da escola sobre o aluno.

O aluno chega na escola cheio de esperança, esperando algo que ele não tem. Compete aos professores orientar estes alunos sobre a importância da capacidade de aprender e formar valores.

Em resposta a esta questão, a professora P2 revela ter uma visão dialógica e processual no trabalho do ensinar-aprender, em que o aluno também é partícipe da constituição de seu ser.

Aluno é o sujeito que constrói o ensino-aprendizagem, dentro de um processo. Ele não é um mero receptor vazio e esperando que o professor exerça a transmissão do conhecimento. Mas é aquele sujeito partícipe, que traz suas vivências e conhecimentos como currículo também.

E na questão 9 (concepção de ensino de História), a professora P1 atribui ao ensino escolar de História o papel de formador ético-moral e profissional do aluno.

Minha ideia de História é a de orientar o aluno a aprender a ser, a aprender a fazer e viver feliz, ensinando, orientando o respeito para com o próximo e que tenha condições de refletir e competir em pé de igualdade com o outro.

Já a professora P2 responde a essa questão apresentando uma concepção de ensino de História com uma visão mais complexa da realidade social e da constituição do indivíduo.

História é interessante, curiosa e pode até ser boa quando ela nos agrada, mas pode ser também um fardo quando o passado traz fantasmas que nos incomodam. Por isso, História é mais do que uma narrativa interessante e divertida, com curiosidades variadas e pitorescas. Mas História é uma denúncia, um estorvo, uma pedra no sapato de tanto que pode gerar incômodo.

De modo geral, as professoras apresentam concepções um tanto divergentes. A professora P1 concebe a escola e o ensino de História mais dependentes de um modelo de educação moral prévio da família do aluno, e uma escola e ensino que ofereçam uma diretriz bem mais controladora da formação do aluno, conduzindo-o para um modelo moral e mercadológico de sucesso e felicidade. Enquanto a professora P2 percebe um formato de escola e de ensino de História também importante na constituição do ser, mas menos determinante e mais dialógico com as características da existência do aluno em formação.

2.2 Motivação, metodologia e sua relação com o currículo de História na concepção das professoras

Moreira e Silva, T. T. (2002, p. 21) entendem que o ensaio “A Ideologia e os Aparelhos de Estado”, de Althusser (1983), marcou o rompimento da ideia liberal de que não há um interesse definido nos modelos educacionais. O currículo escolar, apresentado como expressão de um conhecimento indispensável e neutro, que atende às necessidades de desenvolvimento de toda a sociedade, é uma ideia abstrata que não se confirma na prática. O currículo é um produto social e, enquanto tal, elaborado por agentes com interesses específicos, e muito dessa construção resulta do desequilíbrio de forças sociais. Williams (2014, p. 5) afirma que as oportunidades de acesso à produção social da escrita são desiguais. Ribeiro, A. P. G. e Sacramento (2010, p. 20) alertam para não superestimarmos o dialogismo que muitas vezes ocorre “em enunciações baseadas na opressão”. Para estes autores (2010), o diálogo não deve ser dado como certo e, sim, “como algo por que devemos lutar”.

Para Sacristán (2000, p. 17), o currículo não é um produto neutro, e sim historicamente configurado a partir de uma trama cultural, política, social e escolar. Sacristán autor (2000, p. 19) entende que os interesses do pensamento dominante procuram estabelecer o currículo como algo dado, indiscutível, apenas para ser instrumentalizado pela escola e não debatido. Assim, os setores dominantes procuram controlar o acesso a determinados conhecimentos. Magalhães (2006, p. 52) conclui que a constante interferência, inclusive de órgãos internacionais, nas políticas públicas para a educação “é um sinal do quanto as questões relacionadas à educação eram e são até hoje alvos de intensas disputas, em que diversos grupos, com seus projetos políticos, concorrem entre si”.

Os professores brasileiros do ensino básico, aqueles que estão na base do processo educacional, acabam não tendo participação direta na elaboração dos currículos escolares e, portanto, esses currículos não são objetivamente direcionados para as necessidades e interesses dos principais sujeitos escolares, que são os alunos, principalmente no caso daqueles pertencentes às camadas populares, que são os mais afetados negativamente pelos resultados desse jogo de/pelo poder.

Arroyo (2013, p. 15) percebe que a formação pedagógica e docente do profissional do ensinar-aprender está especialmente voltada para a conformação com o currículo oficial. Schmidt (1998, p. 12-13) afirma que a cultura curricular transmitida pela escola reflete muito a seleção sociocultural das instâncias de poder. Schmidt (1998) certifica que, nessa seleção, certos aspectos da herança cultural acumulada são lembrados e outros são apagados, alertando que é necessário reconhecer que “toda educação é sempre educação de alguém por alguém”.

Nesta parte do trabalho, faremos referência às questões 1, 4 e 5 do questionário aplicado para caracterizar as concepções das professoras pesquisadas. Em resposta à questão 1 de nossa pesquisa de campo (que trata da proposta curricular utilizada pelas professoras participantes), a professora P1 afirmou seguir as diretrizes curriculares nacionais e o livro didático, e a professora P2 declarou orientar-se pelas diretrizes de sua rede de ensino (as quais se fundamentam nas diretrizes nacionais, acrescidas basicamente da história local) e pelo livro didático. No entanto, a professora P2 declara também realizar diagnóstico inicial com os alunos. Posteriormente, em momentos de conversas informais com esta professora, ela esclareceu que seu trabalho de diagnóstico é inicial, mas também continuado, e que ela busca, além de verificar suas necessidades curriculares de aprendizagem (a partir do diagnóstico de outras etapas escolares), conhecer também os alunos e perceber quais são seus interesses de aprendizagem, promovendo a abordagem de alguns temas – de iniciativa sua ou dos alunos – que não são

expressamente contemplados na diretriz curricular. O que mostra que essa professora compreende que o aluno pode contribuir também com o currículo escolar com suas próprias demandas.

Apesar da forte influência de setores dominantes no currículo, é preciso considerar o fato de que o ensino escolar sofre também influências da própria seletividade cultural da escola e dos profissionais que aí atuam. Para Sacristán (2000, p. 165) “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. Se por um lado não se pode reduzir os problemas do ensino a questões puramente técnicas de instrumentação do currículo, por outro também não se pode atribuir todo o insucesso à condição prescritiva do currículo pelos sistemas de ensino. A escola também mediatiza o saber que ela transmite e não apenas reproduz literalmente os valores e crenças dos grupos dominantes da sociedade em que está inserida. O currículo real, ou seja, aquele que será instrumentalizado na prática escolar em sala de aula, não necessariamente corresponde ou precisa corresponder ao currículo oficial prescrito pelas secretarias de ensino. Aliás, mesmo as diretrizes curriculares não conseguem ser tão objetivas a ponto de delimitar totalmente o trabalho do professor, cabendo-lhe uma margem própria de autonomia e subjetividade na tradução desse documento didático-pedagógico. Assim, o currículo real será o produto da confluência de diretrizes expressas e ocultas do poder central e da cultura escolar – de seus gestores, professores, alunos e familiares que compõem uma comunidade escolar.

O entendimento de que um importante gargalo no processo de ensino-aprendizagem de História é a metodologia aplicada por muitos profissionais do ensino é defendido por estudiosos da área. Silveira (2000/2001, p. 66-68) defende que, para um processo de ensino ser de interesse do aluno, esse processo precisa ser-lhe significativo. Silveira (2000/2001) afirma que é comum alunos não gostarem do ensino de História justamente porque não conseguem relacioná-lo com o seu cotidiano. Para a autora, é preciso equacionar o conteúdo do ensino de História com as características psicocognitivas e sociocontextuais do educando.

Não obstante as propostas pedagógicas atuais serem consideradas avançadas para o contexto escolar, defendendo a necessidade de romper com o conteudismo fragmentado, em benefício de propostas que priorizem abordagens temáticas, a dicotomia entre conteúdo e método ainda persiste na realidade educacional brasileira, e essa forma conteudista ainda é fortemente arraigada. Silveira (2000/2001, p. 64-65) atesta isso e alerta para a urgência de se atentar para essa realidade, já que entende que não se aprende algo se não houver um método adequado para fazê-lo, pois cada tema histórico necessita de um método adequado para ser

compreendido. Outra autora que estuda esse assunto e chama a atenção para essa problemática é Caimi (2009). Caimi (2009, p. 9) argumenta que o professor precisa ser capaz de mobilizar e organizar diversos saberes adquiridos ao longo de sua vida, formação e carreira profissional para que, com sua mediação, possa elevar os conteúdos de História a temas de aprendizagem significativa para o aluno.

A formação acadêmica do profissional do ensino em História muitas vezes é distante de sua prática na escolarização básica, especialmente no nível fundamental. Muitos profissionais só encontram essa aproximação em determinadas formações continuadas específicas para a atuação na escola. Enquanto a formação dos professores caminha a passos lentos para uma aproximação maior com a realidade que os aguarda nas comunidades escolares, os adolescentes estão inseridos numa dinâmica social e cultural que os distancia muito do contexto escolar e dos perfis profissionais de muitos professores. O objeto de estudo da História, o tempo, continua tratado como algo distante e estranho da realidade, vivências e representações de muitos alunos, especialmente os de setores populares. O enfoque dessa formação muitas vezes é descolado da realidade desse aluno e, por vezes, mesmo do conhecimento histórico acumulado que o profissional precisará dominar para o exercício de seu ofício. O tempo aparece na metodologia utilizada por muitos professores como algo estanque e fragmentado e não como elemento que liga e dá sentido a um processo que abrange espaço e duração maiores. Horn e Germinari (2006, p. 50) defendem que a falha metodológica para a desmotivação de alunos pelo ensino de História está no próprio objeto de estudo da disciplina. Horn e Germinari (2006) entendem que foi estabelecida uma confusão ao não se definir claramente esse conceito, e complementam (p. 110):

A noção básica de tempo, sua estrutura lógica, o entendimento da História como processo e seu objeto não estão condicionados a determinadas séries, nem a cargo de determinados conteúdos específicos, mas à metodologia empregada, pois esta dialetizará os conteúdos situando-os nos vários tempos e épocas.

Na questão pertinente à sua visão sobre a necessidade de o conteúdo, método e recurso didático serem significativos ao aluno para sua maior dedicação às aulas (questão 5), a professora P1 afirma que o professor não é mágico para tornar as aulas sempre motivadoras para os alunos. Mas, novamente, não afirma buscar, inclusive junto aos alunos, meios para tornar seu trabalho mais motivador. Com isso, parece entender que os conteúdos e métodos devem ser estabelecidos sem a participação ativa dos sujeitos escolares, não cabendo problematizações por parte destes. Na sequência, a íntegra de sua resposta à questão 5:

Acho que todas as aulas são extremamente interessantes, para aquele aluno que vem para estudar, para aprender, o professor não é mágico, ele não tem como conseguir uma magia, para tornar prazerosas todas as aulas, todos os conteúdos, isto é utopia, quando o aluno vem bem orientado, bem estimulado de casa, ele tem prazer em aprender.

E, tanto nesta questão (5) quanto em outra, referente à receptividade de seus alunos aos conteúdos, métodos e recursos didáticos de ensino em sua prática de trabalho e sua visão sobre a interferência desses elementos na motivação do aluno para o ensino (questão 4), a professora P1 afirma que o aluno deve interessar-se pela aula e que isso é papel fundamental da família. E sugere que, se isso não ocorre, é devido à própria limitação das famílias.

A motivação do aluno depende do acompanhamento, da formação familiar que o aluno tem em casa. Quando ele é bem estimulado, é bastante participativo, as aulas fluem, as aulas são mais dinâmicas, mais interessantes, com bastante participação em sala, isto é, quando ele é bem orientado pela família. (Professora P1)

Essa professora ressalta tanto a supremacia da participação ativa da família na vida escolar do aluno que, em certo momento, quando respondia ao questionário, nos declarou que, a não ser que o professor facilite o processo avaliativo, não existe aluno especificamente de História ou de outra disciplina qualquer, mas apenas aluno em geral. Nega assim ou desconhece metodologias próprias para o ensino da História e de outras disciplinas escolares, atribuindo a motivação para o processo de ensino-aprendizagem quase que exclusivamente às famílias dos alunos.

Arroyo (2013, p. 253) afirma que não devemos responsabilizar as famílias populares por tudo, que é preciso considerar as limitações que o nosso modelo social impõe a elas e reconhecer sua luta por um viver digno e justo. Bzuneck (2001, p. 25) reconhece que às vezes essa queixa tem procedência, mas que é preciso lutar para reverter esse histórico de socialização incompatível com a aprendizagem a que muitos alunos foram submetidos. Arroyo (2013, p. 358-359) aponta a reação conservadora de docentes que procuram fazer valer a todo custo o exercício de sua competência disciplinar, metodicamente adquirida em sua formação cultural e acadêmica, mesmo estando vivenciando uma crise de identidade docente decorrente da emergência de setores da sociedade que lutam por sua condição de também sujeitos no sistema escolar. E ressalte-se que essa crise não advém da ampliação do direito desses coletivos sociais, e sim do conservadorismo de muitos docentes alinhados com o “padrão de conhecimento e de ciência a que os currículos escolares estão atrelados”, enquanto a atual sociedade demanda outro

padrão de conhecimento, em que a complexidade social da diversidade/subjetividade dos sujeitos chegue às diferentes áreas do conhecimento.

Em resposta à questão 5, a professora P2 afirma compreender a importância de conteúdos e métodos significativos aos alunos para que esses se interessem pelo ensino da História. A seguir trechos de suas respostas às questões 5 e 4, respectivamente.

Gosto de pensar em Paulo Freire para partir de sujeitos partícipes e protagonistas, conscientes de seu mundo, tanto social quanto política, econômica e culturalmente.

Geralmente, os alunos demonstram total receptividade aos recursos, às formas e aos conteúdos propostos no momento em que há um diálogo entre as partes e também um respeito às questões histórico-culturais vivenciadas pelos alunos, na perspectiva freireana, valorizando os seus interesses e fazendo um levantamento de informações.

Esta professora entende ainda que, para uma melhor significação desses fatores (currículo e método) ao aluno, deve-se ater à faixa etária e etapa escolar em que este se encontra. Mas, diálogos conosco após a aplicação do questionário, alegou ter dificuldade de compreender como se daria uma aula em que mesmo o currículo oficial da disciplina partisse da realidade dos alunos e de seus interesses.

O método de ensino é o instrumento que o professor possui para tornar o ensino significativo para o aluno, mas os problemas do ensino não devem se restringir ao método como se as dificuldades do processo fossem apenas de ordem técnica. Horn e Germinari (2006, p. 111) chamam a atenção para a relação entre o tema abordado e o método utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Para Horn e Germinari (2006), o método por si só não conseguirá sanar todos os problemas do ensino de História, porque o método está interligado com os temas e seus conteúdos, os quais devem também ser significativos para os alunos (p. 106). Entendimento semelhante ao que tem Silveira (2000/2001, p. 66) quando defende que método e conteúdo devem convergir, pois um não prepondera sobre o outro no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o professor precisará se atentar mais para a história de vida de seus alunos, procurando, por um lado, relacionar na medida do possível o conteúdo de História com a realidade de seus alunos, e de outro, estimular o protagonismo do aluno, reconhecendo-o como sujeito ativo em todo o contexto escolar, de modo que este possa levar também seus interesses e demandas para este espaço social e cultural de produção de conhecimento e de vivência.

2.3 Motivação, metodologia e sua relação com o uso do livro didático de História e de outros recursos didáticos na concepção das professoras

O final da década de 1980 e o início da década de 1990 marcam o surgimento de mais uma reforma educacional após o longo período de exceção democrática. Uma nova Constituição Federal é promulgada em 1988 e uma nova lei de diretrizes educacionais é aprovada em 1996 e, com ela, a preocupação da melhoria dos resultados educacionais. Uma das ações nesse sentido foi aperfeiçoar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado com esse nome em 1985, mas já existente anteriormente com outros nomes: em 1929, fora criado o Instituto Nacional do Livro e, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático. A partir do início dos anos 2000, os livros deveriam atender aos requisitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais começaram a vir a público em 1996, com os anos iniciais do ensino fundamental, e foram consolidados em 1999, com o ensino médio – ressalte-se, porém, que o PNLD para o ensino médio só foi lançado em 2005. Sabendo do uso sistemático do livro pelos professores, acreditava-se que essa atualização do livro traria as mudanças desejadas para a melhoria da educação. O Banco Mundial aconselhou essa medida, defendendo que esse seria um mecanismo que alcançaria ao mesmo tempo a melhoria dos textos-resumos escolares e o controle do sistema escolar.

Monteiro (2009, p. 179) afirma que acreditou-se que esse novo livro didático preveniria erros didáticos e metodológicos por parte dos professores, além de mantê-los atualizados sobre novos processos de ensino-aprendizagem e conteúdos frutos de pesquisas educacionais. Desse modo, Monteiro (2009, p. 185) percebe a centralidade dos livros didáticos na reforma educacional dos anos 90, assim como também já constataria em reformas educacionais durante os governos Vargas e do regime civil-militar. Monteiro (2009, p. 180) chama atenção para o retrocesso que essa política educacional causou na valorização da formação continuada e no desenvolvimento do profissional docente.

O livro didático, abominado por alguns professores e defendido por outros, é o recurso metodológico mais fomentado pelo governo e utilizado nas escolas. Bittencourt (2001, p. 71) entende que o livro didático é uma mercadoria, um produto da indústria cultural gráfica e, enquanto tal, procura atender antes de tudo à lógica de produção, venda e consumo desse mercado. Sendo assim, seu conteúdo e estrutura/organização textual seguem as definições desse mercado para o público leitor alvo (professores e alunos) e as exigências de seu maior fomentador e financiador – o Estado brasileiro via políticas públicas do governo central para o

setor. Bittencourt (2001, p. 72) declara que o livro procura traduzir os saberes acadêmicos para o contexto escolar, criando uma forma de comunicação específica com conceitos, estruturas e resumos textuais, ilustrações, orientações metodológicas aos professores e sugestões de atividades aos alunos. Ainda segundo Bittencourt (2001, p. 72), além de depositário de conteúdos oficiais expressos, o livro também apresenta implícito em seus conteúdos um sistema de valores da cultura dos grupos dominantes da sociedade, comumente chamado de currículo oculto.

Barbosa (2006, p. 60-61) sustenta que a relação entre programas de curso e livros didáticos é tão estreita que é difícil saber quem direciona quem. E entende que os livros/manuais didáticos de História, apesar de renovações, ainda são permeados por uma visão fragmentada do processo histórico. Barbosa (2006) entende que é a carência na formação do professor, para proceder à mediação didática²² entre os saberes produzidos pela academia e os saberes dos sujeitos do processo escolar, que faz com que os livros didáticos muitas vezes deixem de ser apenas mais um recurso didático e passem a ser o principal ou único recurso utilizado: “recorrem ao livro didático como salvador da pátria, na definição do seu trabalho em sala de aula”, resultando em “alunos submissos, passivos, individualistas, negadores do seu caráter social e histórico”.

Gatti Jr. (2004, p. 27) também percebeu que este recurso didático ocupa posição central nas escolas brasileiras. Ao investigar a relação do Estado brasileiro com as editoras, diante da má formação de professores, do desconhecimento de muitos professores em relação à proposta oficial pedagógica de sua rede de ensino, além da precariedade de suas condições de trabalho, Gatti Jr. (2004, p. 23) concluiu que os livros didáticos assumiram um papel que vai além de apenas material auxiliar, passaram a ser o próprio guia programático, curricular e metodológico em muitas escolas. A secretaria de ensino recebe os livros do MEC e os redistribui para suas unidades de ensino. Alguns professores os acolhem como recurso principal, senão único para suas aulas.

Mencionaremos nesse item do trabalho as questões 2, 3 e 6 do questionário da pesquisa com as professoras participantes. Ao responder à questão 2, pertinente aos métodos e recursos

22 Mediação ou transposição didática é o trabalho realizado pelo docente (e/ou, antes dele, por um especialista ou técnico que produziu um texto escolar em que o professor baseia sua aula) em que, relacionando o conhecimento científico produzido aos seus saberes e aos de seus alunos, poderá produzir-se um novo saber no contexto escolar (MONTEIRO, 2001). Entretanto, Caliot (1996, apud MONTEIRO, 2001, p. 127) problematiza este conceito ao questionar o saber acadêmico como referência única ou maior do conhecimento a ser ensinado na escola, pois a sociedade não acadêmica também elabora saberes em seu e para seu próprio viver.

didáticos de ensino, a professora P1 afirma utilizar recursos variados como aulas expositivas, livros didáticos, textos da internet e de jornais e revistas, filmes. Declara ainda trabalhar suas aulas sempre considerando o cotidiano dos alunos: “Dentro das propostas curriculares, e sempre trabalhando o cotidiano dos alunos” (professora P1). Contudo, em nenhuma de suas respostas ou em nossas observações ou conversas informais, ela declarou discutir isso com os alunos em algum momento. Diversas vezes, ao responder ao questionário, ela deixa transparecer suas concepções de uma escola padronizadora da formação do aluno. Muitos de seus escritos parecem remeter para a formação do aluno a partir apenas de valores sociais padrões, para que este seja um “cidadão de bem” e que possa competir em igualdade com os demais.

A professora P2 citou como recursos didáticos as aulas expositivas, produção textual, exposições, murais, visitas a museus e exibição de audiovisuais – recursos semelhantes aos citados pela professora P1. Entretanto, relatos informais dessas professoras puderam nos revelar concepções teórico-metodológicas peculiares. No decorrer da aplicação do questionário, a professora P2 nos relatou uma experiência com um aluno em aula sobre o Iluminismo em que ela estava tratando do conceito de razão. Segundo ela, este aluno se dirigiu à lousa mudando a grafia da palavra razão para pauzão²³. E, em vez de censurar e reprimir o aluno (o que geralmente ocorre nesses casos), ela aproveitou a ocasião para debater com os alunos alguns mitos construídos em torno da temática da sexualidade.

Em dia próximo ao do relato de experiência da professora P2, a professora P1 nos narrou uma experiência com um aluno no contexto de uma aula em que falava sobre a pirâmide social na Idade Média. Ela pediu aos alunos que elaborassem uma representação pictórica da pirâmide social brasileira e a comparasse com a do período em estudo. Segundo essa professora, sua intenção era demonstrar para os alunos que as pirâmides, embora pertinentes a realidades históricas distantes, eram idênticas. Porém, conforme nos relatou, um determinado aluno a surpreendeu negativamente ao apresentar-lhe uma pirâmide diferente da prevista. A professora entendeu que houve imaturidade na capacidade de entendimento do aluno e, diferente da professora P2, não considerou a possibilidade de problematizar esta produção a partir das próprias representações do aluno. Percebemos assim, pelos relatos de experiências das duas professoras pesquisadas, diferença em suas concepções quanto ao protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem em História - suas vivências e experiências pessoais.

²³ Segundo a professora P2, a família desse aluno possui uma loja de produtos eróticos, o que poderia estar influenciando suas atitudes nesse sentido.

Em consulta ao guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008, Fonseca (2012, p. 83) constatou que a maioria dos professores brasileiros de História, tanto de escolas públicas quanto privadas, continuam preferindo os livros didáticos que privilegiam a organização curricular conteudista fragmentada à proposta temática elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC) e defendida por pesquisadores da área, o que talvez possa, ainda que em parte, explicar o porquê de tantos alunos não se interessarem pelo ensino dessa disciplina escolar. Não conseguindo perceber sua vivência representada na historiografia ensinada, os grupos populares tenderão a desvalorizar sua própria história e sua capacidade de contribuição na transformação do mundo. Barbosa (2006, p. 66) afirma que:

Ao negarem a participação popular na história, os livros didáticos induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor... que só as iniciativas dos grupos dominantes são dignas de registro...

Segundo Horn e Germinari (2006, p. 50), a História ainda é comumente definida nos livros didáticos como “a ciência que estuda o passado para compreender o presente em vista de um futuro melhor”, e que não consegue demonstrar como essa relação se dá no ensino. Bittencourt e Nadai (1988, p. 75) afirmam que a noção de tempo trazida geralmente pelos livros didáticos dilui-se no decorrer do curso, pois não se articula com os conteúdos trabalhados e, assim, não dá sentido ao ensino de História para o aluno. Horn e Germani (2006, p. 109) entendem que o problema está na compreensão do passado como algo estático, ao qual cabe apenas descrevê-lo como a historiografia oficial já o traduziu. Esse entendimento não produz significado ao aluno. É preciso compreender que há uma dinamicidade interpretativa na pesquisa e na narrativa histórica, dada a subjetividade peculiar dos diferentes sujeitos que produzem a escrita da história. Diferente da proposta apresentada pela maioria dos livros didáticos – conteudista fragmentada, que trata o tempo de forma estanque –, Horn e Germinari (2006, p. 109) propõem que a metodologia de abordagem seja temática, em que os conteúdos possam ser examinados, debatidos e narrativamente reelaborados e direcionadores de outros temas e outros conteúdos. Para Horn e Germinari (2006, p. 109), “a fundamentação da história não deve ser o tempo em si, mas o processo”.

Como mencionado acima, a professora P1 declara fazer uso de diferentes métodos e recursos didáticos. Não obstante, em resposta à questão 3 (média de uso do livro didático), afirmou que utiliza o livro didático na maioria de suas aulas (cerca de 70%) e que tenta sempre esgotar os conteúdos propostos por estes livros, apenas substituindo alguns de seus conteúdos por outros de outras fontes. Pudemos, inclusive, presenciar sua preocupação no início do ano

letivo de 2017, quando recebeu da coordenação pedagógica uma cópia da diretriz curricular de sua rede e entendeu que esta não se adequava à sequência apresentada nos livros didáticos disponíveis na escola. Por certo tempo, achou que não seria possível utilizar os livros, o que a deixou angustiada. Só acalmou-se quando tanto sua coordenação pedagógica quanto o apoio técnico-pedagógico que atende a sua escola a tranquilizaram, afirmando que poderia sim utilizar o livro normalmente. O que nos pareceu revelar certa dependência a esse recurso didático, não obstante a secretaria de sua rede de ensino enfatizar aos professores que esse recurso deve ser apenas mais um material de apoio didático-pedagógico.

Um professor muito dependente de manuais e guias didáticos acaba sendo um profissional muito mais cumpridor de diretrizes centrais. Sacristán (2000, p. 168-169) defende que um professor com este perfil acaba não atendendo às necessidades de aprendizagem de seus alunos e desprofissionalizando a si mesmo. Desenvolve muito mais o ofício de instrutor de informações que de um mediador na formação democrática e integral do aluno – papel do professor. E esse perfil profissional e de cultura escolar não é raro. Em pesquisa realizada em escola de ensino fundamental – com 545 alunos de 3ª a 8ª série –, Sisto e colaboradores (2001, p. 181) concluíram que, independente das séries – e mais ainda a partir da 5ª série –, os alunos se sentem desmotivados para o ensino das diferentes áreas do conhecimento. Sisto e colaboradores (2001, p. 181) concluíram que as metodologias de ensino utilizadas nessa escola não favorecem a formação de cidadãos para atuarem ativamente em suas realidades. A motivação do aluno passa pela própria motivação do professor, pelo seu compromisso com a formação de seus alunos. Apesar de não haver receitas prontas de sucesso para o envolvimento e a aprendizagens de alunos, Bzuneck (2001, p. 28) destaca a margem de autonomia de atuação do professor em sala de aula, “seu espaço de liberdade de ação”, no qual, com flexibilidade e criatividade e mobilizando seu capital cultural profissional e pessoal, poderá contribuir nessa complexa tarefa de motivar o aluno à aprendizagem escolar.

A professora P2 criticou a ausência de melhores recursos na instituição. Mas, dada a ausência de mais recursos, admitiu também grande uso do livro didático, cerca de 60% de suas aulas, um pouco menor que o declarado pela professora P1. Teve, entretanto, o cuidado de justificar que não o utiliza mais por falta de maior tempo de aula com suas turmas, não obstante afirmar que há uma limitação do livro didático para atender ao processo de ensino-aprendizagem, chegando até a qualificá-lo como uma espécie de “muleta”. Contudo, declarou priorizar alguns assuntos que a levam a utilizar outras fontes para atender a essa necessidade. Ainda, em diálogos conosco, essa professora declarou que costuma deixar-se guiar pela

proposta de sequência curricular do livro didático, expressando certa angústia caso se visse num cenário de ausência deste recurso no contexto escolar, talvez por não conseguir visualizar na realidade escolar em que atua outro recurso didático disponível que o substituísse de pronto e à altura da praticidade que o livro didático oferece. Revelou que, embora tenha consciência das limitações deste material, acaba de certo modo sendo condicionada a depender deste na rotina de sua prática docente. Abaixo trecho de sua resposta à questão 3:

Utilizo cerca de 60% dos conteúdos expostos no livro didático, por dois motivos: a) o tempo escolar não é suficiente para trabalhar tudo o que o livro traz... b) verticalizo algum assunto com maior ênfase e, por isso, preciso buscar mais materiais complementares...

No entanto, tanto em parte de sua resposta à questão 3 (anterior) quanto em resposta à questão 6 (seguinte), referente à sua visão sobre a utilização dos recursos tecnológicos digitais no ensino de História, esta professora (P2) revela ao mesmo tempo sua consciência crítica quanto ao uso do livro didático como recurso único ou privilegiado. Abaixo, a íntegra de sua resposta à questão 6:

Sou totalmente adepta e utilizo todos os recursos eletrônicos e digitais possíveis, me esforço para conhecer os equipamentos e compro programas de softwares, além de kits midiáticos, como CD-ROM, DVD, CD, fiação e cabeamento necessário para compor o meu acervo pessoal. Porém, lamento a ausência de um ambiente informatizado na escola, que se encontra desativado. Não é possível mais permanecermos na Idade Média, com uma fala e uma lousa ou, no máximo, um livro didático sendo utilizado como muleta.

Por outro lado, a professora P1 parece afirmar sua forte ligação com o livro didático ao responder a esta questão (6). Muito embora tenha declarado que a tecnologia digital pode ajudar para estimular o interesse do aluno, ela enfatizou que “o que funciona mesmo é o livro”. A seguir sua resposta integral:

Dependendo da tecnologia pode ajudar sim. Tais como data-show, computador, câmera, *slides*, internet. Mas o que funciona mesmo é o livro, a leitura, a escrita, aprender a respeitar o colega, aprender a ouvir. Isto é de muita importância na aprendizagem, no desempenho do aluno. Agora, celular em sala de aula não funciona. O professor não consegue controlar, o que o professor quer e o que o aluno quer.

Acreditamos que o que norteia o trabalho do docente é a concepção que este tem do lugar dos sujeitos no processo escolar e na sociedade como todo. Percebemos que as professoras encontram dificuldades em sua realidade prática profissional para desenvolverem um trabalho melhor. Mas entendemos que a professora P2 consegue se aproximar um pouco mais das

concepções científicas consideradas mais progressistas, no sentido de considerar a escola como espaço de formação integral do sujeito, num processo em que o aluno é partícipe na constituição de seu próprio ser - protagonista e não apenas coadjuvante.

Finalizando este tópico do trabalho, entendemos que a problemática em usar o livro didático no ensino de História não se encontra no seu uso em si, mas em como esse recurso é utilizado. Não se trata, necessariamente, em romper com esse material, mas é preciso romper sim com as limitações impostas por este recurso didático, pois como argumenta Barbosa (2006, p. 67): “Ensinar História requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra...”. A elevação do sujeito do ensino a também sujeitos da história é o que poderá possibilitar o interesse do aluno e promover seu maior envolvimento com essa disciplina escolar.

3 ENSINO DE HISTÓRIA: O ALUNO, A METODOLOGIA E A MOTIVAÇÃO

O direito à educação está além da mera aquisição, para a vida e para o mercado de trabalho, de habilidades, competências e de domínio de noções científicas das áreas do conhecimento acumulado. Esse direito perpassa também por reconhecer os indivíduos como sujeitos sociais ativos, especialmente os dos setores populares das minorias sociais²⁴ - historicamente marginalizados, o que demanda reconhecer a condição do seu viver, geralmente indigna. Arroyo (2013, p. 258) defende que a escola não deve ser “um parlatório de lições distantes” e sim “um laboratório de práticas, de intervenções sobre o real”.

Sobre a reação negativa de alunos ao ensino escolar de História, Barbosa (2006, p. 63) declara que, quando esses afirmam que “não sabem para que estudam isso ou que a história não tem função ou sentido”, estão revelando que o objeto dessa disciplina continua sendo tratado “como fatos isolados e não como processo”. Pinsky, C. B. e Pinsky, J. (2003, p. 23) afirmam que, para que tenha algum sentido para os alunos, o passado deve ser abordado a partir de questões que lhes sejam significativas em seu presente. Pinsky, C. B. e Pinsky, J. (2003) falam do desencanto de professores pelo estudo e ensino da História com a superação do marxismo na realidade social e o avanço e consolidação do modelo neoliberal, mas que não se deve com isso perder também a noção da história como processo e a concepção dos indivíduos como sujeitos desse processo (p. 18), pois um “historiador/professor sem utopia é cronista” (p. 19).

Karnal (2003, p. 10) afirma que devemos pensar qual é “a validade de uma cultura formal” para os alunos e buscar seu interesse para romper com a “crescente monotonia” do magistério ao ver o “rosto de tédio” dos alunos. Arroyo (2013, p. 360-361) entende que vivemos em “outros tempos”, em que as representações de nossa geração se foram e que, portanto, a escola precisa redefinir o que ensinar, como ensinar e como lidar com a emergência dos sujeitos escolares da atual geração, que estão questionando: “estudar para que, o quê?”

Este capítulo traz o percurso da pesquisa com os alunos, uma diagnose da escola campo, as relações entre metodologias de ensino e o currículo e metodologias de ensino e o livro didático, a análise dos dados da pesquisa (questionário, observação e grupo focal) a partir da teoria adotada e o problema da motivação do aluno pelo ensino escolar de História.

24 O conceito de minoria social que adotamos nesse trabalho não é, necessariamente, o correspondente à minoria social numérica. Nos referimos aos grupos marginalizados dentro de uma sociedade devido aos aspectos econômicos, políticos, étnico-raciais, culturais, físicos, religiosos. No caso específico deste trabalho, falamos das camadas sociais populares em sua condição socioeconômica.

3.1 Caracterização dos alunos e relato das metodologias de coleta de dados

A instituição escolar que pesquisamos (no turno que investigamos) oferece a etapa/ano final do ensino fundamental em quatro turmas. Nossa intenção era pesquisar um número de cinco ou seis alunos e apenas de uma turma e, destes, três ou quatro para o grupo focal – já que o trabalho de gravação de conversa demandaria mais tempo e recursos (espaço físico e tecnologia mais avançada) no caso de um número maior de participantes. Em um dia específico em que estivemos na instituição, escolhemos uma das turmas (turma II), convidando todos os alunos que lá se encontravam naquele dia. Apresentamos em detalhes o propósito da pesquisa e entregamos a todos os alunos os termos de adesão para apreciação e possíveis assinaturas, inclusive do responsável legal. Voltamos após alguns dias para recolher os termos, assinados ou não, quando pudemos ainda entregar alguns termos para alunos que não se encontravam na ocasião de nossa primeira abordagem na turma.

Logo no primeiro retorno, percebemos algumas coisas: que a adesão seria baixa (às vezes da parte dos próprios alunos, outras vezes da parte de seus responsáveis), que seria melhor entregar os termos apenas aos alunos que demonstrassem interesse em participar, ficando apenas na dependência da anuência de seus responsáveis legais, que seria preciso convidar outras turmas para atingir o número pretendido de alunos, que seria preciso comparecer muitas vezes na instituição para recolher estes termos – assinados ou não pelos responsáveis. Assim, para não protelar ainda mais, convidamos em um único dia as outras três turmas, entregando os termos apenas àqueles alunos que se mostraram dispostos a participar. A adesão, como se apresentara na primeira turma convidada, foi baixa, sendo que, por sinal, em uma das turmas não houve nenhuma adesão.

Como previsto após o primeiro retorno, precisamos comparecer diversas vezes na instituição para conseguir recolher todos os termos entregues aos alunos interessados – assinados ou não. Gostaríamos de pontuar aqui o importante auxílio da professora P2 perante seus alunos em destacar a importância da pesquisa para a instituição escolar e para a comunidade científica. Sem isso, provavelmente nosso trabalho seria bem mais árduo e talvez o número de adesões teria sido bem menor, inclusive para o grupo focal.

No decorrer da aplicação do questionário, um aluno deixou a instituição, não chegando a responder a todas as perguntas. Outro aluno também deixou a instituição, só que após responder a tudo. Esses dois alunos que deixaram a instituição também haviam aderido à participação na gravação do grupo focal. No entanto, após a aplicação do questionário, surgiu

mais uma aluna interessada em participar da gravação do grupo focal, justamente da turma em que não houvera nenhuma adesão à pesquisa²⁵. Ao final, 13 alunos de três turmas diferentes aderiram à pesquisa, dos quais três para a gravação do grupo focal, perfazendo assim quatro participantes para o grupo focal: os três alunos mais a professora P2 que aderira a todas as etapas da pesquisa. O número de alunos participantes bem acima da nossa intenção para a coleta de dados por meio do questionário acabou sendo consequência da baixa adesão inicial e das incertezas quanto à anuência de seus responsáveis – o que ocorreu em muitos casos de alunos interessados. Em vez de adotar algum critério de seleção para descartar algumas adesões, preferimos manter todos, valorizando nosso esforço, da professora P2 e dos alunos perante seus responsáveis no trabalho de adesão à pesquisa.

Neste trabalho, os nomes dos alunos participantes da pesquisa serão constituídos pela vogal maiúscula “A”, seguida de numeral em sequência crescente, sendo assim: A1, A2... A13. O quadro 1 a seguir apresenta informações dos alunos que aderiram à pesquisa. Essas informações foram coletadas no início do ano de 2018, após a aplicação dos questionários, das observações, da gravação do grupo focal e da aplicação do produto educacional (intervenção na realidade pesquisada) - os quais foram realizados em 2017. Estas informações foram coletadas a partir de dados disponíveis em arquivos da secretaria da escola referente ao cadastro dos alunos – registros e cópias de documentos pessoais. Esclarecemos ainda que não encontramos nos registros da escola informações mais precisas sobre a realidade socioeconômica da família dos alunos (renda familiar), mas conseguimos levantar as ocupações profissionais de cerca de 54% dos pais desses alunos. Juntando a esse dado o local de moradia dos alunos participantes e a realidade social majoritária de alunos de escolas públicas periféricas (recorrentemente constatadas em diversas pesquisas), podemos concluir tratar-se de famílias populares.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) ALUNOS(AS) QUANTO A GÊNERO, RAÇA, NASCIMENTO E RESIDÊNCIA

Nome Fictício	Sexo Nascimento	Cor/Raça	Data Nascimento	Município de Nascimento	Região Residencial
A1	Feminino	Parda	12/2002	Goiânia	Oeste
A2	Masculino	Branca	05/2002	Goiânia	Oeste
A3	Feminino	Branca	08/2002	Goiânia	Aparecida de Goiânia

²⁵ Essa aluna participou apenas do grupo focal.

A4	Masculino	----	02/2003	Goiânia	Oeste
A5	Feminino	Parda	06/2002	Goiânia	Oeste
A6	Masculino	Branca	11/2002	Luziânia-GO	Oeste
A7	Masculino	----	01/2003	Goiânia	Oeste
A8	Feminino	----	01/2003	Araguaína-TO	Oeste
A9	Masculino	Parda	12/2002	Goiânia	Oeste
A10	Feminino	----	05/2002	Goiânia	Oeste
A11	Feminino	----	12/2002	Goiânia	Oeste
A12	Masculino	----	05/2002	Goiânia	Oeste
A13	Feminino	Parda	08/2002	Jacundá-PA	Oeste

Fonte: Arquivos da secretaria da escola em 2018.

Considerando que a aluna A13 participou apenas da gravação do grupo focal, foram exatamente 50% de cada sexo. Quanto à cor, dentro do que conseguimos levantar, a maioria dos alunos foram declarados pelos responsáveis como pardos, representando cerca de 30% do total de alunos pesquisados, sendo que outros 23% são compostos de alunos brancos. A consideração da cor também se deu a partir da informação constante nos arquivos da escola (que pode ter se dado a partir de documento de nascimento ou de declaração de seu responsável legal). A professora P2 chegou a nos informar que a cor de pele predominante nos outros cerca de 47% de alunos pesquisados é branca, mas, por questões éticas e legais, não podemos considerar essa informação.

A média de idade dos alunos é de 15 anos (cerca de 75% nasceram em 2002 e 25% em 2003). Os alunos nasceram entre maio de 2002 e janeiro de 2003. Assim, pela legislação nacional vigente, todos teriam iniciado o ensino fundamental em 2009 (o aluno deve iniciar o ensino fundamental quando completar seis anos de idade, mas desde que complete até 31 de março; caso contrário deve iniciar no ano seguinte). Considerando que em 2017 os alunos estavam cursando o nono ano, significa que todos iniciaram em 2009 e ainda que não ficaram permanentes ao longo desse período. Quanto à origem do nascimento, 75% são naturais de Goiânia. Entre os outros 25% (três alunos), um é migrante de município do próprio estado de Goiás e outros dois da região norte do país. Por fim, o quadro mostra que a quase totalidade dos alunos reside na mesma região municipal da escola (oeste), sendo cerca de 46% residentes no mesmo bairro da escola, outros 46% em bairros do entorno da escola e apenas uma aluna consta nos registros residir em um bairro mais distante da escola – cerca de 10 km, na região metropolitana de Goiânia (Aparecida de Goiânia).

Para melhor entender o objeto dessa pesquisa – motivação do aluno pelo ensino escolar fundamental de História –, este trabalho procurou apreender as visões dos sujeitos envolvidos

nesse processo – professor e aluno. Portanto, e como já dito anteriormente, formulamos questões similares para os diferentes sujeitos. Assim, as questões aplicadas aos alunos tiveram objetivo idêntico às aplicadas às professoras, as quais procuraram perceber: 1) qual é a base/origem curricular utilizada pelo professor; 2) quais são os métodos e recursos de ensino utilizados pelo professor; 3) qual é a média em aulas de uso do livro didático pelo professor; 4) a visão do aluno sobre a necessidade do ensino escolar de História, 5) a visão do aluno sobre a necessidade de estar motivado para o ensino de História; 6) se o aluno relaciona seu interesse pelo ensino de História com o conteúdo de ensino e o método e recurso didático utilizado; 7) a motivação atual do aluno pelo ensino de História; e 8) a visão do aluno quanto ao uso didático e metodológico dos recursos audiovisuais para aumentar seu envolvimento e aproveitamento nas aulas²⁶. O questionário aos alunos foi aplicado na escola em dias distintos. Tememos acontecer a mesma protelação ocorrida em relação aos termos de assentimento e consentimento, além de, talvez, prejudicar uma maior pessoalidade das respostas, na medida em que os alunos poderiam compartilhar respostas. Portanto, dividimos o questionário em três partes e os aplicamos em etapas distintas com todos os alunos presentes. A grande maioria dos alunos compareceram nos dias de intervenção da pesquisa. Conforme a necessidade, era solicitado à instituição e aos professores titulares do horário um tempo maior de ausência dos alunos das salas de aula para que aqueles que houvessem faltado em momento anterior respondessem às questões da etapa atual e da anterior. Ressalte-se que as respostas às questões, em média, foram relativamente curtas – muitas respostas se restringiram a uma única linha, outras a cerca de uma linha e meia ou duas; no geral, a escrita dos 12 alunos resultou numa média um pouco abaixo de 2,5 linhas. Em nossa leitura e experiência nesse sistema de ensino, além de timidez e receio por parte de muitos alunos, isso se deve também a um modelo muito mais reprodutor que autônomo de escola, refletindo-se em um conhecimento e crítica prejudicados para determinadas demandas extracurriculares (e mesmo escolares), afetando sua iniciativa e capacidade de verbalização e escrita – numa pesquisa, por exemplo.

Ocorreram algumas dificuldades e demora na pesquisa com os alunos, como pôde ser lido acima. Iniciando pela dificuldade na adesão, é preciso compreender que a relevância de uma pesquisa acadêmica não é tão clara para muitos alunos e pais como costuma ser para muitos profissionais do ensino. Há que se considerar também a precária afinidade da maioria da

26 Os alunos pediram a nós esclarecimento sobre a questão 1 (base do currículo de história). Esclarecemos que estávamos perguntando se os alunos sabiam de onde sua professora de história retirava os conteúdos trabalhados em sala de aula. Os alunos pediram esclarecimentos também sobre a questão 2 (recursos e métodos utilizados). Esclarecemos que estávamos perguntando quais eram os materiais utilizados pela professora de história e como ela os utilizava.

população brasileira com o campo científico, a qual é ainda mais dramática quando se refere às comunidades populares – historicamente excluídas dos níveis educacionais superiores. No entanto, isso deve reforçar ainda mais na escola a adoção de metodologias que valorizem e incentivem os alunos à pesquisa escolar, o que tem ocorrido apenas precariamente de acordo com pesquisas e por observações em nossa própria experiência enquanto profissionais desse ensino. Castanha e Mattos (2008, p. 6-7) afirmam que a pesquisa escolar não é considerada na formação inicial e continuada dos professores, mas que esta deveria ser enfatizada desde as séries iniciais do aluno, já que o ensino de qualidade exige constantes pesquisas dentro e fora da escola.

A frequência escolar irregular de certos alunos (às vezes até de muitos) dá-se por diferentes fatores. Os principais costumam ser a ausência de um interesse maior do aluno pelo que a escola lhe oferece e por demandas familiares que necessitam de sua disponibilidade. Já a desistência ou transferência de alunos são casos que atualmente ocorrem bem mais pontualmente, e geralmente estão mais relacionadas a necessidades sociais emergentes do aluno do que à sua desmotivação com o ensino escolar. Durante a aplicação do questionário da pesquisa, eclodiu um movimento de greve dos profissionais dessa instituição, o que, pelo que ouvimos de alunos e profissionais, teria motivado a transferência de alguns poucos alunos para outras instituições de ensino.

Houve ainda um acordo prévio no sentido de não retirá-los para a pesquisa em horários previstos para aulas práticas de Educação Física. A maioria dos alunos dão muito valor a estes poucos momentos fora da rotina de sala de aula. Mas o que nos surpreendeu nesse processo foi a demora acima do previsto inicialmente em atingir um número mínimo de adesões. As demais dificuldades ocorridas para o trabalho de pesquisa referentes à aplicação do questionário aos alunos transcorreram dentro do prazo previsto.

Tendo realizado as primeiras observações e aplicado os questionários às professoras e aos alunos, partimos para a gravação do grupo focal. Ao verificar as dependências da escola e as atividades desenvolvidas, resolvemos solicitar a sala da biblioteca, por ser um local onde os ruídos externos seriam menores e poderíamos conseguir uma qualidade de áudio um pouco melhor, já que o equipamento de celular (tecnologia utilizada na gravação), em geral, oferece pouco recurso nesse sentido. O trabalho teve a participação da professora P2, da aluna A13 e dos alunos A2 e A9 (os três alunos são de duas turmas do nono ano). A ideia central desse trabalho foi provocar o diálogo entre o professor e seus alunos para que estes últimos pudessem trazer suas histórias, vivências, necessidades e interesses de aprendizagem e verificar se esses

elementos constitutivos da história e subjetividade dos alunos estavam sendo considerados no ensino escolar de História. O diálogo foi mediado pela professora (condução das falas) e foi roteirizado (questões levantadas para diálogo), dirigido (condução das tomadas) e gravado por nós. A coleta de dados por meio dessa gravação foi importante para ampliar e detalhar os dados coletados anteriormente nos questionários, não obstante os alunos participantes demonstrarem e admitirem certa timidez decorrente da presença da câmera. Além da contribuição para a pesquisa, esse momento de coleta de dados acabou contribuindo para a reflexão e prática imediata da professora P2, que resolveu por iniciativa própria refazer seu planejamento anual para as turmas do nono ano com a participação ativa dos alunos.

Antes de trazermos os dados coletados com os alunos de forma mais detalhada no decorrer deste capítulo, apresentaremos uma tabulação (quadro 2) da leitura, cruzamento e análise desses dados quanto à motivação do aluno para o ensino escolar de História. Devido à quantidade de alunos pesquisados, entendemos que esse quadro possibilitará uma visão geral e resumida do resultado do trabalho quanto ao seu objeto e hipótese da pesquisa. Algumas questões formuladas na pesquisa acabaram de certa forma repetindo a mesma pergunta – isso não foi intencional, sendo verificado só após sua aplicação. Mas isso acabou também possibilitando o cruzamento (a verificação da coerência) dessas respostas, o que procuramos realizar ao analisarmos esses dados. Nos casos dos alunos A2 e A9, cruzamos também com o grupo focal.

QUADRO 2 – A MOTIVAÇÃO: RESUMO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

(1) Aluno(a)	(2) Necessidade de motivação para o ensino	(3) Motivação atual para o ensino	(4) Motivação para o ensino relacionada ao currículo	(5) Motivação para o ensino relacionada ao método	(6) Motivação para o ensino relacionada ao recurso didático
A1	X	Às vezes	X	X	X
A2	X	Às vezes	X	X	X
A3	X	Sim	/	X	X
A4	X	Sim	X	X	X
A5	X	Sim	X	X	X
A6	X	Sim	/	X	X
A7	X	Sim	X	/	/
A8	/	/	/	/	/
A9	X	Sim	X	X	X
A10	X	Não	/	X	X
A11	X	Sim(?)	/	X	/
A12	X	Às vezes	/	X	/

Fonte: o próprio autor (2018).

A tabulação mostra que a quase totalidade dos alunos (aproximadamente 91% do total) declara necessidade de motivação para maior dedicação ao ensino de História (coluna 2). Apenas a aluna A8 declarou que seu interesse pelo ensino independe de qualquer coisa e que o aluno tem a obrigação de prestar atenção e aprender todas as disciplinas. Mesmo assim, quando perguntada sobre a relação do uso de tecnologias digitais e o interesse pelo ensino (questão 8), ela afirmou que esse recurso didático aumenta seu interesse. A maioria dos alunos afirmaram estar interessados pelo ensino – aproximadamente 58% (coluna 3), ressaltando que a aluna A11 deixou a escola antes de responder à questão específica desta pergunta (questão 7). Mas, em resposta à questão 2, que trata da forma e recursos de trabalho de sua professora, esta aluna destaca o esforço de sua professora em tornar as aulas interessantes, esforço que também é destacado e valorizado pela aluna ao responder à questão 6, dado que pode indicar também o interesse atual da aluna pelo ensino de História. Outros três alunos (25%) declaram ter interesse apenas às vezes, e apenas uma aluna, A10, afirma não ter interesse, por preferir o livro didático como recurso metodológico, do qual sua professora atual estaria fazendo pouco uso.

Dez alunos (aproximadamente 83% do total) relacionam sua motivação pelo ensino ao método de trabalho do professor (coluna 5), sendo que dois alunos (A11, A12) atribuíram sua motivação exclusivamente ao método (coluna 5), três alunos (A3, A6, A10) ao método e ao recurso didático (colunas 5 e 6) e outros cinco alunos (A1, A2, A4, A5, A9) ao conjunto currículo, método e recurso didático (colunas 4 a 6). O aluno A7 (aproximadamente 8% do total) relacionou sua motivação apenas ao currículo (coluna 4), e a aluna A8 (aproximadamente 8% do total) afirmou que seu interesse pelo ensino independe de qualquer coisa, pois o aluno tem a obrigação de estudar e aprender.

3.2 Motivação, metodologia e sua relação com o currículo de História a partir da visão dos alunos

Nesse item do trabalho, apresentaremos os dados coletados com os alunos pertinentes às questões 1, 4, 5, 6 e 7, cruzados, em alguns casos individuais, com dados de outras questões e do grupo focal. Foi perguntado em que se baseiam os conteúdos de História trabalhados por sua professora (questão 1). Quando o questionário referente a essa pergunta foi aplicado, pedimos que os alunos respondessem também referente ao ano anterior, quando eles cursaram o oitavo ano escolar. Isso porque a maioria dos alunos participantes da pesquisa (cerca de 70%),

agora alunos da professora P2 no nono ano, foram alunos da professora P1 no período anterior, e isso poderia trazer um dado comparativo. Cinco alunos – A1, A3, A5, A8, A12 – responderam genericamente ou hipoteticamente a essa pergunta e sem indicar a etapa/ano escolar. Três – A1, A5, A8 – destes cinco alunos generalizaram, não respondendo objetivamente sobre o trabalho de seus professores. A aluna A1 declarou que os conteúdos de História se baseiam em livros, pesquisas, internet e coisas sobre as quais as pessoas falam. A aluna A5 afirmou que são dados pela Secretaria da Educação para os professores ensinarem. E a aluna A8 declarou que os conteúdos são transmitidos pelas gerações e que podem também ser lidos na internet. Completando os cinco alunos, os outros dois – A3, A12 – responderem hipoteticamente. A aluna A3 declarou não saber, mas afirmou achar que são baseados nas histórias de livros e filmes antigos. E o aluno A12 afirmou saber, mas não soube precisar em que se baseiam os conteúdos, mencionando apenas uma ocasião em que seu professor utilizou o livro didático de História. Essas respostas parecem demonstrar que seus professores – o atual e o da etapa escolar anterior – não tiveram a preocupação em esclarecer ou em melhor esclarecer qual era a fonte do conhecimento histórico trabalhado e sua justificativa, o que não é novidade no meio, já que nossas experiências em contextos escolares revelam isso mesmo. Muitos docentes entendem não ser necessário problematizar ou esclarecer isso para o aluno. Outros defendem até que o currículo oficial é o que temos e o que importa de fato e que devemos apenas apreendê-lo e ensiná-lo. Os outros sete alunos apontaram o livro didático como fonte curricular majoritária para seus professores de História do oitavo ano e em menor medida para sua professora atual.

O currículo oficial não pergunta aos sujeitos escolares o que eles gostariam de conhecer ou sobre o que eles gostariam de conversar, nem a forma de fazer isso. Especialistas em educação, selecionados muitas vezes a dedo por dirigentes do poder, muitos dos quais defensores de direcionamentos ideológicos de controle²⁷, definem diretrizes educativas que acabam percebendo adolescentes e jovens como intelectualmente incapazes, de modo que prescrevem quais conhecimentos e valores os docentes devem transmitir e os indivíduos aprendizes devem assimilar, ou seja, o que é melhor para eles como preparação para uma potencial e futura fase ideal da vida, quando terão superado sua minoridade intelectual. Isso gera uma visão estereotipada da escola, vista como um lugar de obrigatoriedade e penosa passagem

27 É claro que esta característica não representa todos os especialistas. Os PCNs, que anteriormente norteavam a educação básica, e a própria BNCC, que agora a regulamenta, se, por um lado, trazem mecanismos de controle ideológico, por outro, também trazem avanços importantes. Então, os documentos que definem as diretrizes para a escolarização são o resultado de uma luta pela narrativa oficial, em que especialistas atuam nas brechas e contradições do poder para promover/manter avanços e os aliados do controle social atuam para promover/manter retrocessos.

do estudante, como no caso de uma fala de um aluno que pudemos observar durante a intervenção na realidade pesquisada, o qual afirmou que a escola é uma prisão de regime semiaberto. Em seus estudos, Vigotsky (2007, p. 29) defende que a atividade voluntária é uma característica inerente do indivíduo humano quando estimulado por motivações que o levam a perseguir um objetivo. O nosso modelo majoritário de escola não motiva nossos alunos à espontaneidade. O que vemos são alunos levados por motivos externos – coercitivos ou baseados na promessa de recompensas futuras.

Em uma das perguntas do questionário, indagamos se é preciso achar o ensino interessante para se dedicar às aulas (questão 5). Nove alunos responderam positivamente (A1, A2, A3, A4, A5, A7, A9, A10, A12), declarando, em síntese, que sem interesse a aprendizagem fica prejudicada. A aluna A11 não expressou claramente a necessidade de interesse para aprendizagem, afirmando apenas a importância do ensino da disciplina. Contudo, em outra pergunta que relaciona o interesse do aluno com elementos do ensino (questão 6), ela declarou que seu interesse está relacionado com o professor e seu método de ensino. O aluno A6 respondeu que o aluno deve dedicar-se independente de seu interesse. No entanto, ao responder a uma pergunta posterior que tratava de seu interesse atual pelo ensino (questão 7), afirmou que o uso de métodos e recursos variados poderia tornar o ensino mais interessante, gerando mais vontade de aprender. Apenas a aluna A8 demonstrou distanciamento da necessidade de uma motivação intrínseca para dedicar-se ao processo, afirmando que o ensino é interessante independente de qualquer coisa. Vemos então o destaque à necessidade do interesse do aluno para um fluir melhor do processo de ensino-aprendizagem.

No grupo focal, por nossa orientação, a professora P2 pediu aos alunos que falassem de suas vivências. Após algumas narrativas dos alunos, ela perguntou se eles conseguiam perceber suas experiências nos conteúdos do ensino de História. Os alunos A2 e A9 responderam que não. O aluno A2 afirmou que o ensino de História não tem nada a ver com suas vivências, que a história trata do passado e não do presente. A motivação intrínseca, espontânea, só ocorrerá se o aluno se reconhecer no processo em que foi inserido. E isso só se dará com sua efetiva inclusão no processo do ensino escolar. Para ver-se incluído, o aluno precisará vislumbrar suas representações na proposta de ensino. O professor precisará considerar que cada aluno possui uma história de vida prévia, que, antes de ingressar na vida escolar, ele foi inserido em diversos outros lugares e momentos de aprendizagem que contribuíram na complexa constituição de seu ser. Que, portanto, cada aluno, ao chegar ao

espaço escolar, traz consigo uma variedade de vivências e saberes pré-escolares que precisam ser considerados e valorizados.

Vigotsky (2007, p. 94) defende que a aprendizagem do aluno só avançará se partir dessa história de vida prévia que ele possui. Vigotsky (2007) afirma ser míope o profissional que não considera essa realidade do aluno no seu processo de desenvolvimento cognitivo, ou seja, de novas aprendizagens. Arroyo (2013, p. 245) afirma que precisamos considerar a autoria desses indivíduos, sua produção cultural, pois cada tempo de vida é um tempo de formação humana do sujeito. Arroyo (2003) assevera que devemos observar seu movimento de autoafirmação e autorreconhecimento, porque “as formas como os reconhecemos nem sempre coincidem em como eles se reconhecem” (p. 245)²⁸. É preciso reorientar o currículo escolar e seu procedimento didático-metodológico no sentido não apenas de contemplar o aluno e sim de centralizá-lo, tomando sua realidade como ponto de partida, reconhecendo “os processos de seu viver como processos aprender-se” (p. 247).

À pergunta sobre o interesse atual pelo ensino de História (questão 7), três alunos responderam que têm tido interesse apenas às vezes (A1, A2, A12). Dentre esses, somente o aluno A2 citou apenas o currículo como causador de seu desinteresse (no grupo focal, esse aluno também atribuiu seu interesse pelo ensino de História ao currículo, mas foi além, apontou a metodologia do professor como fator preponderante, inclusive enumerando vantagens de sua professora atual em relação à anterior e sinalizando o aumento de seu interesse pelo ensino dessa disciplina graças a isso). A aluna A1 citou também o currículo, mas enfatizou a necessidade da diversificação de métodos. E o aluno A12 mencionou apenas o problema da diversificação do método. Outros seis alunos responderam que têm tido interesse (A3, A4, A5, A6, A7, A9). Três desses alunos (A3, A4, A5) destacaram a variedade de métodos de sua professora como fator preponderante. O aluno A6 afirmou na questão sobre o interesse do aluno em relação a elementos do ensino (questão 6) que, independente de interesse, o aluno deve dedicar-se ao ensino da disciplina para aprender. Porém, ao responder à pergunta mencionada nesse parágrafo (questão 7), apontou que o uso de métodos e recursos variados poderia tornar o ensino mais interessante, gerando mais vontade de aprender no aluno.

Apenas a aluna A8 demonstrou distanciamento em relação à necessidade de uma motivação interna. Ela declara em três perguntas relacionadas ao seu interesse (questões 5, 6, 7) que o ensino é interessante independente de qualquer coisa e que o aluno tem a obrigação de prestar atenção e aprender todas as disciplinas. Ainda assim, quando perguntada sobre a relação

28 Esse “eles” se refere não somente, mas sobretudo aos indivíduos dos coletivos populares.

do uso de tecnologias digitais e o interesse pelo ensino, ela admitiu que esse recurso aumenta seu interesse. No geral, essa aluna pode estar revelando ter assimilado o condicionamento tradicional de muitas famílias e escolas em que a educação escolar é uma obrigação e qualquer motivação deve ser buscada em mecanismos externos e futuros. No grupo focal, o aluno A9 condicionou seu interesse pela disciplina ao currículo e à metodologia do professor. A aluna A10 foi a única a declarar não estar tendo interesse atual pelas aulas devido a sua professora ter utilizado pouco o livro didático, o que esta aluna alega ser um material mais completo para o ensino – este dado será analisado no próximo item deste capítulo, que trata da motivação do aluno em relação ao método de uso do livro didático. E a aluna A11 deixou a escola antes de responder a esta pergunta do questionário (questão 7). Mas, em resposta à questão 2, que trata da forma e recursos de trabalho de sua professora, esta aluna destaca seu esforço em tornar as aulas interessantes, o que é valorizado pela aluna ao responder à questão 6, dados que podem indicar também o interesse atual da aluna pelo ensino de História. Pelas respostas e cruzamentos à questão que trata do interesse atual do aluno pelo ensino de História, constatamos que este interesse escolar está direcionado à diversificação metodológica do professor para atender aos diferentes interesses e necessidade de aprendizagem dos alunos.

A história, os saberes e a cultura das minorias sociais foram silenciados e invisibilizados nos currículos oficiais. O pensamento dominante, majoritário na determinação do conhecimento socialmente produzido e acumulado, não considera a cultura popular como relevante para o conhecimento científico. O que destina grande parte dessa parcela da população a um fatalismo negativo, já que, assim como as demais parcelas sociais, sua sorte “está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados” (ARROYO, 2013, p. 15). Na mesma direção, Goodson (1995, p. 25) entende que o tipo de educação que se tem oferecido ao povo o conduz à exclusão social, pois a cultura popular é geralmente desvalorizada e ignorada na construção dos currículos escolares, com conteúdos a partir de suas não experiências. Assim, os alunos de grupos e camadas minoritárias da sociedade se acharão em potencial desvantagem ante a proposta pedagógica escolar, pois os filhos dos setores cultural e economicamente dominantes é que terão as maiores possibilidades de sucesso nesse formato escolar. Bourdieu (1998) nega que haja uma aptidão ou dom especial em determinados indivíduos em detrimento de outros no contexto escolar. Para Bourdieu (1998, p. 73), o diferencial para isso encontra-se no capital cultural herdado da família e a maior aproximação de sua cultura ao conhecimento sistematizado presente no currículo escolar.

Não se trata, entretanto, de esquecimento da cultura popular na construção dos currículos escolares. Os grupos populares também são lembrados nos momentos de formatação desses currículos. O que se deve procurar perceber, no entanto, é de que modo são contemplados nos currículos. Nas palavras de Arroyo (2013, p. 102), “com que olhar foram e são vistos”. Notamos que há um desigual tratamento dessa parcela da população na conformação dos currículos escolares, injustiça que foi socialmente naturalizada no decorrer da história. Bakhtin (1987, p. 4-5) esclarece que, desde as civilizações primitivas, os povos possuem diferentes modos de viver, diferentes percepções do mundo, mas que, contudo, não há rígida separação entre essas diferentes expressões culturais. Bakhtin (1987) afirma que foi só com o estabelecimento do regime de classes e de Estado que se passou a outorgar direitos desiguais aos diferentes sujeitos sociais, atribuindo um caráter não oficial à cultura popular.

As escolas, assim, acabam sendo usadas para propósitos hegemônicos, com o ensino de valores culturais supostamente compartilhados por todos, mas que são elaborados de modo que apenas um grupo selecionado de alunos alcance os níveis mais altos dessa educação. Apple (2006, p. 126) percebe que, ao crescerem e começarem a pensar sobre os aspectos referentes às suas condições sociais e culturais, os alunos são conduzidos a um processo educacional em que o currículo privilegia a hegemonia do poder, apresentando as instituições e o conhecimento como neutros, naturais e benéficos a todos, numa perspectiva em que o conhecimento está divorciado dos reais atores humanos que o criaram, fazendo parecer ser este o único mundo possível. Ribeiro, A. P. G. e Sacramento (2010, p. 23) afirmam que a tentativa de estabelecimento de uma linguagem única pelo poder visa “erradicar a diversidade linguística” e combater as forças que “procuram a descentralização do poder”. Williams (2014, p. 1-3) declara que a naturalização da escrita ocorre desde a infância dos indivíduos nas sociedades modernas, ocultando que há um processo de elaboração histórico-cultural da narrativa social.

A definição dos currículos da escolarização não considera, portanto, as vivências dos alunos de setores sociais populares. Especialistas contratados pelo poder central, especialmente ligados aos mercados produtivo e financeiro, são principais definidores do currículo escolar oficial, no qual interesses, necessidades e representações dos alunos são subestimados em prol de interesses dominantes da economia de mercado. Nesse jogo de poder, muitos professores acabam sendo reduzidos a meros instrutores, e seus alunos das camadas populares restritos a níveis elementares do conhecimento acumulado e, em consequência, a empregos precários e coadjuvantes sociais. Arroyo (2013, p. 103) sustenta que essa conformação orienta o que privilegiar e o que esquecer nos currículos, reduzindo os indivíduos a mercadoria e não a

sujeitos de direitos. Assim, a formação integral, abrangendo o conhecimento mais avançado e a preparação para o exercício da cidadania, fica muito mais restrita aos filhos de elites detentoras de um capital simbólico e cultural específico, que lhes proporciona aprendizagens e posições mais condizentes com os mais altos graus da academia e da economia produtiva e financeira.

No grupo focal, a professora P2 destacou o caráter textual impresso dos livros de História e a necessidade da leitura para se entender melhor os processos históricos. Dos três alunos participantes dessa conversa, apenas a aluna A13 revelou seu desejo pela leitura tradicional. Os demais afirmaram preferir a leitura audiovisual. O aluno A9 apontou as possibilidades da pesquisa e de diversidade de conteúdos da internet como vantagens da leitura audiovisual em relação ao texto impresso. Mesmo a aluna A13, que revelou seu gosto pela leitura dos impressos, também apontou vantagens das mídias audiovisuais. Delgado e Oliveira (2008, p. 58) perceberam que muitos alunos não gostam de ler e que não é simples interferir nessa realidade. Delgado e Oliveira (2008, p. 59) entendem que é preciso tornar a leitura estimulante, de modo que o aluno atinja por meio dela seu autoconhecimento e o conhecimento do mundo. Para isso, o currículo deve procurar atender às diferentes demandas culturais da sociedade brasileira, que é plural.

Fonseca e Silva, M. (2007, p. 44-45) defendem uma concepção de currículo, em diálogo com alunos, pais e comunidade, que priorize temas e abordagens capazes de atender ao contexto global e multicultural em que vivemos. Nesse contexto, os professores devem ter a capacidade de incluir saberes de sujeitos historicamente marginalizados em nossa sociedade: indígenas, negros, mulheres, pobres, comunidades LGBTQs, entre outros. Precisamos então estar atentos a qualquer currículo excludente da diversidade social, pois, como defende Arroyo (2013, p. 17), “todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações”.

Os currículos não foram feitos efetivamente pensando também nos alunos dos setores populares, não foram feitos, em grande medida, para eles. Barbosa (2006, p. 58) aponta como uma das razões para o desinteresse “da maior parte dos alunos brasileiros” pelo ensino de História justamente sua exclusão do processo de produção desse conhecimento, ocorrendo daí uma “enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de história”, tornando-o assim carente “de sentido ou utilidade” para o aluno. Arroyo (2013, p. 140) alerta que os alunos não se reconhecem como sujeitos do conhecimento que lhes é apresentado “na cultura e na história ensinada”, o que deve ser causa de grande preocupação

por nós professores, pois Vigotsky (2007, p. 108) declara que todo avanço está ligado às necessidades e incentivos do indivíduo, ou seja, em sua motivação para a ação. Sem isso, não haverá desenvolvimento viável e o aluno será muito mais um frequentador de escola que um estudante ativo em pleno desenvolvimento de seu potencial de aprendizagem e contribuição para a (re)elaboração do conhecimento humano.

Quando perguntados sobre a importância da disciplina História na escola (questão 4), nenhum dos alunos emitiu uma resposta que expressasse uma clara motivação pelo ensino da disciplina, que revelasse que o aluno está entendendo a necessidade dessa disciplina no sistema escolar. Os alunos A2 e A5 alegaram que o ensino de História não faz diferença nenhuma para eles. A aluna A5 chegou a afirmar que não acrescenta nada em sua vida saber coisas do passado. Estas respostas revelam uma percepção de ensino descolado da realidade presente do estudante. No caso da aluna A5, em pergunta referente a seu interesse atual pelas aulas de História (questão 7), ela afirmou que em seu ano escolar anterior não se interessava pelas aulas devido à forma de ensino de sua professora, já no ano atual passou a se interessar pelo mesmo motivo, o que mostra que a visão de escola/ensino do aluno depende também da visão de escola/ensino do professor. Arroyo (2013, p. 159) entende que há alunos que chegam a se sentir “como estrangeiros, fora do lugar”. No entanto, a maioria dos alunos não revelam tamanho distanciamento com o ensino de História nas escolas. A problemática maior não se encontra no estranhamento absoluto do aluno, e sim no lugar de passividade que lhe é dado no processo de construção do conhecimento histórico. Percepção, entretanto, que a maioria dos alunos não alcançam com facilidade. Hall (2006, p. 51), ao explicar o processo de construção da identidade nacional, afirma que os sentidos produzidos ocorrem a partir de histórias, memórias e imagens criadas e narradas sobre a nação, de modo que o indivíduo se sinta parte dessa comunidade imaginada. No caso do Brasil, o ensino da História oficial criou uma identidade nacional a partir da invenção de mitos fundadores da nação. São heróis que simbolicamente representam o interesse e o sentimento da nação e que o povo, como leais patriotas, deve reconhecê-los e saudá-los como heróis nacionais.

Ainda em relação às respostas à questão 4 (importância da disciplina História na escola), os outros alunos afirmaram que a disciplina é importante, mas em suas respostas também não ficou claro uma motivação para isso. Três alunos (A3, A4, A7) afirmam que é importante estudar história para conhecer o passado, sem fazer qualquer relação com seu viver. Outros dois alunos (A6, A9) também ligaram a importância da disciplina ao conhecimento do passado e até fizeram alguma relação com o presente, mas ainda sem denotar um sentido real

para sua vida. O aluno A6 trouxe uma conhecida frase ensinada por muitos professores: “entender o passado para compreender o presente”. Outros quatro alunos (A1, A8, A10, A12) também afirmaram ser importante a disciplina. Emitiram respostas que não trouxeram a questão apenas da aprendizagem do passado, mas também não relacionaram o ensino com seu viver, como nos exemplos das respostas das alunas A8 – “Porque História é uma matéria importante nos nossos estudos, como todas as outras são também” – e A10 – “Porque nunca é tarde para aprender história”. Apenas a aluna A11 emitiu uma resposta que talvez revele alguma correspondência do ensino da disciplina com seu viver presente. Ela declarou ser importante o ensino da disciplina porque aprende sobre o passado, mas também sobre coisas novas e culturas diferentes.

Outra pergunta do questionário da pesquisa também procurou apreender a concepção dos alunos sobre o ensino dessa disciplina. A pergunta relacionava o interesse do aluno ao currículo ensinado, à forma e aos recursos didáticos utilizados (questão 6). Dois alunos (A2, A7) responderam que o interesse está relacionado ao currículo ensinado. A aluna A5 também mencionou o currículo, mas em conjunto com o método do professor. Como visto acima, no grupo focal, o aluno A2 também atribuiu seu interesse pelo ensino de História à metodologia do professor. E os alunos A1 e A4 destacaram o conjunto conteúdo, forma e recursos didáticos como fundamental no processo. Outros cinco alunos (A3, A6, A10, A11, A12) foram ainda mais diretos em suas respostas ao relacionar seu interesse pelo ensino dependendo do método de trabalho do professor. Três desses cinco (A6, A11, A12) foram enfáticos ao destacar a importância do papel do professor nesse processo. Dois alunos, A8 e A9, afirmaram que seu interesse independe de qualquer coisa. Porém, nessa mesma pergunta (questão 6), o aluno A9 destacou uma determinada metodologia de ensino que sua professora utiliza e que lhe desperta especial interesse. E, ao responder a uma pergunta sobre uso de recursos digitais como metodologia de ensino (questão 8), tanto o aluno A9 quanto a aluna A8 afirmaram ser recursos que lhes despertam e aumentam o interesse pelo ensino – no grupo focal, o aluno A9 acentuou ainda mais seu interesse de aprendizagem a partir do uso dos recursos audiovisuais. Perante as visões dos alunos, podemos constatar que a problemática do desinteresse por este ensino está, embora não somente, muito mais no método de trabalho do professor. E quando mencionamos a problemática do método de trabalho do professor, temos a intenção de falar muito mais de suas concepções teórico-metodológicas que de sua opção ou forma de instrumentalização do currículo ou de utilização de recursos didáticos, pois não defendemos nenhuma metodologia meramente tecnicista (reprodutivista) de ensino. Assim, mesmo quando muitas vezes

apontamos a distância entre o vivido pelo aluno (e seus interesses e necessidades de aprendizagem) e o ensinado por professores, entendemos que o docente pode aproximar ou diminuir a distância entre essas realidades com uma concepção metodológica de ensino que parta das experiências e saberes do aluno para contextos sociais maiores e mais complexos, considerando o aluno como também sujeito ativo – protagonista – da história, e não um passivo espectador da história que outros estão produzindo e registrando.

Muitos alunos têm apresentado diferentes formas de resistência a esse quadro de negação de suas autorias, de seu protagonismo. Em muitas escolas públicas, as reações mais comuns são: desatenção às falas do professor; não realização de atividades na escola e em casa; conversas não pertinentes ao tema da aula; ruídos diversos e movimentações desconectadas do propósito da aula; pedidos reiterados para ausentar-se da sala para satisfazer alguma necessidade e demora acentuada para retornar – ou ainda não retornando voluntariamente; simulação de problemas de saúde para não comparecer à escola, ou, já na escola, para ausentar-se da sala de aula. Destas reações, uma das mais comuns são as conversas paralelas desconexas das temáticas de aula. No grupo focal, a professora apontou esse comportamento por parte de muitos alunos e perguntou aos participantes se não seria possível compartilhar esses assuntos com o professor e o coletivo de alunos. Os alunos A2 e A9 entenderam que alguns assuntos daria para compartilhar, mas temem uma reação negativa do professor caso esse não goste do conteúdo da conversa dos alunos. Essas e outras (re)ações de resistência de alunos têm sido consideradas por professores e direções escolares como graves e tratadas como insubmissão, incontinência, rebeldia, desobediência e até contravenção ou crime, dependendo do ato e da idade do aluno. O que reforça a ideia de um formato de escola desinteressante ao aluno e doutrinadora de saberes e valores prescritos e/ou ocultos, majoritariamente aceitos e defendidos pelo poder central e por setores conservadores da sociedade.

Muito da tão apontada e condenada indisciplina por parte de muitos alunos não seria apenas rebeldia sem causa, mas a reação de grupos sociais emergentes no contexto de escolas e de seus projetos de ensino. Arroyo (2013, p. 155) fala de “uma tradição gestora que nos vê na condição de servidores de pratos prontos de que outros são autores”. Não é de admirar que indivíduos destinatários de um produto de que pouco ou nada participaram, e que lhes tem pouco ou nenhum sentido, reajam à sua instrumentação. Mas, como vivemos em uma sociedade nitidamente de classes em que a escola acaba tendo, em grande parte, o papel de transmissora e reprodutora de valores predominantemente das classes dirigentes e influentes, essas reações de alunos costumam ser não apenas não debatidas, mas também negadas com repressões,

tornando-se muitas vezes explosivas. Arroyo (2013, p. 148) afirma que a postura mais cômoda adotada pela escola tem sido procurar ocultar essas diversidades e tensões, condenando, reprimindo e silenciando as resistências desses indivíduos como condutas indisciplinadas.

Lago (2013, p. 102-103) afirma que não devemos considerar as transgressões como um mal *a priori*, pois o mal pode estar justamente na proibição, isto é, na restrição aos anseios e necessidades do sujeito. Assim, é fundamental que os sujeitos escolares se reconheçam no processo, sob o risco de lhes estarmos negando não apenas o reconhecimento enquanto sujeitos da história, como também de sujeitos do próprio coletivo social a que pertencem.

3.3 Motivação, metodologia e sua relação com o uso do livro didático de História e de outros recursos didáticos a partir da visão dos alunos

Nesta parte do trabalho, traremos as respostas dos alunos às questões 2, 3 e 8, cruzadas, em alguns casos individuais, com outras respostas do questionário e do grupo focal. Na pesquisa com os alunos, buscamos saber qual seria uma margem aproximada de uso do livro didático nas aulas de História (questão 3). Nessa pergunta, foi solicitado que os alunos apresentassem informações também de seu ano escolar anterior, o oitavo ano. A aluna A3 deixou de mencionar seu professor do oitavo ano escolar. Ela afirmou que sua professora atual usa o livro em cerca de metade de suas aulas. Em perguntas referentes à prática de sua professora (questão 2) e a seu interesse atual pelo ensino (questão 7), esta aluna mencionou e exaltou, respectivamente, a diversidade metodológica e didática de sua atual professora. O aluno A6 também afirmou que sua professora de História atual usava o livro em cerca da metade das aulas. Ele destacou em pergunta referente a seu interesse atual (questão 7) a necessidade de diversificação metodológica para a aula ser mais interessante. Já sobre o oitavo ano, o aluno A6 afirmou que seu professor utilizava o livro em quase todas as aulas. Três alunas (A1, A5, A8) mencionaram apenas seu professor do oitavo ano. Estas alunas afirmaram que seu professor utilizava o livro em todas ou quase todas as aulas. Ainda outros sete alunos (A2, A4, A7, A9, A10, A11, A12) declararam que seu professor do oitavo ano utilizava o livro em quase todas as aulas, e que sua professora atual o havia utilizado pouco até o momento da pesquisa - no grupo focal, os alunos A2 e A9 reiteraram esse dado, o aluno A2 ainda com mais ênfase. Em todas as observações e coleta escrita de dados, apenas uma aluna, A10, associou seu interesse ao uso maior do livro didático. Sem desmerecer de todo esse meio de aprendizagem, esta preferência didática da aluna

pode estar relacionada ao condicionamento a que muitos alunos acabam sendo submetidos desde sua formação escolar inicial até o término de sua escolarização.

Como é destinado ao público infanto-juvenil escolar, o livro didático acaba por simplificar sua linguagem na transposição do conhecimento científico, o que limita a formação intelectual autônoma dos alunos (BITTENCOURT, 2001, p. 73-74). Não obstante seus limites e contradições, se bem aproveitado naquilo que oferece e com a mediação do professor, o livro didático poderá converter-se em uma potencial ferramenta de apoio para o ensino. Em pesquisa, Monteiro (2009, p. 198) pôde constatar que o livro didático não pode mais ser considerado sozinho vilão de qualquer fracasso do ensino de História, pois, no espaço da prática escolar, sentidos e significados são atribuídos às ações e decisões por parte dos agentes desse processo.

O livro didático é o recurso metodológico mais presente nas escolas brasileiras. De acordo com Bittencourt (2001, p. 73-74), é o mais utilizado por professores desde o século XIX. Além de veículo de divulgação dos conteúdos curriculares oficiais, o livro acaba por ser também um sistematizador metodológico desses saberes. E é aí que pode estar o maior problema para o ensino da História, pois o professor que se orienta metodicamente por este material acaba por não problematizar concepções aí presentes e não proporcionar um ensino significativo aos alunos, ignorando, no caso da História, a crítica da historiografia oficial e a ideia de processo histórico. Monteiro (2009, p. 176) afirma que muitos professores acabam reproduzindo, de modo naturalizado, discursos oficiais e não oficiais hibridizados, expressos ou tácitos nos livros didáticos. E Pinsky C. B. e Pinsky, J. (2003) afirmam que professores acabam transformando o conhecimento histórico “numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressantes e frequentemente inúteis” (p. 29), como se “acontecimentos, instituições e movimentos” ocorressem “do nada para o nada” (p. 35).

No grupo focal, a professora P2 lembrou um assunto que trabalhara recentemente e perguntou à aluna A13 se ela entendia que esse conteúdo contemplava seu interesse (conhecendo minimamente alguns interesses da aluna, a professora deduziu que o assunto era do interesse da aluna). Ocorre que a aluna não havia conseguido perceber “naturalmente” essa correspondência com sua realidade e interesse. Só após a professora esclarecer melhor – no grupo focal – de que forma o conteúdo trabalhado poderia ter relação com seu interesse é que a aluna demonstrou compreender isso melhor. A professora P2 fez isso também em outros momentos da conversa – lembrou assuntos trabalhados e perguntou aos alunos se eles conseguiam se perceber nessas temáticas – e precisou esclarecer melhor essa abordagem para

os alunos se reconhecerem nesses conteúdos, o que pode revelar que a metodologia da professora não considerou essa complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Para muitos alunos, é preciso que esteja muito claro qual é o objetivo de uma proposta de ensino, cada parte específica que compõe seu processo, o nexos que liga cada uma das partes e qual é a relação com seu viver (se houver). Arroyo (2013, p. 224) entende que a cultura popular de muitos coletivos escolares, em sua forma elementar de viver (muito mais preocupados com seus interesses presentes, especialmente de consumo), bloqueia o processo reflexivo da lógica do ensino-aprendizagem de muitas escolas, que são pensadas para outros coletivos sociais. Os sujeitos populares – majoritários nas escolas públicas – são outros, incompatíveis com esse ordenamento escolar, e precisam ser reconhecidos como esses outros, sendo necessário viabilizar para eles outra possibilidade de escola – conteúdos e didáticas de ensino. Pinsky C. B. e Pinsky, J. (2003, p. 28) entendem que é preciso aproximar o conhecimento histórico das vivências do aluno, mostrando que esse conhecimento é feito por gente como ele, pois só assim o aluno não verá o conhecimento como algo externo a ele, podendo se interessar e se envolver mais com o ensino.

Barbosa (2006, p. 59) afirma que, apesar da renovação teórica e prática do pensamento histórico nas últimas décadas, essa nova concepção ainda não se faz presente de forma considerável na prática pedagógica em muitas escolas – “seja nos currículos, nos livros didáticos, nos planejamentos pedagógicos e na regência de aula dos professores”. Os sujeitos escolares geralmente ainda são vistos apenas como alunos, aprendizes, e não também como sujeitos portadores de vivências e saberes – também protagonistas da história. Arroyo (2013, p. 107) chama a atenção dos docentes para o cuidado de não reproduzir em sala de aula a lógica liberal da empresa/mercado, avaliando seus alunos em conformação com esses valores e relegando-os a mercadorias do sistema de emprego e, no caso dos indivíduos dos setores populares, a empregos precários. E Arroyo (2013, p. 107) entende que os manuais didáticos adquiridos no mercado da indústria gráfica acabam conduzindo muitos docentes exatamente a isso.

Foi perguntado na pesquisa aos alunos quais são as formas e os recursos materiais utilizados por sua professora para trabalhar os conteúdos no ensino de História (questão 2). Ao aplicar o questionário referente a essa pergunta, pedimos que os alunos registrassem também a respeito do período em que eles cursaram o oitavo ano escolar. Apenas três alunos (A5, A6, A10) responderam referente aos dois períodos. Dentre estes, a aluna A10 afirmou que, no oitavo ano, sua professora utilizava o livro didático na maioria das aulas, já quanto ao ano atual não

mencionou o livro, apenas outros meios. Os outros dois alunos, A5 e A6, declararam que tanto no ano anterior quanto no atual suas professoras utilizaram o livro e outros recursos. No entanto, em pergunta específica sobre o uso do livro didático (questão 3), estes três alunos (A5, A6, A10) declararam que, no ano escolar atual, o uso desse recurso está sendo bem menor. Ainda, em pergunta referente a seu interesse atual nas aulas (questão 7), a aluna A5 afirmou que, em seu ano escolar anterior, não gostava das aulas devido à forma e didática de ensino de sua professora, já no ano atual passou a gostar devido às formas de sua professora trabalhar. Os outros nove alunos registraram só sobre seu ano escolar atual. Dentre estes, apenas a aluna A8 não mencionou objetivamente o uso do livro didático, e todos estes alunos declararam ter sido utilizados outros meios, sendo que o aluno A4 definiu até como “divertidas” as atividades docentes de sua professora – mencionando sua diversidade de formas e recursos. A aluna A11 destacou também o esforço de sua professora em tentar tornar as aulas sempre interessantes aos alunos. Ainda entre estes nove que não mencionaram seu professor do oitavo ano, o aluno A4 acabou fazendo-o espontaneamente em pergunta que o interrogou sobre seu interesse atual no ensino de História (questão 7). Este aluno afirmou que seu professor não ensinava, dando a entender que ele apenas aplicava as atividades sem uma anterior ou posterior mediação e avaliação – o que é típico de docentes que utilizam o livro didático de modo massivo e diretivo.

Pelo registro dos alunos e por comentários entre si e também dirigidos a nós, os alunos relataram que seus professores do oitavo ano utilizavam bastante o livro didático como fonte curricular e didática na prática de suas aulas. A pesquisa foi feita logo no segundo mês letivo e nesse momento, segundo eles, sua professora atual (nono ano) tinha utilizado pouco o livro didático, empregando mais outros meios. No prosseguimento da pesquisa, já com o trabalho de intervenção na realidade tendo se iniciado, a professora do nono ano declarou a nós ter o costume de adotar a sequência do conteúdo sugerida pelo livro. Por este e por outros momentos de conversa, pareceu-me que ela revelava com isso o mesmo que vemos muito em escolas: uma maior adesão ao livro pela facilidade curricular e didática que este oferece em conexão com as diretrizes nacionais e de sua rede de ensino. Mas, após a adesão que fez à proposta de intervenção da pesquisa, passou a privilegiar menos o uso deste material e estar mais atenta à sua diretividade. Os registros e comentários dos alunos parecem confirmar nossas conclusões a respeito dos perfis profissionais das professoras pesquisadas que tratamos ao longo do capítulo 2 deste trabalho.

Barbosa (2006, p. 60) aponta as limitações da formação e da autonomia do professor como fatores preponderantes para essa realidade, já que “se o professor aprende assim –

academicamente – como ele poderá fazer a transposição didática” do conhecimento acadêmico para o saber escolar? Para Pinsky C. B. e Pinsky, J. (2003, p. 20-21), o papel do professor de História não é outro senão “estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno”, em que “cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico”. Para tanto, o professor precisará dominar o conhecimento acumulado de sua área de atuação, mas também conhecer o universo cultural de seus alunos e as motivações que os conduzem, de modo que muitos professores terão que reavaliar seu pensamento pedagógico para com a escola e o aluno e reinventar, se necessário, sua práxis, para resolver o que tem se configurado para eles mesmos como uma verdadeira crise de identidade profissional perante a reivindicação de muitos estudantes por uma nova escola.

Muitos materiais de apoio didático – em grande medida reprodutores de conteúdos e métodos oficiais – utilizados na escola não consideram os sujeitos populares como também produtores de conhecimento. Não problematizam questões sociais específicas – de classe, étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e outras – vivenciadas e demandadas por estes sujeitos. Arroyo (2013, p. 138) afirma que os livros didáticos são fechados “aos sujeitos do conhecimento” escolar (professores e alunos), e que nestes materiais didáticos “importa o que falar, não quem fala”. Muitas das produções científicas não têm autores definidos, nelas os coletivos populares não conseguem reconhecer suas autorias, suas histórias, causando-lhes “sensação de estranhamento” (ARROYO, 2013, p. 150). Mais de uma vez no grupo focal, o aluno A2 declarou sua contrariedade com o uso massivo do livro didático – especialmente criticando a professora de sua etapa escolar anterior –, acentuando a necessidade de adotar outros temas e metodologias que contemplem suas necessidades e interesses de aprendizagens – necessidades e interesses relacionados com sua condição social. Ainda na conversa gravada – grupo focal –, tanto este aluno quanto o aluno A9 e a aluna A13 entenderam que o ensino de História deveria considerar as condições precárias em que vivem os coletivos sociais populares, e que esse trabalho poderia formar e despertar a consciência cidadã desses indivíduos no sentido de mobilizar e reivindicar seus direitos – mencionaram, por exemplo, os problemas do transporte coletivo e da precariedade do trabalho e de sua remuneração. Arroyo (2013, p. 142) entende que a limitação dos materiais didáticos consagrados no meio escolar ocorre para que esses indivíduos não tenham “a pretensão de serem autores da história e da produção intelectual e cultural”. Ou seja, suas vivências e saberes não foram ignorados, mas sim negados. Não foi reconhecido pela cientificidade padrão devido a serem considerados místicos e pouco racionais, incapazes de se distanciar dos processos primários do viver, e desse modo potenciais

ameaçadores da qualidade do conhecimento nobre e sério, numa evidente seletividade do processo de sistematização (seleção) do conhecimento acumulado e da narrativa aceitável como cultura portadora de experiências significativas e reconhecidas pela racionalidade científica. Enquanto sabe-se que todo saber é válido, pois a produção científica se apropria das experiências de sujeitos de todos os setores da sociedade.

A última questão do questionário aos alunos procurou apreender sua visão quanto à influência do uso didático e metodológico dos recursos audiovisuais para seu interesse e envolvimento nas aulas de História (questão 8). Nesta questão, os alunos foram afirmativamente unânimes. No grupo focal, não colocamos essa questão dos recursos audiovisuais, muito embora tenha colocado em questão do questionário. Ainda assim, os próprios alunos mencionaram seu interesse por este recurso como fator facilitador da aprendizagem e contemplador de temáticas e discussões de seu interesse. A seguir, apresentamos recortes das respostas de todos os alunos – em alguns casos quase que a íntegra, já que, em geral, as respostas não foram longas (relembramos que a aluna A11 deixou a escola antes de responder a essa questão e a aluna A13 só aderiu posteriormente à aplicação do questionário, participando apenas da gravação do grupo focal):

Aluna A1 - Seria mais fácil de aprender os assuntos de História.

Aluno A2 - Todos irão se interessar.

Aluna A3 - Porque é um meio divertido de aprender, diferente de ficar só nos livros.

Aluno A4 - Porque é interessante e a forma de ensinar é mais legal.

Aluna A5 - Ajudaria muito para nós entendermos melhor as explicações.

Aluno A6 - Fica mais interessante e ajuda na compreensão do conteúdo.

Aluno A7 - Os alunos ficam mais interessados na aula e fica melhor.

Aluna A8 - Aumenta muito a vontade de aprender História, porque é uma forma de dar aula mais interessante.

Aluno A9 - Eu ia me interessar mais ainda com recurso eletrônico.

Aluna A10 - Acaba que nos envolvemos mais.

Aluno A12 - Porque ficaria mais fácil, mais explicável e bem mais interessante.

Após a análise dos dados dos alunos coletados nos questionários e no grupo focal, concluímos que nossa hipótese inicial advinda de nossas vivências profissionais foram corroboradas pelas informações dos alunos nessa realidade pesquisada. Uma concepção e metodologia de ensino de história que considere a historicidade do aluno e seus interesses de aprendizagem não como marginais nesse processo, mas como centrais, poderá ressignificar este ensino e a formação cidadã do aluno, motivando-o para esse processo.

Contrariamente à ideia de inclusão social pelo sistema escolar, o que está ocorrendo é a exclusão de determinados sujeitos no interior da própria escola, como adverte Bourdieu (1998, p. 224) ao analisar um contexto semelhante ao nosso na realidade escolar francesa. O que, para

Arroyo (2013, p. 254), “põe em xeque as ingênuas promessas de futuro” e revela a “fragilidade do cientificismo progressista e futurista” que predomina nos programas de ensino e que costuma ser ensinado a esses coletivos desde o início de sua escolarização, disseminando o mito de que estudando muito sairão de seu estado de privações – o que sabemos que não é garantia para todos, apenas para uma minoria numérica. As diversidades socioculturais também precisam ser valorizadas no conhecimento acumulado e nos materiais didáticos escolares, pois será o direito de reconhecerem-se sujeitos também portadores de história e produtores de conhecimento – experiências essas consideradas por definidores de programas e projetos de ensino como “irracionalidades, imoralidades e desordens sociais” (ARROYO, 2013, p. 242) – que fará desses coletivos também sujeitos do conhecimento escolar. Pinsky C. B. e Pinsky, J. (2003, p. 28) declaram que o maior potencial da História deve ser o de praticar a “inclusão histórica” do indivíduo.

Projetos implementados nas escolas com intenção socializadora e pacificadora, os quais muitas vezes têm ocultado uma concepção condenadora de adolescentes e jovens dos setores populares, têm sido recorrentemente pouco ou nada viáveis, culpabilizando esses alunos como não incluíveis, fadados ao fracasso. Ocorre que esses projetos são contraditórios e inviabilizam qualquer inclusão objetiva. Acabam sim reafirmando a exclusão desses sujeitos ao tentar erroneamente incluí-los sem romper com o modelo controlador, seletivo e excludente do ordenamento escolar conservador. Para Arroyo (2013, p. 228), toda essa situação revela que esses sujeitos não são mesmo incluíveis nos programas, diretrizes e currículos escolares, que esses “não são seu lugar”, pois não lhes é dada a oportunidade de serem “produtores de seu destino”. O que a escola precisa é de projetos democráticos e humanizadores, nos quais as diversidades, subjetividades e necessidades dos indivíduos são consideradas e contempladas, e não mascaradas e negadas.

Arroyo (2013, p. 232) salienta ainda que projetos ora desenvolvidos em turnos não regulares das escolas tendem a ser mais aceitos pelos alunos. Porém, salienta que essa é uma insuficiente e falsa positividade – inclusão – desses sujeitos, pois mantém o “núcleo duro do turno regular”, ou seja, apesar de utilizar formalmente o mesmo espaço, o faz em tempos e com atividades informais – não presentes no ordenamento do turno oficial. Arroyo (2013, p. 145) recomenda o rompimento com essa falsa inclusão e sugere, por exemplo, o trabalho de contextualização histórica de produções científicas e literárias, revelando que todo o conhecimento é produzido socialmente por gente, sujeitos comuns, humanos como os dos coletivos populares e, portanto, suas diversas experiências e formas de pensar a si mesmos e

pensar e compreender a realidade também devem ser consideradas na constituição dos currículos e métodos de abordagem do conhecimento humano.

Caso contrário, o lugar dos coletivos populares no sistema escolar continuará sendo o de aprendizagens da cultura e racionalidade dos conhecimentos produzidos pelos “coletivos nobres”. Permanecerão apenas beneficiários da história e do conhecimento que outros viveram e produziram. Como se reconhecer sua história e saberes resultasse secundarizar o conhecimento científico a favor de culturas inexpressivas, enquanto, ao contrário, seria justamente o de enriquecer a pesquisa, a busca da “verdade” científica, “na procura de outras explicações e outros significados” (ARROYO, 2013, p. 154). Arroyo (2013, p. 108) atribui assim o desinteresse e a “indisciplina” de alunos a projetos de ensino que não contemplam sua própria autoria – vivências e saberes –, a ausência de conteúdos de suas histórias e do conhecimento/saber de suas vidas e do seu trabalho (trabalho que lhes é apresentado apenas como competências para o emprego, e precário), tornando muitas vezes insuportáveis as relações pedagógicas do ensinar-aprender nos ambientes educacionais. Se houvesse o devido reconhecimento desses sujeitos no ordenamento escolar, “o tempo de escola teria outros significados” para eles (ARROYO, 2013, p. 244).

Assim sendo, se faz necessária a introdução de outros fundamentos teórico-metodológicos e didáticos que incluam os diversos coletivos sociais populares no processo de ensino-aprendizagem escolar, oportunizando suas produções e autorias, de forma que esses deixem de ser apenas receptores passivos. Eles reivindicam mais que apenas acesso, vaga e permanência, eles querem também que sua presença seja vista e reconhecida no contexto formal e prático do sistema escolar, para que deixem de ser responsabilizados por não se adequarem a um sistema escolar que muito pouco lhes diz respeito. Que deixem de ser recebidos na escola apenas como sujeitos a serem educados, conformados à cultura de outros.

Para Arroyo (2013, p. 148), só com o reconhecimento das vivências da “rica diversidade de sujeitos” e com a construção conjunta “do que ensinar e aprender” poderão avançar as políticas curriculares e a dinamização das salas de aula e das escolas, sobretudo as públicas, pois a indisciplina desses sujeitos deve ser vista não como violência ou rebeldia sem causa, ao contrário, como resistências que apontam para a emergente necessidade de “outra ordem social, outra organização escolar” (p. 237). Barbosa (2006, p. 84-85) entende que:

[...] Trata-se da possibilidade de construção e de compreensão de um conhecimento histórico significativo e plural para o aluno, possibilitando aproximações cognitivas e concretas entre ele e o meio social em que vive e atua enquanto cidadão, articulado a outros espaços, outros grupos e outros tempos.

Barbosa (2006, p. 60) aponta para a necessidade de uma maior valorização da história do lugar de vivências e experiências do aluno, e que o tempo presente dos sujeitos escolares seja o ponto de partida para a abordagem do conhecimento histórico produzido. Uma metodologia que, conjuntamente com temáticas e recursos didáticos significativos diante de interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos, poderá dar-lhes sentido e motivá-los para o ensino dessa disciplina escolar.

4 O PROTAGONISMO DO ALUNO E A MOTIVAÇÃO ESCOLAR

Após as primeiras análises dos dados coletados – da instituição lócus e dos sujeitos da pesquisa –, partimos para a aplicação da proposta de intervenção na realidade pesquisada – o produto educacional. Na proposta, o professor medeia o processo de ensino-aprendizagem estimulando a autonomia dos alunos no sentido destes escolherem um tema de seu interesse para abordar em sala de aula. Os alunos também escolhem a forma como este tema será abordado e registram este momento. O objetivo da proposta é estimular o protagonismo dos alunos no planejamento e prática didático-pedagógica das aulas de História, com o fim de tornar esses momentos mais motivadores aos sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo relata a experiência da aplicação dessa metodologia de ensino-aprendizagem. Os resultados desse relato foram analisados à luz da concepção de autores que rompem com a ideia de uma metodologia única ou privilegiada, entendendo que o indivíduo é diverso e complexo, necessitando de um cabedal metodológico também diversificado para promover sua inserção e formação integral.

A adolescência é vista por vertentes da teoria psicológica como o período de transição da fase infanto-juvenil para a adulta. Nessa concepção, a adolescência seria um fenômeno universal determinado por aspectos do desenvolvimento fisiológico e por aspectos socioculturais que precedem o ingresso no mundo adulto. Nesse período de transição, o indivíduo passa por turbulências e transformações marcantes da personalidade até atingir a maturidade adulta. Outras vertentes teóricas, entretanto, entendem a adolescência como um fenômeno determinado muito mais pelas vivências de cada indivíduo em sua comunidade local, e não de uma padronizada universalmente, de modo que cada indivíduo se constitui de modo peculiar em suas relações psicossociais. Nesta direção, Souza (2000, p. 36) defende que há diferença entre puberdade e adolescência. Para Souza (2000, p. 36), a puberdade e as consequentes alterações fisiológicas e corporais são mesmo universais, já a reação do indivíduo em decorrência dessas alterações varia de acordo com o ambiente sociocultural em que este está inserido e o modo psicossocial individual como assimilará essas alterações. Portanto, segundo a autora, há que se falar em adolescência no âmbito subjetivo (adolescências) e não objetivo (adolescência).

Huelsen (2015, p. 144) afirma que é preciso acompanhar as transformações culturais que estão ocorrendo, “olhando para o jovem e para aquilo a que ele está dando importância”. Desejar que o adolescente/jovem do tempo presente se adapte “naturalmente” a crenças e

valores de gerações anteriores é talvez quase que propor o inatingível. Souza (2000, p. 37) afirma que muitas famílias – e entendemos que podem ser incluídas aqui também muitas escolas – têm sérias dificuldades em reconhecer o comportamento peculiar de muitos jovens, por estes apresentarem um repertório cultural diverso ao desejado por muitos adultos, de modo que muitos jovens são encaminhados para psicólogos e outros profissionais da área da saúde emocional e mental sob a alegação de que precisam de tratamento para corrigir seus distúrbios de comportamento social. Souza (2000, p. 37) entende que muitos adultos necessitam mais dessas terapias e tratamentos que muitos jovens.

Com essa compreensão, ensinar conteúdos oficiais ou não de determinadas formas e com determinadas concepções, visando competências que não se aproximam da cultura social da comunidade em que o aluno se insere, é convidá-lo para algo que não faz sentido para ele e com o qual, em grande parte, ele poderá não se comprometer. Carbonari (2000, p. 13) afirma que esse tipo de ensino nega a historicidade da sociedade em que o aluno se insere e torna o ensino “entediante, na ótica dos alunos”. O aluno precisa ver no ensino muito mais que o cumprimento de formalidade e obrigações escolares. Precisa perceber que o que a escola lhe oferece contempla de alguma forma necessidades e interesses que ele, inevitavelmente, traz consigo para o contexto escolar.

Para isso, o profissional do ensino precisa conhecer a realidade social do aluno e definir que projeto de sociedade e de escola deverá ser considerado. A metodologia de trabalho adotada deverá atender à relação desses elementos com o conteúdo da disciplina escolar. Carbonari (2000, p. 18) concluiu em pesquisa realizada com professores que são mais adequadas para os alunos abordagens que eles sejam capazes de transferir para seus contextos espacial e temporal. Especificamente sobre a disciplina de História, Carbonari (2000, p. 22) declara que esta pode ser “desinteressante e aborrecida” ou contribuir para a formação crítica do aluno, dependendo do uso que fizermos dela.

A concepção de ensino-aprendizagem e de aluno é que molda o formato do projeto político-pedagógico escolar. Não raro encontramos ao longo da história da educação brasileira projetos educacionais que não se atentam para as subjetividades individuais do sujeito no contexto escolar – projetos pré-moldados que têm pouco ou nenhum significado para muitos desses sujeitos. O método de ensino do professor de História e de outras áreas do conhecimento se articula à sua concepção teórica, a qual reflete sua visão de mundo, não existindo, portanto, isenção, “o recorte que o professor faz é uma opção política” (KARNAL, 2003, p. 9).

Em nossa concepção, o indivíduo é diverso e complexo, portador de subjetividade própria, e esta deve ser considerada em todas as instâncias de seu viver, inclusive no contexto escolar. Bzuneck (2001, p. 9) entende que é a motivação individual que “move uma pessoa ou que a põe em ação”. Nossa proposta metodológica de intervenção na realidade pesquisada parte dessa concepção e propõe uma metodologia em que o aluno é também autor, protagonista, de sua própria experiência histórica. Os conteúdos, recursos e didáticas adotados que poderão propiciar sua motivação devem ser escolhidos a partir de seus interesses e necessidades de aprendizagem, e qualquer planejamento de aula deverá sempre contar com sua participação ativa. Esse método, além de propiciar a atenção e o interesse do aluno para a disciplina, poderá ser um motivador para seu contínuo envolvimento no processo educacional, sendo uma oportunidade para o aluno exercer seu protagonismo estudantil crítico no contexto escolar.

Antes, porém, de relatar nosso trabalho de intervenção na realidade pesquisada, gostaríamos de reconhecer que, apesar de essa proposta metodológica – com as características com que foi proposta e desenvolvida – ser novidade na instituição pesquisada, ela não é totalmente nova na rede de ensino a que essa unidade escolar pertence. Projetos que envolvem maior protagonismo do aluno no contexto escolar costumam ser pontuais em propostas pedagógicas de instituições escolares, além de não terem continuidade em momentos posteriores. Como exemplo disso, faremos menção a um trabalho realizado em 2012 numa escola dessa rede situada na região noroeste – trabalho realizado a partir da proposta político-pedagógica anual dessa escola. A ideia era realizar uma pesquisa sobre a biografia do sujeito que deu nome a essa escola. O trabalho foi realizado no decorrer de todo o ano com culminâncias de projetos em diferentes disciplinas escolares. Na ocasião, a escola teve a colaboração de alguns servidores da rede à disposição de sua Secretaria Central, também de uma instituição legislativa do Estado de Goiás e ainda de uma produtora privada de vídeo –, o que possibilitou que o trabalho realizado pudesse até se transformar em um documentário. Assistindo este documentário e conversando com um dos principais coordenadores do trabalho (um servidor dessa Secretaria de Ensino), pudemos conhecer melhor esse trabalho que envolveu boa parte daquela comunidade escolar – alunos e servidores da escola – e verificar sua relevância metodológica. Mas, ao perguntarmos se propostas semelhantes prosseguiram nesta instituição, e ainda, se foram replicadas em outras unidades escolares dessa rede de ensino, ouvimos o que já percebíamos enquanto servidor que também somos dessa secretaria de ensino, isto é, que o trabalho ficou restrito a um período e local específico. A justificativa do colega

servidor é que houve falta de apoio e vontade política dos representantes da Secretaria de Ensino em transformar essa metodologia em mais uma diretriz didático-pedagógica de toda a rede.

Nossa proposta de intervenção percebe as amarras e contradições desse sistema de ensino. Propomos maior autonomia e protagonismo temático e metodológico ao aluno e o uso do celular – que já se encontra familiarizado e presente no cotidiano da grande maioria dos indivíduos – como recurso de registro da atividade escolar (um recurso que, ainda que elemento auxiliar ou secundário de motivação no processo de ensino-aprendizagem, também é importante por ser um elemento significativo nas representações e identidade da atual geração). É uma proposta de ensino que independe de apoio de recursos humanos e materiais da gestão central e de terceiros do setor público ou privado, embora saibamos que essa proposta, por mais simples e efetiva que possa parecer num primeiro olhar, não é algo automático, já que muitos docentes e gestores escolares ainda têm grande resistência em estimular maior autonomia ao aluno – ainda mais quando essa autonomia inclui o uso do celular. Em nossa pesquisa, a professora P1 entende que o uso de recursos audiovisuais contribui com o ensino. Mas excetua justamente o celular, pois entende que o professor não consegue controlar seu uso, “o que o aluno quer e o que o professor quer”, revelando a ausência de diálogo com o aluno no intuito de contemplar seu interesse no processo de ensino-aprendizagem.

Após nossas orientações sobre a proposta de intervenção na realidade (produto educacional), a professora P2 iniciou a apresentação da proposta junto aos alunos e a mediação para sua aplicação²⁹. A proposta foi aceita pelos alunos das turmas e o trabalho foi realizado em três das quatro turmas. Observamos o desenvolvimento de dois desses trabalhos em duas turmas distintas (I1 e I3). As temáticas e metodologia de apresentação e abordagem foram escolhidas pelos alunos por voto da maioria. Por solicitação dos alunos, a professora P2 sugeriu algumas possibilidades de métodos para realização do trabalho. A professora sugeriu encenação teatral, coral cênico e roda de debate. Dentre essas sugestões, a maioria dos alunos das diferentes turmas participantes preferiram o formato de roda de debate. A pesquisa orientou ainda que o trabalho fosse registrado pelos próprios alunos através de recursos audiovisuais. Além de um meio eficaz de registro, seria uma oportunidade de os alunos utilizarem seus aparelhos de celular, recurso interessante aos alunos e muitas vezes proibido no contexto escolar.

29 Lembramos que é a professora P2 que trabalha com as quatro turmas alvos da pesquisa na escola lócus (9º ano ou agrupamento I do ciclo 3, como são denominadas e mais conhecidas nesse sistema de ensino – Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano).

Conforme seu horário de aulas, a primeira turma para a qual a professora apresentou a proposta foi a I2. A maioria dos alunos dessa turma escolheram um tema do currículo escolar: os totalitarismos e suas permanências até os dias atuais. Temática que costuma despertar o interesse de muitos alunos devido aos desdobramentos históricos ocorridos, como as grandes guerras mundiais. A professora alertou os alunos para o cuidado da pesquisa e estudo prévio para conhecerem as diferentes vertentes que estão discutindo o assunto e fundamentarem seu posicionamento individual, para o debate não se limitar ao senso comum, além do cuidado em traçar o roteiro da apresentação e debate do tema. Ainda nesse sentido, a professora indicou alguns materiais escritos e audiovisuais de fácil acesso na internet que poderiam auxiliar na apresentação e debate da temática escolhida. Foi dado o prazo de uma semana para que os alunos preparassem a apresentação do trabalho. No entanto, segundo a professora, a turma não realizou essa atividade e destacou que muitos alunos de escolas públicas não estão acostumados a realizar pesquisas e trabalhos com autonomia, e reconhece que os professores têm boa parcela de contribuição nisso, já que pouco orientam e incentivam os alunos nesse sentido. Foi dado um novo prazo – mais uma semana – para a realização da preparação para o debate do tema em sala de aula. No transcorrer dos dias, a polêmica do tema “Cura Gay” tomou conta das redes sociais e despertou o desejo de uma aluna, interessada em temas de ativismo social, em substituir a proposta temática atual por esta. A professora comunicou o interesse da aluna à turma, e a nova sugestão temática foi aceita pela maioria, talvez por ser um tema bem mais presente nas mídias naquele momento e, portanto, de mais fácil acesso e debate dos conteúdos do assunto.

A segunda turma a conhecer a proposta foi a I1. Os alunos citaram várias possibilidades de temas, e nos temas arrolados estava: drogas e tráfico, juventude e álcool, sexo e afetividade, música, corrupção e videogame. Na votação, ficaram empatados os temas música e sexo. Foi realizada uma nova votação com os dois temas mais votados na primeira votação e o tema sexo venceu por dois votos de diferença. A professora recomendou e organizou a pesquisa prévia por subtemas relacionados à temática central a partir do interesse de alunos: a afetividade na adolescência e o momento de iniciar a vida sexual; sexo com segurança e o uso de preservativo – prevenção de doenças e gravidez não planejada; a homoafetividade. A professora orientou também a turma quanto à pesquisa e preparação de um roteiro do trabalho.

A turma I3, a terceira a receber a apresentação da proposta, optou também por desenvolver o tema da “Cura Gay”. A professora repetiu as recomendações dadas às outras turmas – pesquisa e estudo prévio do tema e o roteiro do trabalho. Vemos, pelas escolhas dessas

três turmas de alunos, que a sexualidade é um tema de interesse e preocupação de muitos alunos. É um tema que precisa ser mais explorado na escola. A professora, que declara ter atuado em muitas escolas da rede pública de ensino de Goiânia, afirma que esse assunto é muito pouco contemplado, inclusive mesmo por muitos professores de Ciências quando estão tratando do corpo humano ou de doenças.

A professora preferiu não apresentar a proposta na turma I4, embora reconhecesse que essa turma também a aceitaria e se interessaria em desenvolvê-la. Ocorre que essa professora e seus pares que atendem a essa turma estavam tendo dificuldades pedagógicas e emocionais em trabalhar com muitos alunos dessa turma. A professora P2 entendeu que seria bem mais desgastante mediar e acompanhar o desenvolvimento desse trabalho nessa turma. Nós até chegamos a ressaltar que tentar uma nova metodologia nesse perfil de turma seria uma experiência até mais interessante que em turmas em que os docentes entendem ser mais fácil de trabalhar, isto é, que esse perfil de turma precisava mais que outras de uma nova intervenção pedagógica. Mas, como a professora P2 não parecia mesmo estar emocionalmente disposta para esse desafio, preferimos por questão de ética profissional e da pesquisa não insistir. Ressalte-se, entretanto, que outro trabalho de intervenção pedagógica – com orientação e apoio direto do servidor da subsecretaria de ensino que atende à escola – já estava sendo realizado nessa turma. Feita a apresentação da proposta às turmas e dado o prazo para a pesquisa dos temas escolhidos e preparação para o desenvolvimento do trabalho, iniciou-se sua execução.

Antes de trazermos os relatos da intervenção da pesquisa, já esclarecemos que nossas análises sobre a aplicação do produto educacional deu-se por nossas observações nas duas turmas que acompanhamos sua aplicação e por conversas com a professora P2 que mediu o trabalho nas três turmas em que ocorreu a intervenção. Não entrevistamos ou coletamos informações por escrito dos alunos por não obtermos os termos de consentimento e assentimento (TCLE e TALE) de todos eles e de seus responsáveis.

O trabalho ocorreu primeiramente na turma I1. Muitos alunos dessa turma, principalmente do sexo feminino, que haviam votado no tema escolhido – sexo –, não compareceram à escola no dia previsto para a realização do trabalho. A professora não soube precisar o motivo que levou essas alunas a desistirem do trabalho, mas, conhecendo o perfil de alguns alunos, apontou a hipótese de que isso foi resultado de constrangimento a partir de comentários (preconceitos) de alunos da turma. No geral, os alunos – maioria do sexo masculino – que compareceram à escola no dia do trabalho ignoraram em grande medida as recomendações da professora referentes ao estudo e pesquisa prévia da temática escolhida,

tampouco traçaram o roteiro de condução do desenvolvimento do debate. Minutos antes do horário combinado para a realização do trabalho, a professora se reuniu com dois alunos da turma e traçou um rápido roteiro com três questões direcionadoras para o debate. Os alunos presentes estavam inseguros para o debate, sentindo a falta das alunas que não compareceram à escola naquele dia. A gravação do debate aconteceu com dificuldade, e a professora precisou intervir muitas vezes, não só mediando, mas até quase que conduzindo mesmo o trabalho – insistindo e incentivando todo o tempo para que os alunos participassem do trabalho. Por fim, houve poucas falas e sempre dos mesmos alunos. Apenas duas meninas compareceram, mas se recusaram a participar. Parte significativa dos presentes negou-se a participar sob a alegação de que não fora o tema escolhido por eles, afirmando que desejavam debater o tema música (o segundo mais votado).

A professora disse que muitos dos alunos da turma II que se negaram a participar são ligados a instituições religiosas que se negam a discutir esse tipo de temática (sexualidade) na escola. Tanto Bzuneck (2001) quanto Guimarães (2001) reconhecem que a motivação intrínseca não é algo fácil de alcançar. Mesmo uma metodologia que consiga contemplar o interesse da maior parte dos alunos e mobilizá-los no envolvimento de uma ação pedagógica pode não motivar outros tantos alunos para essa mesma ação, pois a ação pode ser distante do campo de interesse do grupo e este não se sentir estimulado a realizá-la. Bzuneck (2001, p. 23) afirma que a motivação está muito ligada a fatores afetivos e emocionais da pessoa e, especialmente, a variáveis relacionadas à identidade individual do sujeito. Daí a necessidade contínua do professor de mobilizar diversos métodos, recursos e temáticas para, ainda que alternativamente, atender o maior número possível de alunos.

Outra observação que fazemos a partir da aplicação da proposta de intervenção nessa turma (II) encontra-se nas três necessidades psicológicas apontadas por Guimarães (2001, p. 40) como fatores determinantes para a motivação intrínseca da pessoa: necessidade de domínio de novas competências, necessidade de exercício da autonomia e necessidade de sentimento de pertencimento. Se, de um lado, novas competências foram estimuladas e a autonomia foi exercida, de outro lado, boa parte desses alunos parece revelar não se sentir pertencente à temática escolhida ou à sua proposta de abordagem. As alunas, ainda que inicialmente interessadas na temática, não se reconheceram no processo na forma como foi proposto ou como poderia se desdobrar. Os alunos que, mesmo comparecendo, se recusaram a participar não se interessaram nem se reconheceram na abordagem temática escolhida pela maioria.

Concluída a intervenção na turma I1, o trabalho aconteceu na turma I3. A ideia de debater a temática “Cura Gay” pelos próprios alunos despertou o interesse também de alunos das turmas Hs (os 8º anos) e de algumas alunas de uma turma G (7º ano). Esses alunos procuraram a professora P2 apresentando o desejo de participarem do debate. Tanto a professora P2 quanto a turma I3 concordaram com a participação de alunos de outras turmas, os quais chamaremos de alunos visitantes. Ainda um aluno da turma I2 colaborou com a gravação do trabalho na turma I3, oferecendo sua câmera de celular e seu trabalho. Outras duas alunas dessa turma também gravaram o debate com suas câmeras de celular. A professora P2 declarou ter se surpreendido com o interesse e iniciativa de alunos de outras turmas (inclusive de turmas não atendidas por ela, caso do 7º ano e de alguns alunos de oitavos anos), afirmando que os adolescentes pouco se envolvem nas propostas de ensino da escola. Porém, segundo a professora P2, assim que um docente soube que alunos de turmas que ele atendia iriam participar do debate dessa temática, solicitou à coordenação que os impedisse, o que foi feito, ficando como visitantes apenas alunos de turmas Hs (oitavos anos) onde a própria professora P2 leciona.

Posteriormente, ainda segundo a professora P2, um professor ofereceu denúncia à gestão central, alegando que a professora P2 estava fazendo apologia ao homossexualismo³⁰ na escola, além de emitir comentários críticos em outras ocasiões, acusando-a de utilizar metodologias questionáveis em relação “à seriedade do trabalho com o ensino”. Por último, quanto a esse quesito, a professora P2 nos relatou que, no planejamento do ano letivo seguinte à aplicação dessa proposta de intervenção, 2018, a coordenação sugeriu que os professores deveriam abordar o tema sexualidade, ao que um professor foi contrário, defendendo que esse assunto deve ser apenas de foro íntimo da família.

O debate desenvolveu-se bem na turma I3, com os alunos visitantes participando até mais das falas que os próprios alunos da turma anfitriã. Percebemos certa surpresa e recuo por parte dos alunos da turma I3 diante do nível do debate proporcionado pelos alunos visitantes, que demonstraram grande entusiasmo pelo tema. Segundo informações da professora P2, os alunos visitantes não pesquisaram, compareceram com questões pessoais e com informações coletadas a partir de diálogos de redes sociais virtuais. Duas alunas da turma I3 realizaram pesquisa sobre o tema, mas o protagonismo dos alunos visitantes acabou por mitigar um pouco

30 Homossexualismo não é um termo reconhecido pela academia por considerá-lo pejorativo e preconceituoso. Esse termo é utilizado por pessoas e instituições que defendem a heterossexualidade como normativa social por concebê-la inerente ou natural dos indivíduos.

a apresentação desses dados, que, contudo, não deixaram de todo de ser colocados no debate. A fala da grande maioria dos alunos caminhou em direção da defesa da condição homoafetiva e da negação dessa condição como doença ou doença a ser tratada. A professora P2 afirmou que essa experiência lhe possibilitou conhecer melhor seus alunos: “foi nesse momento que os conheci, ali, soltos, grandes, livres, poderosos e empoderados”. Nossa proposta de intervenção na realidade mostrou-se procedente nesse momento da aplicação do produto educacional, confirmando as recorrentes discussões da teoria e dessa pesquisa de que os alunos se envolvem e procuram conhecer mais e melhor aquilo que parte dos seus interesses e necessidades de aprendizagem.

Por último, o trabalho aconteceu na turma I2. Todos os alunos da turma compareceram no dia do debate. Segundo a professora P2, estavam ansiosos pelo momento. Os alunos dessa turma buscaram se informar dos trabalhos ocorridos nas turmas anteriores para desenvolver o trabalho com mais qualidade organizacional e técnica. A professora P2 sinalizou positivamente para essa atitude dos alunos, declarando que os professores da escola deveriam aprender com esses exemplos de integração dos alunos e sair do seu lugar de isolamento didático-pedagógico individual. Os alunos utilizaram até recursos de gravação profissional, com duas câmeras e um tripé (equipamentos emprestados pelo pai de uma aluna). Formaram uma grande roda, dois deles prepararam-se estudando e levando anotações e informações. Houve a presença e participação de uma aluna da I3, que estava muito interessada em falar no dia em que houve o debate em sua turma, mas que, devido ao grande protagonismo dos alunos visitantes, não teve oportunidade. Iniciado o trabalho, um aluno que havia realizado pesquisa abriu o debate noticiando o fato que desencadeou a polêmica em torno do assunto cura gay. Em seguida, uma aluna iniciou uma explanação argumentando ser equivocada a assertiva da cura gay, que ela não procedia, uma vez que a orientação sexual não deveria ser entendida como uma doença, e fazendo uma longa consideração sobre o assunto. A aluna da turma I3 completou seguindo nessa mesma linha. O que foi ainda ratificado pelo aluno que abriu as falas trazendo dados de sua pesquisa. Um quarto garoto surgiu depois, expondo de uma forma mais livre, desprovido dos termos provenientes de pesquisas e leituras que os colegas anteriores usaram. As falas começaram a girar apenas entre estes três, pelo que a professora interveio, estimulando a participação dos demais. À medida que o debate começava a arrefecer a professora propunha um novo ponto da temática, provocando a retomada e o aprofundamento da discussão. Num desses momentos, a professora perguntou como as igrejas estavam orientando sobre o assunto. Alunos evangélicos da turma falaram se posicionando segundo as orientações e formações que

recebiam nas suas igrejas. Houve momentos de convergência e outros de divergência, momentos de menor acaloramento e momentos de forte acaloramento.

A proposta dessas turmas e de sua professora foi a de que os alunos editassem este material produzido e que ele fosse oportunamente exibido para as respectivas turmas. A edição do material também seria realizada fazendo uso de equipamentos e aplicativos disponibilizados pelos alunos. Um aluno de uma turma específica se prontificou a receber as gravações e editá-las, entregando o produto final pronto para exibição. Ocorreu que, passado o tempo previsto para entregar o material, o aluno não o disponibilizou. A professora P2 não soube precisar se faltou vontade por parte do aluno ou domínio técnico mesmo – o aluno que ficou responsável pela edição do trabalho não teria conseguido realizar tudo o que disse à turma e à professora que faria. O que se sabe é que o tempo foi passando e diminuindo o interesse dos alunos por ver o material, voltando seus cuidados para outras demandas escolares.

Como vimos, alguns problemas foram verificados na aplicação dessa metodologia. Um deles foi a limitação da abordagem histórica por parte dos alunos. Concentraram-se no dado presente da questão e deixaram em segundo plano a historicidade do tema, o que revela que, mesmo numa metodologia que ofereça maior protagonismo aos alunos, faz-se necessária uma boa margem de mediação por parte do professor. Pinsky C. B. e Pinsky, J. (2003, p. 23) defendem que o conhecimento do passado deve ser interrogado a partir de questões do presente, mas deve-se ter o cuidado de não negar a historicidade do conhecimento a partir de metodologias que privilegiam apenas a explicação do presente. É preciso, portanto, relativizar o alcance do interesse do aluno quanto às disciplinas curriculares e ao contexto geral da escola. Nem sempre será possível acolher e encampar demandas e angústias trazidas por alunos. Um problema comum percebido nessa geração é que a cultura do presentismo, expressa pela emergente e contínua demanda por produtos e conteúdos de consumo, especialmente relacionados às tecnologias digitais, pode dificultar o trabalho com a disciplina de História, já que esta busca estabelecer a dialética entre passado e presente. O tempo clássico da ciência histórica não é o tempo acelerado das gerações atuais. Carbonari (2000, p. 16) entende que as transformações tecnológicas conduzem mesmo as pessoas às mudanças culturais, o que aponta para a necessidade de se pensar a dinâmica social e o profissional do ensino de História buscar novos métodos de trabalho que se adaptem melhor aos novos tempos, mas sem, contudo, perder a criticidade subjacente ao exercício de seu ofício profissional.

Outro problema percebido nessa proposta de intervenção foi quanto à execução da roda de debate – metodologia escolhida pelos alunos. Vimos que a autonomia concedida aos

alunos não deve prescindir da orientação do docente para um melhor desenvolvimento do trabalho – melhor organização e aprofundamento da temática. Faltou orientar melhor os alunos quanto à metodologia de rodas de debate, especialmente quanto à divisão de papéis dos alunos: quem controlará o tempo, quem coordenará o trabalho, quem apresentará a temática, quem serão os debatedores, entre outras funções. Mais um problema observado na aplicação da proposta de intervenção foi a negação de alunos em participar do debate da temática escolhida pela maioria. Este processo democrático deve ser melhor explicado e negociado com os alunos para que essa divergência não inviabilize o trabalho atingindo o objetivo principal que é a motivação de todos. Um modo de negociar isso talvez seja garantir que outros temas escolhidos pelos demais alunos também serão posteriormente abordados. Ainda outro problema, foi a participação de alunos de outras turmas, o que causou descontentamento de outros professores. É preciso planejar melhor este momento, valorizando o que os professores de outras turmas estão trabalhando com seus alunos e negociando o melhor momento de permitir que seus alunos se ausentem de suas aulas. Por último, esclarecer para os alunos que o protagonismo maior concedido a eles não deve ser causa de desavença com outras metodologias de outros professores, e sim uma oportunidade para que eles contribuam com o processo educacional e com sua própria formação. Se a nova metodologia é bem aceita pelos alunos, esta deve ser objeto de sugestão aos outros professores e não um mecanismo de imposição para modelar toda a didática escolar.

No primeiro capítulo desse trabalho, escrevemos sobre o Movimento Escola Sem Partido (MESP). Na aplicação de nossa proposta de intervenção, constatamos a propagação e defesa, por parte de determinados profissionais da instituição pesquisada, dos ideais do MESP. Um ideal que busca censurar algumas temáticas abordadas no contexto escolar, especialmente no ensino de História. O MESP defende que a sexualidade não é tema disciplinar, que cabe apenas às famílias tratarem desse tema e que os alunos da educação básica ainda não têm maturidade para estudar isso. Vimos na realidade pesquisada ocorrer inclusive uma ação sugerida por este Movimento, que é a denúncia do que o MESP entende ser apologia ou doutrinação ao “homossexualismo” – e feita não por alunos ou pais, como recomenda o MESP em sua página oficial na internet, mas por um profissional do ensino. De modo que a sexualidade acaba sendo cada vez mais censurada nos currículos escolares, vigiada e combatida por setores sociais conservadores e tratada como “ideologia de gênero”, em vez de se reconhecer a complexidade subjetiva que constitui a identidade do indivíduo. E, assim, necessidades e interesses de aprendizagem demandados pelos próprios alunos, sujeitos centrais

do processo de ensino-aprendizagem, ficam relegados à censura avaliativa de reações conservadoras externas e instrumentadores internos do currículo escolar, que defendem o ensino apenas dos conteúdos da “história neutra”, previstos e descritos no currículo oficial comum.

Cabe-nos esclarecer que não aplicamos ou solicitamos a aplicação de um instrumento formal de avaliação dessa intervenção, de seu potencial para promover a motivação do aluno pelo ensino de História. Pois, como alerta Bzuneck (2001), esses instrumentos podem mascarar a realidade, que é complexa. Bzuneck (2001) considera que, para se alcançar um diagnóstico com maior segurança, o professor precisará propiciar mais momentos de interação com o aluno para conhecer melhor as condições gerais que caracterizam a constituição de seu ser. Modelo de avaliação que remete ao próprio Projeto Político-Pedagógico (GOIÂNIA, 2016) dessa rede de ensino, que recomenda que a avaliação do aluno deve ser formativa e, para tanto, diagnóstica, processual e contínua. O que procuramos com essa intervenção foi pensar uma proposta que estimulasse o interesse e o envolvimento do aluno no ensino escolar de História, sem nos preocuparmos necessariamente com seu aproveitamento em instrumentos formais de avaliação. Acreditamos, entretanto, que o maior interesse e envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem facilitarão também seu melhor aproveitamento quando submetido a esses instrumentos formais de avaliação. Quando a professora P2, por suas observações, relata que os alunos “gostaram muito, aprenderam bastante”, parece confirmar o que defendemos. Eles aprenderam porque se dedicaram, pesquisaram, estudaram, debateram fatores imprescindíveis na aprendizagem de qualquer sujeito – exceto casos pontuais de quadros mentais psicológicos ou patológicos, além de déficits acentuados de aprendizagem ou de fatores sociais influentes.

Em relato a nós, a professora P2 afirmou que a ação de realizar uma atividade com metodologia e temática escolhidas pelos alunos teve um alcance para além dos sujeitos diretamente envolvidos, despertando o interesse de alunos de outras turmas, caso dos alunos das turmas Hs (oitavos anos, onde o produto educacional não fora aplicado), que começaram a cobrar da professora um trabalho com características metodológicas semelhantes – “mais liberdade de intervenção efetiva na condução das aulas”. E também o interesse de turmas atendidas por outros professores.

Nesse sentido, a professora P2 mencionou um evento que está relacionado com a reflexão-ação proveniente do trabalho realizado com o produto educacional, pois uma aluna lhe declarou que os alunos estavam comentando sobre a pertinência das problematizações das aulas de História referentes a essa metodologia. A professora relata que um grupo de alunos de uma

turma do oitavo ano (H) – atendida por ela – já apresentava uma atitude e desejo de maior protagonismo nas aulas, faltando-lhes apenas uma oportunidade efetiva, pelo que solicitaram participar também do trabalho de aplicação do produto educacional no nono ano. Segundo a professora P2, esse grupo de alunos fortaleceu-se tanto com essa proposta de intervenção que decidiu confrontar publicamente a prática de ensino de um professor, caracterizado pelos alunos como metodologicamente pouco diversificado e desrespeitoso ou até preconceituoso em alguns pontos. De acordo com a professora P2, a coordenação e alguns professores estranharam essa atitude dos alunos, pois estavam acostumados com um controle maior das ações dos alunos. A professora P2 declarou que esse protagonismo dos alunos os surpreendeu a ponto de concluírem que naquele ano (2017) a escola “estava muito bagunçada”, ou seja, fora de controle. Arroyo (2013) declara que a postura adotada por muitas escolas é de negar as diversidades e tensões ocorridas em seu contexto, condenando as resistências desses indivíduos como condutas indisciplinadas.

De modo geral, a professora P2 declarou ter sido uma experiência relevante e que pretende repetir a proposta outras vezes em sua prática docente, por entender que esta metodologia enriquece o processo de ensino-aprendizagem de História, pois, segundo ela, a proposta do produto educacional “mexeu demais com as expectativas dos adolescentes”, e afirmou que os alunos fizeram vários comentários positivos, “gostaram muito, aprenderam bastante”. Declarou que, com essa proposta metodológica, eles “se sentiram mais maduros e interessados para atuarem mais na escola, nas diferentes situações”, pois o protagonismo requer pesquisa, estudo e planejamento prévios, porque, quando a proposta de ensino parte do interesse deles, a aprendizagem é elaborada conjuntamente com eles, e sua autonomia e formação cidadã são lapidadas. A professora P2 avaliou positivamente os resultados da ação didática, considerando que a metodologia proposta ressignificou suas práticas pedagógicas, pelo que, em geral, o trabalho teve a aceitação e aprovação dos sujeitos do lócus da pesquisa, reduzindo o peso das apontadas resistências à proposta metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pesquisou alguns elementos que influenciam na motivação do aluno pelo ensino escolar de História ao final do ensino fundamental público em uma escola do município de Goiânia. O trabalho apresentou e investigou a hipótese de que a metodologia do professor pode interferir nesse processo. Fatores diretamente relacionados à metodologia foram investigados, casos do currículo e do livro didático – principal recurso didático utilizado pela maioria das escolas.

Apresentamos nesse trabalho um histórico do percurso da disciplina História no ensino escolar brasileiro, destacando os avanços e recuos no sentido de reconhecer a centralidade e protagonismo do sujeito no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa bibliográfica procurou demonstrar como as elites nacionais se apropriam historicamente do Estado brasileiro e da História, para elaborar currículos que transmitam uma ideia de identidade nacional ao povo, procurando silenciar e invisibilizar as profundas desigualdades sociais e culturais desse povo. Toledo (2005) declara que o nascimento e a consolidação da História enquanto disciplina escolar no Brasil mantiveram forte relação com projetos de construção de uma unidade nacional. Nesse processo, a introdução de livros didáticos em muitas realidades escolares acaba por funcionar como manual curricular e metodológico e colaborar para a instrumentalização de concepções de setores dominantes na sociedade. Monteiro (2009) destaca a centralidade dos textos e livros didáticos na condução das reformas educacionais ao longo de nossa República.

Ações e políticas colaboradas por intervenções de sujeitos pertencentes ao próprio contexto escolar procuram esvaziar as poucas possibilidades de autonomia dos sujeitos do ensinar-aprender e prejudicam sua motivação nesse contexto, já que a motivação do indivíduo para um processo qualquer está diretamente relacionada com sua identificação e participação ativa nesse processo. Destacamos a BNCC, uma política pública atual que interfere e em grande parte determina o currículo escolar a ser trabalhado nas escolas. Uma política em início de seu processo de implementação nas redes de ensino do país, mas que já tem recebido fortes críticas de estudiosos do tema. Também em nosso entendimento cabem importantes problematizações a essa política, pois, novamente, há uma tentativa via escolarização em forjar uma unidade nacional desconsiderando ou negando a diversidade nacional e a realidade social complexa e desigual da população brasileira. Hall (2006) declara que, no processo de formação da identidade nacional, os elementos específicos dos indivíduos e regiões vão sendo gradualmente absorvidos na formatação cultural da ideia de estado-nação. Destacamos também o MESP, um

movimento conservador que procura censurar no contexto escolar elementos da diversidade constitutiva dos indivíduos e da realidade social da maior parte da população do país. Uma ação que interfere diretamente na autonomia do processo de ensino-aprendizagem escolar, pois delimita o que ensinar e/ou como ensinar determinadas temáticas sociais. Barbosa (2006) observa que há uma tentativa de legitimar a lógica política do Estado e das classes dominantes, anulando a liberdade de formação e de pensamento, e que a História enquanto disciplina escolar é utilizada para esse fim.

Um cenário que inviabiliza em grande parte a autonomia do aluno e provoca muitas vezes seu desinteresse pelo ensino escolar da História, já que a motivação intrínseca do aluno depende de sua espontaneidade para participar do processo escolar. Bzuneck (2001) declara que é a motivação que move a pessoa à ação. Sem autonomia, o aluno só se envolverá no estudo escolar por obrigação ou sob alguma forma de coerção. Guimarães (2001) afirma que a motivação ocorre quando o aluno é levado a envolver-se num processo de aprendizagem por considerá-lo interessante em si mesmo, sem necessitar de recompensas ou pressões externas. Guimarães (2001) elenca três necessidades como fatores determinantes para a motivação intrínseca da pessoa: necessidade de domínio de novas competências, necessidade de exercício da autonomia e necessidade de sentimento de pertencimento. Sem esses elementos, o aluno, especialmente o das camadas populares – historicamente excluídas de níveis educacionais mais elaborados e críticos sociais – até poderá perceber o ensino escolar como algo importante para sua vida, principalmente futura, mas não se envolverá no processo de escolarização como uma etapa significativa de sua vida.

O estudo de caso dessa pesquisa demonstrou que a quase totalidade dos alunos (aproximadamente 91%) declara necessidade de motivação para maior dedicação ao ensino de História, e a maioria dos alunos (aproximadamente 58%) afirmam estar interessados pelo ensino atual da disciplina. A grande maioria dos alunos (aproximadamente 83%) relacionaram sua motivação pelo ensino muito mais ao método de trabalho do professor que apenas ao currículo ou ao recurso didático. Arroyo (2013) declara que, na constituição do sistema escolar, “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, e que por isso é o mais normatizado pelo poder. Por outro lado, Arroyo (2013) ressalta que o ofício docente se concretiza no espaço da sala de aula, onde este poderá resistir às tentativas de normatização curricular. Sacristán (2000) também percebe que há uma tentativa de prescrição curricular às escolas, mas que o professor em sua prática pode interferir na modelagem do currículo

instrumentalizado na prática escolar. Para Sacristán (2000), “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca”.

A metodologia adotada atendeu satisfatoriamente aos nossos objetivos para essa pesquisa. A resposta ao questionário aplicado às professoras nos revelou com que concepção teórico-metodológica elas se apropriam do currículo, do livro didático e de outros recursos para selecionar os conteúdos a serem ensinados, tendo em vista o aluno no processo escolar e em sua relação com o ensino de História. Aos alunos, esse instrumento de coleta de dados nos mostrou qual é a relação do currículo com o processo de aprendizagem dos alunos e como eles muitas vezes não se sentem identificados com o conteúdo ensinado. As respostas dos alunos às questões nos possibilitaram também apreender quais são as percepções destes sobre o uso do livro e de outros recursos didáticos nas aulas de História. Os dados obtidos com a gravação do grupo focal confirmaram e ampliaram nossa hipótese sobre o distanciamento da realidade (interesses e necessidades de aprendizagem) do aluno das camadas populares em relação a muitos conteúdos do ensino escolar de História e a conseqüente centralidade da concepção metodológica do professor para a motivação ou não do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Como intervenção na realidade pesquisada, propomos e aplicamos, por intermédio da professora P2 e de seus alunos de três turmas do nono ano, uma metodologia que procurou promover a motivação dos alunos. Uma intervenção que reconhecesse a centralidade e protagonismo do aluno no processo escolar. Entendemos que essa proposta metodológica pode ser replicada em outros contextos e demandas escolares, servindo de referência para que professores construam ações didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos – tão reivindicado por estes e tantas vezes lhes negado em muitas realidades escolares. Na pesquisa, verificamos que a identificação com uma ação não necessariamente irá contemplar a todos, ainda que contemple a maioria. Constatamos que houve grande aceitação e alcance dessa metodologia escolar, mas também a negação e resistência de tantos outros sujeitos do mesmo contexto. Compreendemos que motivar o aluno, principalmente de camadas populares, em contextos escolares permeados por valores conservadores – muitos deles alinhados com interesses do poder dirigente – fortemente controladores das ações dos sujeitos, torna-se um trabalho complexo, ainda que em boa parte possível.

Por fim, reiteramos que com esta proposta metodológica não pretendemos substituir todo o currículo e metodologia presentes no contexto escolar. Reconhecemos tanto a legalidade quanto a pertinência de boa parte desses elementos oficiais nos sistemas de ensino. Nossa

sugestão metodológica deve ser aplicada em momentos pontuais do ano letivo. Em todo o restante do tempo, entendemos que o docente deve procurar privilegiar, sempre que possível, a realidade presente do aluno como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, de modo que o aluno possa perceber-se também no processo histórico e receba uma formação que lhe permita intervir em sua própria realidade, não sendo um mero expectador de um processo histórico elaborado por outros. O professor que deseja contribuir para a mudança do atual cenário escolar e social precisará lutar diariamente por manter e fazer valer sua margem de autonomia no contexto escolar e, a partir de uma concepção crítica e emancipatória do aluno, procurar oferecer uma formação ao aluno que lhe possibilite o exercício de sua cidadania, rumo a um formato de sociedade mais democrática, que vise efetivamente à redução das desigualdades sociais e ao reconhecimento da subjetividade do ser humano, que constitui a diversidade de indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo-SP, vol. 1, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006>. Acesso em: 09 maio 2017.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras*, Porto-Portugal, III Série, vol. 11, 2010, pp. 165-180. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. Introdução. In: _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BALDISSERA, Adelina. *Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo*. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 08 set. 2017.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. *Ensino de história local: redescobrimos sentidos*. In: *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 15, jul.-dez. 2006, p. 57-85.

BITTENCOURT, Circe M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: _____. (Org.) *O saber histórico em sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKI, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1998. P. 73-92.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATTANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.) *Escritos de educação*. Tradução Magali de Castro. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história – ensino de 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 26 out. 2017.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: _____; BORUCHOVITCH, Evelyn (Orgs.). *A motivação do aluno*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. *História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?* ANPUH. XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0301.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CARBONARI, Maria Rosa. Que fazemos com a história. In: DAVIES, Nicholas. (Org.) *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Niterói-RJ: EdUFF, 2000.

CASTANHA, André Paulo; MATTOS, Elenir Maria Andreola. *A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DELGADO, Andrea Ferreira; OLIVEIRA, Ilse Leone Borges Chaves de. O entrelaçamento de literatura e memória em experiências interdisciplinares de ensino de português e história. In: *Revista Solta a Voz*. Vol. 19, n. 1, Jan-Jun. 2008, Goiânia: CEPAE-UFG, p. 45-61.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>>. Acesso em: 04 out. 2017

_____. *Caminhos da história ensinada*. 13ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

_____; SILVA, Marcos. *Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural?* In: *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2007, p. 43-64.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI JR., Décio. Introdução. In: _____. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia-MG: Edufu, 2004, p. 15-41.

GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* / Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Superintendência Pedagógica e

de Esportes, Diretoria Pedagógica, Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Goiânia (GO), 2016.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução Atílio Bruneta; revisão da tradução Hamilton Francishetti; apresentação Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). *A motivação do Aluno*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

HALL, Stuart. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

HUELSEN, Patrícia. A influência da tecnologia nos valores das gerações. In: ROCHA, Cleomar; SANTAELLA, Lucia (Orgs.). *A onipresença dos jovens nas redes*. Goiânia: Funape: Media Lab / Ciar UFG / Gráfica UFG, 2015.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: _____. (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

LAGO, Marilúcia Pereira do. Da transgressão à criminalização: o destino do adolescente na sociedade da indiferença. In: _____.; MOZZER, Geisa Nunes de Souza; SANTIBANEZ, Dione Antonio de Carvalho de Souza. (Orgs.). *Adolescência: temores e saberes de uma sociedade de conflito*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

LIMA, Luzia Mara Silva. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: FINI, Lucila Dihel Tolaine; OLIVEIRA, Gislane de Campos; SISTO, Fermino Fernandes (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação de professores. In: *Tempo*, vol. 11, n. 21, jun. 2006, Niterói-RJ: UFF, p. 49-64.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MENANDRO, Heloisa Fesch. Variações sobre um velho tema: o ensino de história. In: DAVIES, Nicholas. (Org.) *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Niterói-RJ: EdUFF, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2001.

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: MAGALHÃES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. (Orgs.) *A história na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast Editora, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. O que e como ensinar. In: KARNAL, Leandro. (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. Mikail Bakhtin e os estudos da comunicação. In: _____; _____. (Orgs.) *Mikhail Bakhtin: Linguagem, Cultura e Mídia*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A história da educação brasileira: A organização escolar*. 15ª ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Mariana dos Santos. *Construindo histórias e memórias: o IHGB e o IAGP em meio às celebrações do Centenário do Movimento Pernambucano de 1817*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: PUC, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19904/19904_4.PDF>. Acesso em: 08 maio 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RODRIGUES, Cinthia. Não se fez tabula rasa. *Carta na Escola*. São Paulo, n. 85, p. 20-23, abr. 2014.

RONSONI, Marcelo Luis; SARTURI, Rosane Carneiro. Uma análise dos antecedentes históricos e legais do ensino obrigatório no país e de sua ampliação para nove anos. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: FE/UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/yWNahLb.doc>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. rev. e ampl. – Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de história. In: *História & Ensino*. Londrina-PR, v. 4, p. 9-23, out. 1998.

SILVA, Neisi Maria da Guia. *Diretrizes curriculares do município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

SILVA, Rebecca Caroline Moraes da. *O Ensino de História e o período da Ditadura Militar: apontamentos e leituras acerca desta temática por professores de História*. VII Congresso Internacional de História. XXXV Encontro de Geo-história Regional. XX Semana de História. 6 a 9 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1518.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de história: uma clássica questão em um novo tempo. In: *Saeculum – Revista de História*, n. 6/7, jan./dez., 2000/2001, p. 59-70.

SISTO, Fermino Fernandes e Colaboradores. Avaliando a satisfação escolar no ensino fundamental. In: BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely (Orgs.). *A motivação do Aluno*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SOUZA, Maria Thereza C. C. O adolescente e os mecanismos de defesa. In: FINI, Lucila Dihel Tolaine; OLIVEIRA, Gislane de Campos; SISTO, Fermino Fernandes (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de história no império brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas-SP, n.17, p. 1-10, mar. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art01_17.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. *Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica*. 2016. Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michael et al. (Orgs.) Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, Raymond. A escrita. In: _____. *A produção social da escrita*. Tradução André Glaser. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 01-09.

APÊNDICE A - Questões às professoras participantes da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**



INOVAÇÃO

- 1) Em qual(is) proposta(s) curricular(es) se baseia(m) os conteúdos trabalhados em suas aulas? Explique.
- 2) Você faz uso de uma única metodologia e recurso para todas as aulas ou adota diferentes métodos e recursos? E qual(is) é/são ele(s)? Explique.
- 3) Se você faz uso de livro(s) didáticos) em suas aulas, qual seria um percentual médio de utilização dos métodos e conteúdos propostos por esse(s) livro(s)? Explique.
- 4) Como você tem visto ser a receptividade de seus alunos à(s) sua(s) forma(s) e recurso(s) de trabalho? E aos conteúdos de História trabalhados por você? Você entende que o currículo, as formas e recursos didáticos podem interferir na motivação do aluno para o ensino dessa disciplina escolar? Explique.
- 5) Você entende que o conteúdo, a forma e o recurso didático precisam ser significativos/interessantes para o(a) aluno(a) em cada série/faixa etária, para que este/esta se dedique mais nas aulas dessa disciplina? Explique.
- 6) Para você, os recursos didáticos eletrônicos/digitais tais como: tv, dvd, datashow, computador, smartfone, câmera, etc) podem contribuir com a aula de História, aumentando o envolvimento e aproveitamento do(a) aluno(a)? Explique.
- 7) Qual é a sua concepção sobre a escola?
- 8) Qual é a sua concepção sobre o aluno?
- 9) Qual é a sua concepção sobre o ensino de História?

Goiânia, _____ de _____ de 2017.

Assinatura por extenso da professora participante da pesquisa

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

APÊNDICE B - Questões aos alunos participantes da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**



- 1) Você sabe em que se baseia os conteúdos de História que é trabalhado por seu/sua professor(a)? Se sim, em que é?
- 2) Seu/sua professor(a) de História sempre trabalha os conteúdos da mesma forma e com o mesmo material, ou trabalha de diferentes formas e com diferentes materiais? De que/quais forma(s) e com qual(is) material(is) seu/sua professor(a) de História têm trabalhado os conteúdos dessa disciplina?
- 3) Seu/sua professor(a) de História utiliza o livro didático nas aulas? Se sim, de cada 10 (dez) aulas em quantas, mais ou menos, ele(a) utiliza?
- 4) Você acha importante essa disciplina ser ensinada/trabalhada na escola em sua série/faixa etária? Por quê?
- 5) Você precisa achar o ensino da História interessante para se dedicar às aulas dessa disciplina? Por quê?
- 6) Você acha que para o ensino de História ser interessante para o aluno de sua série/faixa etária, depende do conteúdo que é ensinado, da forma que é ensinado e dos materiais que são utilizados?
- 7) Você têm tido interesse nas aulas de História em sua escola? Se sua resposta para essa questão é “não” ou “às vezes”, explique o porquê e o que poderia ser feito para que você se interessasse mais pelas aulas dessa disciplina.
- 8) Para você, os recursos didáticos tecnológicos eletrônicos/digitais (como TV, computador, smartfone, câmera, etc) podem contribuir com a aula de História, aumentando seu envolvimento e aproveitamento? Por quê?

Goiânia, _____ de _____ de 2017.

Assinatura por extenso do(a) aluno(a) participante da pesquisa

Assinatura por extenso do pesquisador responsável