



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FLÁVIO BATISTA DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
CIDADE DE IBAITI-PR**

Londrina
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2014

FLÁVIO BATISTA DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
CIDADE DE IBAITI-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli.

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237e Santos, Flávio Batista dos.

O ensino de história local na formação da consciência histórica : um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR / Flávio Batista dos Santos. – Londrina, 2014.
137 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Pesquisa educacional – Teses. 2. História local – Teses. 3. História – Estudo e ensino – Teses. 4. História – Formação de conceitos – Teses. 5. Pesquisa histórica – Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.012:930.1

FLÁVIO BATISTA DOS SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE
DE IBAITI-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Magda Madalena Tuma
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Londrina, 16 de junho de 2014.

Dedico este trabalho a meus pais, João e Lourdes, que sempre trabalharam para que eu pudesse realizar meus sonhos.

A você Luciana, companheira no amor, na vida e nos sonhos, que compartilha comigo os desafios e alegrias desta vida.

À Sofia, presente de Deus que ilumina nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha família, pelo apoio para que eu realizasse essa pesquisa, a minha esposa Luciana, minha filha Sofia, que muitas vezes não entendia minhas ausências, mas que sempre sorria nos reencontros.

À Profa. Dra. Marlene Cainelli, minha orientadora, que pelos seus conhecimentos e amizade, possibilitou-me aprendizagens únicas, tornando possível este trabalho.

Aos colegas e professores do mestrado, por tudo que aprendi com eles nesta trajetória. Nossos encontros valeram pelas conversas, discussões e experiências de aprendizagem.

Aos membros da banca de qualificação e defesa Profa. Dra. Magda Madalena Tuma e Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt pela participação e pelas importantes contribuições neste trabalho.

Agradeço imensamente aos estudantes que participaram desta investigação, bem como, aos professores, coordenadores e direção dos Colégios Nossa Senhora das Neves e Aldo Dallago que permitiram o desenvolvimento desta pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná que concedeu o afastamento para que pudesse realizar os estudos.

Por fim, registro meus agradecimentos a todos que compartilharam desse caminho percorrido, contribuindo, direta ou indiretamente, para que realizasse esta pesquisa, sempre com incentivos para esta jornada.

A todos, muito obrigado.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR**: 2014, 137f.. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Esta investigação teve por objetivo realizar uma pesquisa com alunos de duas escolas do município de Ibaiti-PR, a partir dos preceitos da Educação Histórica. Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rusen (2001, 2010, 2012), Isabel Barca (2007), Maria Auxiliadora Schmidt (2008) investigou-se a forma de desenvolvimento do ensino de história, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, bem como relacioná-la à vida prática de cada um. O presente trabalho se constitui em um estudo com alunos do ensino fundamental, anos finais, objetivando responder a uma questão fundamental dentro do ensino de história que é a relevância e a significância histórica nos conteúdos trabalhados pelos professores para a vida prática desses estudantes. Nesse sentido, analisamos como a história local pode influenciar na formação de uma consciência pautada numa orientação temporal que sustente uma interpretação do seu cotidiano. Tivemos como hipótese que o trabalho do professor possibilitaria a produção de narrativas, as quais permitiriam verificar a constituição do pensamento e compreensão histórica dos estudantes, além disso, promoveria atividades visando o domínio da temporalidade e do espaço. Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa e para responder a hipótese levantada utilizou-se de questionários com alunos do 6º e 9º Anos do Ensino Fundamental de uma escola particular e uma escola pública da cidade de Ibaiti-PR, da produção de narrativas, com vistas à compreensão dos saberes, significados e intencionalidades do Ensino de História. Como resultado da investigação observamos um processo de articulação do pensamento histórico dos estudantes através das narrativas produzidas uma predominância da fragmentação na exposição dos acontecimentos com similaridade entre os modos de narrar a história nacional em relação à história local

Palavras chave: Ensino de História. Consciência Histórica. História Local. Narrativa.

SANTOS, Flávio Batista dos. **The teaching of local history in the formation of historical consciousness: a study of elementary school students in the city of Ibaiti – PR: 2014** 137p. Masters Dissertation. State University of Londrina , Londrina , 2014.

ABSTRACT

This research aimed to conduct a survey of students in two schools from Ibaiti - PR, from the precepts of History Education. As theoretical support studies Rusen Jorn (2001, 2010, 2012), Isabel Barca (2007), Maria Auxiliadora Schmidt (2008) investigated the way of development of the teaching of history, considering the perception, imagination and memory of the subjects involved in research, seeking to understand and realize the usefulness of history lesson and relate it to life each practice. The present work constitutes a study of elementary school students, last year, objective to answer a basic question in the teaching of history is that the relevance and historical significance in the contents worked by teachers for practical life of these students. Accordingly, we analyze how local history can influence the formation of a conscience guided a temporal orientation that supports an interpretation of everyday life. We hypothesized that the teacher's work would enable the production of narratives, which allow verify the constitution of thought and historical understanding of students, moreover, promote activities aimed at the field of temporality and space. From the perspective of qualitative research and to answer hypothesis we used questionnaires to students in the 6th and 9th years of elementary school to a private school and a public school of the city of Ibaiti-PR, and production of narratives, with a view to understanding the knowledge, meanings and intentions in History Teaching Point. As a result of research we observe a process of articulation of historical thinking through the narratives of students produced a predominance of fragmentation in the exposition of events with similarity between the modes of narrating national history in relation to local history.

Keywords: Teaching of History. Historical Consciousness. Local History. Narrative .

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Estudantes participantes da pesquisa	51
Tabela 2	–	Renda familiar mensal	52
Tabela 3	–	Distribuição por	53
Tabela 4	–	Relação idade/ano alunos do 6º ano	54
Tabela 5	–	Relação idade/ano alunos do 9º ano	55
Tabela 6	–	Etnia por escola	55
Tabela 7	–	Naturalidade	56
Tabela 8	–	Religião	56
Tabela 9	–	Perfil habitacional dos estudantes.....	57
Tabela 10	–	Cômodos por residência	58
Tabela 11	–	Quantidade de pessoas que habitam o domicílio	58
Tabela 12	–	Com quem moram os estudantes	59
Tabela 13	–	Bairros onde residem os estudantes	60
Tabela 14	–	Meios de locomoção dos estudantes para a escola	60
Tabela 15	–	Escolaridade do pai ou responsável paterno	62
Tabela 16	–	Escolaridade da mãe ou responsável materna	63
Tabela 17	–	Situação profissional do pai ou responsável paterno	64
Tabela 18	–	Situação profissional da mãe ou responsável materna	64
Tabela 19	–	Produtos presentes na residência	66
Tabela 20	–	Atividades realizadas pelos estudantes nas horas vagas	67
Tabela 21	–	Programas televisivos preferidos	68
Tabela 22	–	Tempo utilizado para assistir televisão diariamente	69
Tabela 23	–	Acesso à Internet	69
Tabela 24	–	Tempo utilizado para acesso à Internet diariamente	70
Tabela 25	–	Sítios preferidos	71
Tabela 26	–	Espaços culturais próximos à casa e utilizados	71
Tabela 27	–	Espaços culturais desejados pelos estudantes	72
Tabela 28	–	Opinião dos estudantes sobre estudar História na escola	74
Tabela 29	–	Para que serve a História que é ensinada na escola.....	79
Tabela 30	–	Temas da História preferidos pelos estudantes do 6º ano	83
Tabela 31	–	Temas da História preferidos pelos estudantes do 9º	83

Tabela 32 –	Como têm sido as aulas de História para estudantes do 6º ano	86
Tabela 33 –	Como têm sido as aulas de História para estudantes do 9º ano	88
Tabela 34 –	Relação entre a História ensinada e a vivida	89
Tabela 35 –	Temas que gostariam de estudar em História estudantes do 6º ano	91
Tabela 36 –	Temas que gostariam de estudar em História estudantes do 9º	91
Tabela 37 –	Como gostariam que fosse ensinada a História os estudantes do 6º	93
Tabela 38 –	Como gostariam que fosse ensinada a História os estudantes do 9º ano	94
Tabela 39 –	Categorias narrativas apresentadas por estudantes do 6º ano	106
Tabela 40 –	Categorias narrativas apresentadas por estudantes do 9º ano	106
Tabela 41 –	Personagens da História do Brasil citados por estudantes do 6º ano	112
Tabela 42 –	Personagens da História do Brasil citados por estudantes do 9º ano.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Tipologia das narrativas de Rusen.....	40
Quadro 2	– Opinião de estudantes do 6º ano sobre estudar História na escola	75
Quadro 3	– Opinião de estudantes do 9º ano sobre estudar História na escola	76
Quadro 4	– Função da História para os estudantes do 6º ano	80
Quadro 5	– Função da História para os estudantes do 9º ano	81
Quadro 6	– Principais marcos históricos do Brasil segundos estudantes do 6º e 9º anos	104
Quadro 7	– Narrativas compreensão fragmentada	106
Quadro 8	– Narrativas compreensão restrita	108
Quadro 9	– Narrativa compreensão global	109
Quadro 10	– Marcadores Temporais expressados por estudantes do 6º e 9º anos	110
Quadro 11	– Marcadores espaciais citados por estudantes do 6º e 9º anos	112
Quadro 12	– Conceitos históricos citados por estudantes do 6º e 9º anos.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	20
1.1 A HISTÓRIA LOCAL NA HISTORIOGRAFIA	21
1.2 A HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO BRASILEIRO E PARANAENSE	26
1.3 A IMPORTÂNCIA DO LOCAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	29
1.4 ESTUDOS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA	36
2 A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA: METODOLOGIA DE TRABALHO COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	42
2.1 PERFIS DAS ESCOLAS	43
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
2.3 PERFIL DISCENTE	51
3 APRENDIZAGEM E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	73
3.1 SENTIDOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	73
3.2 NARRATIVA HISTÓRICA: ELEMENTOS, CONCEITOS E MARCADORES	97
3.3 AS RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA LOCAL E NACIONAL NAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES	102
3.3.1 Marcadores Históricos	102
3.3.2 Personagens da História do Brasil	111
3.3.3 Marcadores Temporais e Espaciais	113
3.3.4 Sentidos de Mudança em História	116
3.2.5 Concepções dos Estudantes em Relação a História Local	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	131
ANEXO A - Questionário n.º 1	132
ANEXO B - Questionário n.º 2	136
ANEXO C - Questionário n.º 3	137

INTRODUÇÃO

A História nos ensina o porquê de estarmos aqui, o que houve para tudo o que acontece hoje esteja acontecendo e futuramente para escolher melhor os rumos que vamos levar durante a vida.

Estudante¹, 13 anos.

Tomando como pressuposto que o ensino de História pode ser um mecanismo de construção de conhecimento que orienta os alunos na sua tomada de consciência de sua identidade pessoal e social, tornando-os aptos a compreender e intervir na sua realidade é que levou a cabo este trabalho, tendo como propósito uma atitude reflexiva sobre o processo de ensino da história, analisando uma de suas vertentes que é o espaço local.

Desta forma, fizemos uma investigação que no seu desenrolar serviu para analisar as concepções que os estudantes têm sobre o ensino de história, fazendo uma relação com produções de narrativas sobre o local, buscando ao final do processo refletir sobre o papel deste estudo na aprendizagem histórica.

Este trabalho constituiu-se em um estudo com alunos do Ensino Fundamental, anos finais, objetivando responder a uma questão importante dentro do ensino de História relacionado à relevância e a significância histórica presente nos conteúdos trabalhados em sala de aula e seus efeitos na vida prática desses estudantes. Nesse sentido, analisamos como a História local influencia na formação de uma consciência histórica pautada numa orientação temporal que sustente uma interpretação do seu cotidiano. Entendemos, como afirma Rusen, a consciência histórica como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2001, p. 57).

O interesse pelo tema está diretamente vinculado à nossa própria prática enquanto docente do Ensino Fundamental e Médio. Nossas angústias e perspectivas de um ensino que tenha significado para nossos estudantes nos levaram a buscar compreender de modo mais aprofundado a visão dos estudantes sobre a História ensinada em sala de aula, bem como quais são suas expectativas de aprendizagem em relação à disciplina.

¹ O nome do estudante não foi colocado para preservar o anonimato do mesmo.

A definição do tema de investigação – O ensino de História Local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti-PR – ocorreu principalmente por uma deficiência de trabalho nesta área em relação à sala de aula. Claro que há muitos trabalhos relacionados ao ensino da História local, porém, o que se apresenta é pouco difundido na prática. Nossa intenção é verificar até que ponto isso corresponderia a um interesse por parte dos alunos, tornando essa prática significativa para os mesmos, contribuindo desta forma para um ensino mais significativo ao vincular essa metodologia como promotora de uma consciência histórica, a partir da aprendizagem desenvolvida com temas ligados a um conhecimento que podemos dizer que é tácito a estes estudantes.

A opção pelo tema levou em conta as limitações que o ensino de História local proporciona aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo em vista que os materiais sejam eles livros didáticos ou outros meios utilizados pelo professor não dão conta do assunto, criando, nesse sentido, um vácuo no que tange o estudo das histórias locais. O trabalho com História local é vivenciado nas escolas brasileiras durante os anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio essa prática está condicionada a trabalhos isolados de um ou outro professor, mesmo que nos documentos oficiais e legislações específicas, caso do estado do Paraná, a História local tenha que obrigatoriamente ser desenvolvida em sala de aula em toda a Educação Básica.

Tendo como suporte teórico os estudos de Jorn Rusen (2001, 2012), Isabel Barca (2007), Maria Auxiliadora Schmidt (2008) investigou-se a forma de desenvolvimento do ensino de História, considerando a percepção, imaginação e memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando compreender e perceber a utilidade da aula de História, especialmente nos estudos sobre o local, bem como esta se relaciona com a vida de cada indivíduo.

Partindo desse contexto, nosso intuito foi observar até que ponto a História local é importante para que os alunos desenvolvam conceitos de mudança e permanência no tempo, tendo como foco uma abordagem qualitativa de análise, a partir de questionários respondidos e produção de narrativas produzidas por alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Conduzimos nossa pesquisa buscando responder as seguintes questões: abordar a História local possibilita a construção do conhecimento histórico escolar? Em que medida o trabalho com História local se concretiza na prática, rompendo com os limites do

localismo e a generalização globalizante que refuta as particularidades e as especificidades do local? Que significados a História local apresenta em virtude da proximidade dos eventos com a história vivida pelos estudantes?

A opção por compreender o ensino de História na ótica do aluno se justifica à medida que ele é o principal componente no processo de aprendizagem e a sua construção do pensamento histórico passaria pela sua empatia pelo tema abordado.

Ensinar é um desafio presente no nosso dia a dia como professor. Pensar um ensino de História dentro de uma perspectiva da consciência histórica constitui uma demanda importante para o trabalho do professor de História, bem como para os estudantes que diariamente estão envolvidos com fatos históricos, que pouco ou muito influenciam suas vidas, mesmo que muitos não tenham isso definido de modo claro e distinto. A escola e seu conjunto de sujeitos são agentes ativos, assim a História ensinada também tem que estar vinculada a processos dinâmicos e não estáticos num passado que pouca representatividade tem para os estudantes.

A forma como o educador realiza o seu trabalho, organiza o conteúdo programático das disciplinas, seleciona as técnicas de ensino e avaliação, estão diretamente vinculadas com pressupostos teórico-metodológicos, implícita ou explicitamente. Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, fundamenta sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, por exemplo, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Há também aqueles que se deixam influenciar pela última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram.

Ana Cláudia Urban (2009) em sua tese de doutorado, usando do conceito de código disciplinar de Fernández Cuesta, afirma que:

A Didática da História possui um conjunto de conhecimentos que foram historicamente se constituindo, e ao mesmo tempo, delimitando o seu espaço sob influências de formas de pensar o ensino e a aprendizagem da História, em diferentes épocas. (URBAN, 2009, p. 29).

Apesar da constituição deste código disciplinar estes saberes acabam por não serem mobilizados pela maioria dos professores. É a partir deste reconhecimento que não haveria na escola uma mobilização mais efetiva de um conjunto de saberes na prática do

ensino de História que pensamos esta pesquisa, tendo como busca a viabilidade de práticas que assumem nuances de construção de conhecimentos com base num movimento dinâmico e integrado, tendo como ponto de partida um contexto real, concreto e objetivo. Essa possibilidade se materializaria aos estudantes, conscientes de sua condição, num processo contínuo de apropriação de conhecimento, não factual, mas processual e articulado da sua vivência com outras realidades. Neste sentido, fomentar uma consciência sobre sua condição de sujeito individual, mas integrado a uma coletividade dimensiona este trabalho.

Ao se desenvolver como parte constitutiva da ciência histórica, o ensino de História busca formas de ensinar situadas na própria natureza da História. Assim o trabalho do professor exige uma constante reflexão sobre sua prática, métodos e atualizações ao longo do tempo. Esses elementos se incorporam aos saberes dos alunos, auxiliando no desenvolvimento de competências de leitura contextualizada do passado a partir de evidências encontradas em diversas fontes permitindo uma narrativa da História, levando em consideração o tempo e o espaço.

Para tanto, a proposta de investigação desenvolvida partiu do ensino da História local, não em sentido restrito, mas como ponto de articulação para a pesquisa, analisando como essa seleção de conteúdos pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento de conhecimentos ligados a vida prática, tendo como fontes de análise a produção de narrativas históricas.

A história é uma experiência humana que está relacionada com as experiências vividas por todos os homens. Assim é importante aprimorar e incorporar em sala de aula métodos que contribuam para identificar estas experiências e produzir um ensino voltado para as questões vivenciadas nas sociedades.

De forma geral, o trabalho em sala de aula desenvolvido pelo professor permite a produção de narrativas, as quais possibilitam verificar a constituição do pensamento e compreensão histórica dos estudantes, além disso, promove atividades que visam o domínio da temporalidade e do espaço. Pelos elementos elencados é possível uma compreensão sobre o desenrolar das práticas na sala de aula. Para tanto, a escolha de conteúdos substantivos como de segunda ordem, torna-se fundamental nesse processo, pois permite dotar os estudantes de instrumentos e ferramentas relevantes na apropriação dos atributos necessários à narrativa histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica. A prática do professor, portanto, ao escolher o que e com que trabalhar, organizar as experiências de aprendizagem, permite aos estudantes a compreensão das temporalidades bem como elaborar suas próprias narrativas.

Trabalhar com o tempo histórico é importante para os estudos com a História local considerando que este não se limita ao estudo do tempo cronológico sequenciado estabelecido por calendários, mas deve ser levado em consideração toda sua complexidade, como os diferentes ritmos de duração, percepção de mudanças e as permanências humanas. Entende-se que o ensino da História local é um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pois possibilita uma articulação com o tempo vivido pelos estudantes e é o local onde ocorrem as relações sociais, sendo o primeiro espaço de atuação dos seres humanos. Assim, vislumbra-se uma proposição de reflexão permanente relacionando a essa prática a construção de sujeitos históricos a partir da escola.

O estudo da História local promove o conhecimento sobre as tensões existentes entre o que chamamos de regional com o nacional, estabelecendo uma relação de identidade por conta de uma memória refletida em acontecimentos próximos e vivenciados pelos sujeitos.

É notório que a História local é pouco trabalhada na escola, se levarmos em conta os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, para isso basta observar os livros didáticos, amplamente usados nesses níveis de ensino. O passado é uniformizado a fim de estabelecer um parâmetro do desenvolvimento humano desde a antiguidade até os dias atuais, assim, o estudo da História carece para maior parte dos estudantes de um sentido. Desta forma, a História ensinada parece algo distante, pois ocorre uma enorme distância entre a realidade vivenciada pelos alunos e os conteúdos trabalhados, o estudante se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004), o trabalho com a História local pode ser instrumento para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da história. Portanto, esta forma de estudo pode colaborar para um processo de reflexão sobre a realidade se trabalhada numa perspectiva exploratória das possibilidades de compreensão dos acontecimentos do passado a partir da realidade local.

Os saberes adquiridos ao longo da experiência profissional como docente na Educação Básica nos ajudaram a sedimentar a convicção da necessidade de um ensino de História mais integrado à realidade dos alunos, não que isso nos levasse a transformar o ensino de História numa ilha onde se ensinaria determinados conteúdos desvinculados de outros, mas que a aproximação com os estudantes de assuntos relacionados à história poderia resultar em um maior desenvolvimento do pensamento histórico, de modo a poder fazer

inferências em assuntos tanto locais como globais, dando um caráter de familiaridade a conceitos bases que explicam os acontecimentos históricos.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire (2001) tem um caráter promissor, pois engaja-se num tempo e realidade histórico-cultural, cujo eixo central é a perspectiva de construção de uma sociedade formada por sujeitos que problematizam e dialogam com sua realidade com vistas a uma análise da sua trajetória, portanto, histórica. Assim a História passa a ser algo vivo, pois é retratada nas condições materiais vividas pelos estudantes. Deste modo, busca a superação de um conhecimento histórico fundamentado exclusivamente no fato, no acontecimento e passa a dar ênfase a uma concepção epistemológica a partir de uma análise crítica, fundante de uma perspectiva de consciência histórica.

Cabe aqui neste momento uma reflexão sobre o papel do professor na construção de alguns conceitos que permeiam o nosso trabalho, como da didática, pois, segundo Cerri (2001) a didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino.

Além da didática, o conceito de tempo e de passado também merece uma discussão, pois definir o como sabemos, aprendemos e identificamos o tempo e o passado faz parte de uma análise que pode ser fundamental para o entendimento dos acontecimentos e como os compreendemos, e isso vale tanto para o professor quanto para o aluno. A escrita da história ou a literacia histórica, superando a ideia de transmissão de conteúdos, baseados numa lista deve ser um dos objetivos, pois o que se busca é a construção de uma identidade, que pode estar ligada a memória individual ou coletiva. Esta relação com a memória ou com o passado deve estar também vinculada com o presente e com o futuro. Em seus estudos, Hobsbawn (1995) afirmou que os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, ou seja, não fazem relação com o passado, mas também não projetam o futuro.

O pensamento freireano coloca o indivíduo como um ser histórico, que se concretiza na intervenção da realidade, tendo como pressuposto o diálogo em relação ao ato cognoscente, o qual é desvelador da realidade. Assim, se reconhece no sujeito um ser produtor do conhecimento e receptível aos diferentes saberes e culturas. Na concepção freireana, a escola é o local da apreensão crítica do conhecimento significativo, vinculado a um processo dialógico. Seu foco é promover um aluno crítico, articulando o saber popular ao saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo (FREIRE, 2001).

Desta forma compreendemos que o ensino deve contribuir com o desenvolvimento das capacidades humanas em intervir na realidade e que os conteúdos de aprendizagem devam ser tratados como meios de conhecer e responder as indagações postas pelos alunos em função da sua realidade experiencial. Os alunos carregam, pela sua experiência, um saber próprio do seu meio, cabe ao professor exercer a sua formação, dando à experiência dos alunos uma contribuição rigorosa e crítica, superando o saber ingênuo do aluno através do exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Neste sentido, o pensamento freireano se concretiza no momento em que se delineia a autonomia do ser humano, conquistada a partir da capacidade de entender e compreender a realidade, sendo esta local, global e por vezes complexa.

Para a composição deste trabalho, estruturou-se um estudo dividido em três capítulos, abordando cada um deles aspectos que nortearam o desenvolvimento do mesmo. Assim, esboçamos na sequência uma síntese daquilo que será observado ao longo do texto que se segue.

No primeiro capítulo, apresentamos considerações a respeito do ensino da História local na Educação Básica, abordando seus conceitos, relevância e como está posta no currículo, com ênfase no Estado do Paraná. Além disso, fazemos apontamentos sobre os estudos no campo da Educação Histórica, relacionando alguns estudos que tiveram repercussão, bem como polos de estudos no Brasil.

O segundo capítulo foi destinado à contextualização do espaço da pesquisa e dos procedimentos metodológicos que permearam este estudo. Neste sentido, buscou-se apresentar e analisar o perfil das escolas envolvidas, bem como, os sujeitos da pesquisa, estudantes de 6º e 9º anos. Em relação às escolas participantes, uma escola pública estadual e outra particular, apresentamos suas características e objetivos quanto à escolarização de seus estudantes com base em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Quanto aos estudantes, através de instrumento aplicado em sala, procuramos caracterizá-los nos aspectos social-econômico-cultural, com vistas a perceber se há alguma diferença na forma de pensar historicamente em grupos distintos.

No terceiro capítulo nos dedicamos à aprendizagem e a formação da consciência histórica em estudantes do Ensino Fundamental, com o propósito de analisar os olhares dos estudantes sobre a História, buscando compreender os sentidos que estes dão aos estudos referentes à disciplina. Neste percurso refletimos sobre o modo como os estudantes interpretam a História ensinada e quais são suas perspectivas de aprendizagem, levando em consideração a relevância e a empatia para com a disciplina. Finalizamos nosso trabalho com

a análise de narrativas a partir dos estudos de Isabel Barca (2007), considerando o que lhes eram mais significativos na História do Brasil e do local onde vivem. Neste momento, examinamos as produções a partir de marcadores históricos e temporais, protagonistas da História, mensagens nucleares sobre o país e o local onde estão inseridos, bem como, os sentidos da mudança em História.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação histórica aumenta as chances de racionalidade da cultura histórica pela abertura à experiência, pela sensibilidade estética, pela reflexão política e pelas fundamentações discursivas.

J. Rusen

É certo afirmar que não conseguimos interiorizar toda a História, porém é desejo de qualquer docente que seus estudantes compreendam o funcionamento dos processos históricos ao longo do tempo. Através do entendimento desses processos, a História proporciona aos estudantes uma compreensão do passado, tanto no aspecto das mudanças como das permanências.

O passado ao ser explorado revela potencialidades que proporcionam aprendizagens significativas e relevantes aos estudantes, principalmente quando relaciona-se com o tempo e o espaço, sendo que esse domínio temporal se constrói com os acontecimentos históricos, que progressivamente vão se incorporando o conceito de tempo, aprofundando-o ao longo da experiência.

Entendemos a História como uma disciplina que desenvolve a imaginação e espírito crítico, com possibilidades de compreender diferentes pontos de vista. Independente do nível de escolarização a História contribui para a cidadania, pois com ela é possível relacionar o passado com o presente, e ainda perspectivar o futuro, pois situa o indivíduo no contexto social onde está inserido, pautando, por conseguinte, sua compreensão e ação em sua vida cotidiana.

Articular um ensino integrado entre os diferentes níveis de ensino também é um aspecto fundamental para o crescimento e autonomia do estudante. Temos um sistema de ensino, atualmente em nove anos para o Fundamental, que em tese deveria ser integrado. Na perspectiva do ensino da História local, a sintonia entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental é extremamente importante, pois aprofundaria ao longo da escolarização os conceitos da História que são abordados desde o princípio do fundamental. Essa articulação entre os níveis de ensino evitaria, conforme Marlene Cainelli (2011), que:

O aluno que transita de um sistema para outro inicia praticamente do zero uma nova vida escolar ao terminar o quinto ano, da escola municipal recebe o diploma que o considera apto a adentrar no sistema estadual de ensino no sexto ano e, na nova realidade, encontra um sistema que desconfia de sua formação e realiza diagnósticos para saber seu nível de aprendizagem. Esta relação de desconfiança entre as redes de ensino pode ser percebida nas falas de seus protagonistas alunos e professores (CAINELLI, 2011, p 129).

Como estratégias de ensino e aprendizagem, a produção de narrativas é um fator extremamente relevante no aprimoramento de conceitos e nas abordagens realizadas pelos estudantes. Numa narrativa que apresenta alguns elementos básicos, como a descrição da situação, a relação com o espaço do acontecimento, as causas e motivos que levaram a tais fatos, requer um esforço cognitivo do estudante, que se desenvolvem pela experiência e pelo acúmulo de informações ao longo de sua vida estudantil ou em contato com os grupos do qual faz parte, tornando, assim, as produções mais significativas e relevantes para os estudantes.

A apropriação de conceitos e o desenvolvimento de narrativas que expressam ideias sobre determinadas situações são construídas ao longo do tempo. Neste processo a assimilação de capacidades que levem os estudantes a tomar consciência de suas possibilidades de análise dos eventos históricos ocorre de modo progressivo. Ao utilizar-se dos estudos locais, esses estudantes passam a compreender sua realidade histórica, e por consequência, pensar historicamente no contexto onde estão inseridos.

O ensino de História é um componente fundamental não só na compreensão do mundo atual através dos estudos e do conhecimento sobre o passado, mas apresenta os contrastes existentes entre as sociedades e o próprio sujeito, desenvolvendo neste a capacidade de análise crítica da sociedade onde está inserido, fortalecendo sua experiência pessoal.

A disciplina de História, desta forma, ajudará na construção da identidade dos estudantes, uma vez que, pela sua especificidade, desenvolverá neles a capacidade de análise, síntese e compreensão das diferenças existentes entre os diferentes grupos. Além disso, pode aprimorar suas observações sobre os acontecimentos, fomentar a pesquisa e buscar explicações para resolver problemas.

1.1 A História Local na Historiografia

O interesse pela História local, enquanto campo de pesquisa, não é novo. Muitos pesquisadores já desenvolveram trabalhos nessa área.

A abordagem sobre história local, no que se refere ao ensino de História foi alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizaram esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizado da História e, a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos.

Em nosso país, o tema de história local, já foi proposto pelo menos há duas décadas, com diferentes formas de abordagem, sendo que nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares foram organizadas em círculos concêntricos, com abordagem dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno. Entre as décadas de 1980 e 1990, predominou-se a histórica temática, sendo a história local colocada como estratégia pedagógica, para garantir o domínio do conhecimento histórico (GERMINARI, BUCZENKO, 2012, p. 128).

A História local tem sido comum em propostas curriculares e em produções didáticas há algum tempo. Tratar das questões do cotidiano vinculando a história de vida dos estudantes tem possibilitado inserir essas experiências na sociedade de modo a promover uma integração de uma história individual com uma história coletiva. Cabe ressaltar que os estudos sobre o local e o cotidiano não se reduzem a uma simplificação da História. Mary Del Priore ao discorrer sobre a história do cotidiano e da vida privada assevera que:

Quando falamos de “história”, pensamos imediatamente em um processo específico de afirmação através do qual um fenômeno ou uma prática se inscrevem no tempo e produzem uma natureza própria. Quando falamos de “cotidiano”, temos de desvendar o que recobre este conceito: o estudo das sociabilidades? A análise de situações e “histórias de vida” com sua bagagem sociolinguística? A etnografia e a antropologia da vida material? Uma enorme série de campos espaço-temporais e relacionais parece querer estilhaçar esse objeto histórico numa pluralidade de temas problemáticos, bem como de complexos instrumentos de análises. (PRIORE, 1997, p. 271).

Os estudos sobre o local, em certa medida, preocupa-se com situações emergentes do dia a dia, tendo como objeto a discussão sobre as tensões presentes no cotidiano. No Brasil, obras como a *História da vida privada*, reconstituem aspectos cotidianos sem, no entanto, separá-las do contexto histórico nacional (BITTENCOURT, 2009).

Agnes Heller ao tratar do cotidiano e história afirma que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. [...] A vida cotidiana é em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. (HELLER, 2004, p. 17-18)

Ao tratar da vida cotidiana, Agnes Heller, expõe de modo categórico a relação existente entre o ser humano e sua vida cotidiana, ou seja, a sua inserção no mundo passa necessariamente pela vivência no espaço em que está inserido, relacionando-se com um ambiente que se caracteriza pela proximidade dos eventos, mas que também se associa com outros espaços.

Na perspectiva de Heller, podemos associar o particular com o geral, o individual com o coletivo, bem como, o eu e os outros, pois, como bem menciona, nos identificamos com o nosso cotidiano, porém não nos sucumbimos a esse cotidiano, visto que, em menor ou maior grau nos relacionamos com outros espaços e sujeitos.

Nos ambientes do cotidiano nos deparamos com os espaços de memórias, onde os sujeitos constroem suas identidades, estabelecendo uma relação entre a comunidade local e o passado. Nesta perspectiva do estabelecimento de uma relação entre o local e o passado podemos inserir os estudos da História, na lógica dos estudos voltados para o local. Circe Bittencourt ao tratar da memória e história local aponta que:

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

Ao tratar sobre a História local e o seu devir historiográfico, Silvio Correa (2002, p. 11), destaca que a abordagem sobre os estudos do local ainda ocupa “uma posição marginal na historiografia brasileira”, padecendo de um processo de profissionalização, tendo em vista os seus motivos pelos quais têm aceitação ou não. De um lado, as críticas sobre esse método de estudos vinculam-se ao subjetivismo que pode levar a um descrédito dos estudos realizados, o que de certo modo leva os críticos a pensar em práticas amadoras, configurando em estudos pouco confiáveis. Por outro lado, para aqueles que apreciam os estudos sobre o local, passa-se a ideia de um tratamento menos complexo nas explicações históricas, resultando em modelos mais simplificados para a escrita da História.

Dentro da temática da História local nota-se uma indefinição a respeito do como deve ser visto o seu processo de estudos, pois como expõe Silvio Correa, ainda nota-se uma diversidade de abordagens quanto aos estudos sobre o local.

O lugar que a historiografia reserva à história local pode mudar com a profissionalização desta. O recorte espacial do local se ajusta, geralmente, aos estudos de caso. Porém certas abordagens historiográficas enfatizam o particular e se recusam até mesmo às generalizações. A história local pode, portanto, continuar sendo o micro de uma macro-história, como também reivindicar pretensiosamente ser uma história única, singular. Historiadores mais moderados tendem a se afastar dos extremos, isto é, da escrita de uma história universal e de uma história local. Contudo, o local é histórico e continua sendo mesmo em época de globalização. As abordagens e as diferentes perspectivas historiográficas permitem reconstruir o passado local de forma nova, e isso não tem nada de paradoxal. Micro-história, Eco-história e História das Paisagens foram algumas possibilidades interpretativas sugeridas para a construção do conhecimento histórico de uma comunidade local. (CORREA, 2002, p. 28).

Objetivando dar sentido e significado, Márcia de Almeida Gonçalves (2007) tem como concepção que a História local é um campo para o desenvolvimento de uma consciência histórica, compartilhando as experiências de vida, os usos e valores que

interessam ao pesquisado e a determinados sujeitos. De acordo com a autora citada, as características da História local vão muito além de um determinismo geográfico ou um recorte espacial fixo. A sua complexidade está no fato de abranger várias situações, de acordo com as experiências dos sujeitos envolvidos, e, por consequência, com os objetivos que se pleiteiam com os estudos realizados. Dando vazão à ideia da diversidade que abrange a História local, aponta-se que:

O local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição – escolas, universidades, hospitais -, e, como escolha por vezes recorrente, a um espaço político-administrativo, como distritos, freguesias, paróquias, municipalidades. A despeito das variações, como destaca Alain Bourdin, o local é um lugar de sociabilidades marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem e talvez, por isso, seu uso, entre sociólogos, em muito tenha sido articulado ao conceito de comunidade. (GONÇALVES, 2007, p. 177).

Destaca-se que ao estabelecer espaços para os estudos da História local a autora não os trata como uma circunscrição enclausurada. Busca-se, por conseguinte, constituir uma relação entre os sujeitos individuais e os coletivos, bem como reconhecer as experiências particulares com o geral ou com o mundo.

Desta forma, Márcia de Almeida Gonçalves (2007), aponta que o local e o geral são indissociáveis, uma vez que suas relações não são passíveis de serem entendidas como objetos separados, mas sim integrados. Na perspectiva da autora, defende-se o conceito de “escala de observação” para a compreensão dos estudos locais, uma vez que haveria possibilidades de abordar o nacional, o regional, o local, o individual, o macrossocial e o microssocial em seus aspectos de significados e sentidos nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os espaços que ocupam.

Partindo do pressuposto das relações estabelecidas entre o local e o geral, Maria Auxiliadora Schmidt (2007), aponta que a História local fomenta nos estudantes a busca da compreensão do quanto há de História em sua vida na perspectiva da própria construção. Neste aspecto, aponta a pesquisadora, os estudantes podem notar os elementos externos a ele e interagir com situações próximas e distantes, pessoais e estruturais, bem como, as relações temporais e espaciais.

Ao pesquisar o local, Schmidt (2007) discute a questão da consciência histórica, que está presente tanto na relação da identidade como também na ação. Citando Rusen, a autora considera que:

A consciência histórica [...] é um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação. Isto significa que a consciência histórica funciona como um modelo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma concepção do curso do tempo, trata do passado como experiência e revela o tecido de mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem mudanças. (SCHMIDT, 2007, 194).

Manique e Proença (1994) ao tratarem da relação História local com a História nacional apresentam argumentações sobre a importância da construção da identidade do ponto de vista didático-pedagógico a partir do tratamento da memória. A memória é vista a partir do coletivo numa relação com o tempo de longa duração, mas também uma memória de tempo curto onde se insere as memórias locais.

Para Manique e Proença os estudos sobre a História local apresentam um papel tanto no sentido pedagógico quanto científico:

Do ponto de vista pedagógico, se pretendemos uma pedagogia da memória que faça frente aos problemas de desenraizamento, falta de identidade e pluralidade cultural e étnica que caracterizam as nossas escolas, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. [...] Sob o ponto de vista científico, a história local e regional evita o erro grosseiro de se considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades. (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 25).

Na perspectiva proposta observa-se que a História local colabora para a construção de um conhecimento histórico mais plural. A História local não é vista como um fator reducionista dos estudos históricos, mas possibilita desenvolver nos estudantes habilidades de pesquisas que vão além da abstração da sala de aula. Isto pode ser desenvolvido com a iniciação do estudante no trabalho com fontes disponíveis nestes locais. (MANIQUE e PROENÇA, 2004, p. 25).

Ao defender os estudos sobre a História local, Manique e Proença não desprezam a história nacional, no entanto, procuram expressar as possibilidades que essa forma de ensinar História pode trazer de benefício para a disciplina.

Não se pense, porém, que, ao defender uma abordagem didática dos conteúdos programáticos assente preferencialmente nos estudos locais, se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional. Pretende-se, sim, tornar diferente essa construção. Compreender o passado nacional na sua relatividade e historicidade e acabar com o mito de uma história nacional unitária e eterna, forjada num discurso historiográfico sobre a Pátria, herdeiro do século XIX, que nada diz aos jovens de hoje, nem contribui para fazer do ensino da história o suporte de uma memória viva que possa contribuir para criar uma identidade nacional, aberta ao mundo e multicultural. (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 26)

Como vimos a História local pode ser entendida como um campo promissor para o ensino de História, muito menos numa dimensão espacial, mas num processo de aprendizagem histórica que esteja conectada com outros aspectos como a dimensão local/nacional, a relação entre a micro e a macro história, o geral e o particular, o coletivo e o individual, bem como o eu e o outro.

1.2 A HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO BRASILEIRO E PARANAENSE

O ensino de História ao longo de sua trajetória sofreu uma série de mudanças, sejam elas pelos objetivos em relação à disciplina, pelo contexto político de cada época ou pelos interesses dos que trabalham diretamente com a História, ou seja, professores, pesquisadores. Quando se aborda os currículos de História da década de 1980 do século XX, Horn e Germinari apontam que:

A discussão em torno do ensino de história situa-se dentro de um contexto mais amplo e mudanças estruturais, precisamente a partir da década de 80, quando em decorrência do debate que atingiu alguns estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, entre outros, os planos curriculares passaram a abandonar gradativamente a disciplina de Estudos Sociais – que foi introduzida no Brasil desde 1959 nos cursos vocacionais e experimentais, embora só tenha sido instituída no ensino formal pela ditadura militar, separando, assim as disciplinas de História e Geografia. Essa autonomia possibilitou aprofundar cada vez mais o estatuto científico de cada disciplina, pois, embora concebidas como matérias afins cada qual possui sua especificidade, tendo um objeto de estudo próprio. Tal especificidade fora diluída pelo Regime Militar por razões políticas e ideológicas, principalmente (HORN, GERMINARI, 2006, p. 7-8).

A organização de um currículo organizado pelo Estado teoricamente contribuiria para orientar os rumos e objetivos que se queira alcançar em relação aos processos educativos. Na sua gênese, o currículo deveria voltar-se para um contexto de transformação, estabelecendo um contato direto com a realidade local. Neste sentido, quando pensamos num currículo nacional, em termos de Brasil, encontramos dificuldades, pois diante de uma grande diversidade regional, unificá-lo o tornaria incoerente com uma proposta efetiva de transformação social.

Neste aspecto, o uso em larga escala pelas escolas e professores dos manuais didáticos, leva a um processo de inserção nos ambientes escolares de um currículo unificado, pois, como os livros são definidos a partir de uma avaliação nacional², as

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das

particularidades locais quase sempre ficam de fora. Portanto, restringindo assim o trabalho do professor, até pela facilidade de se ter um material pronto, em parâmetros de nível nacional, deixando o local em segundo plano.

As condições encontradas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio para o ensino de História são desfavoráveis para o ensino da História local, uma vez que os materiais utilizados por professores, em sua grande maioria, tem no livro didático ou apostilas de escolas particulares uma ênfase na História nacional e geral. Isso nos leva a pensar que essa dificuldade encontrada nos materiais dificultaria sua disseminação nesses níveis de ensino, reduzindo o ensino do local a ações esporádicas e particulares por parte dos professores. Em várias localidades, incluindo o Paraná, o ensino da História local é contemplado de forma legal, com determinações que resultam em obrigatoriedade dessa prática. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2008), a História local é abordada como:

O estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem trabalhados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. Segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi (1998, p. 40), histórias locais permitem a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades. Esse historiador aponta alguns caminhos para o estudo das histórias locais:

- a importância da dimensão local na construção do conhecimento do passado e que há fenômenos que devem ser analisados em uma pequena escala;
- a relação entre os fatos de dimensão local e os de dimensão nacional, continental ou mundial;
- o estudo e a compreensão das histórias locais do outro (como as histórias dos indígenas, dos latino-americanos, dos africanos e dos povos do oriente);
- o respeito pelo patrimônio que testemunha o passado local;
- os termos das questões relativas à administração e gestão do território em que vivem;
- a função e o valor histórico-social das instituições incumbidas da conservação do patrimônio e do estudo do passado;
- a utilização e divulgação pública de narrativas das histórias locais. (PARANÁ, 2008, p. 71).

No Ensino Médio, o interesse pela História local por parte dos estudantes pode ser creditado pela obrigatoriedade de um percentual de questões relativas à História do Paraná estar presente nos vestibulares das instituições públicas do estado, conforme estabelecido pela Lei nº 13439/02:

Art. 1º. O processo seletivo para ingresso em cursos de educação superior de instituições de ensino mantidas pelo Estado do Paraná, exigirá dos candidatos conhecimento sobre história, geografia e atualidades do Estado do Paraná nas disciplinas de História e Geografia.

Parágrafo único. As questões sobre História e Geografia do Paraná deverão apresentar pelo menos 20% (vinte por cento) em cada área de conhecimento especificado nesta lei.

Art. 2º. O disposto nesta lei será aplicado pelas instituições de ensino superior a partir dos exames seletivos para preenchimento de vagas para o ano letivo de 2003. (PARANÁ, 2002).

As dificuldades ou resistências em relação à História local parecem ser mais fortes do que a legislação ou as necessidades por conta de alguns testes de vestibulares. Desta forma seu reconhecimento dentro do ambiente escolar à torna um conteúdo inferior, pois, muitas vezes a ênfase dada aos conteúdos trabalhados em sala de aula enseja sobre sua utilização em determinados exames, assim, como a história cobrada nestes testes tem caráter nacional ou geral, os estudos sobre a História local acabam por ficar em segundo plano.

Entendemos que para o ensino da História, não poderíamos nos centrar apenas na macroestrutura como forma de responder aos acontecimentos e interpretação do tempo. A História local possivelmente permitiria uma dimensão mais próxima da realidade e inúmeras possibilidades poderiam ser realizadas a partir do seu estudo, assim, descrever, analisar, criticar, ou seja, interpretar e entender a dinâmica da sociedade a partir da compreensão das mudanças no tempo se efetuariam a partir da História local.

Como já mencionado no fragmento das Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná, a introdução de uma história do cotidiano, ou local tem sido constantemente recomendadas nas propostas curriculares. Neste caso, essas propostas buscam associar o cotidiano à história de vida dos estudantes, de modo que lhes permitam uma integração entre sua vivência individual a uma história de âmbito coletivo.

O estudo sobre o meio onde está inserido o estudante leva em consideração a memória apresentada pelos sujeitos locais, expressadas pelos mais velhos por meio de um evento, da construção de um monumento, de um fator que identifica o lugar onde vive. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Brasil/MEC/SEF, 1998) traz consigo alternativas que tornam favoráveis a compreensão dos estudantes sobre essa temática ao abordar a importância da construção de uma identidade individual e social.

Um dos princípios contidos nos PCNs de História é a possibilidade dos estudantes apreenderem a realidade dentro de um contexto de diferentes temporalidades, sendo estes construtores de sua própria história, ou seja, sujeitos históricos agentes de ações sociais, sendo elas individuais, em grupos ou em classes.

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (BRASIL/MEC/SEF, p.40).

Ao tratar da temática sobre o meio onde está inserido o estudante, os PCNs buscam relacionar o estudante como pertencente àquele local, sendo, portanto, um agente identificado com a realidade do lugar onde vive. Neste sentido, as reflexões realizadas em sala de aula por professores e estudantes ao trabalhar com conteúdos da História, levam-nos a fazer inferências sobre os acontecimentos, analisando as transformações ou permanências que constituem os eventos estudados.

O ensino e aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (BRASIL/MEC/SEF, p.49).

Nota-se que ao tratar dos estudos sobre o local, os PCNs dão uma importância significativa nessa estratégia de ensino de História.

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta dos estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados (BRASIL/MEC/SEF, p. 52).

Nas concepções contidas nesse documento, o local é o espaço que aproxima o estudante do fato histórico e permite uma compreensão maior das diferenças existentes entre as diferentes regiões. Enfatiza também que é necessário olhar os diferentes grupos sociais, com o objetivo de evitar julgamentos preconceituosos, a partir das diferenças observadas.

1.3 A IMPORTÂNCIA DO LOCAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O ensino de qualquer disciplina que faz parte dos currículos escolares tem como objetivo central formar o estudante de modo integral, isso se levamos em consideração o que se verifica nos documentos oficiais que regem os sistemas de ensino. Nessa perspectiva, observamos que aquilo que aponta a legislação é absorvido pelas instituições de ensino, independentemente da rede que pertence, seja ela da esfera pública ou particular.

Dentre as perspectivas que concorrem para esse processo de formação do sujeito conhecedor de sua realidade vinculam-se os estudos sobre o local. Para os estudos do

qual fizemos análise o local é tratado numa perspectiva de formação de uma identidade que representa a possibilidade do reconhecimento desse indivíduo como representante de um determinado grupo, ou seja, identificado com o local onde está inserido.

Nos estudos ligados à História local, vivemos na contemporaneidade uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que há uma tendência homogeneizadora em atitudes e costumes, ou seja, uma cultura construída de modo global, onde as fronteiras dos Estados Nacionais não são mais barreiras para incorporar determinados padrões perceptíveis nos mais diversos locais, observa-se o crescimento de particularismos de grupos que pretendem ver suas reivindicações serem aceitas no dia a dia. Para isso basta verificar a luta de minorias, de grupos distintos na busca de direitos, mesmo que isso cause contestações em parcelas amplas da sociedade, como exemplos podem citar os movimentos negro, feminista, gay, além de diversas manifestações culturais locais, ligadas à tradição cultural que lutam em permanecer vivas no contexto de massificação global da cultura.

Compreendendo que a História tem como um dos seus fundamentos a relação do indivíduo com outros indivíduos, a constituição de uma identidade entre os sujeitos é um dos objetivos da História. Neste sentido, entendemos que a identidade tem como ambiente de desenvolvimento o local, onde as relações do cotidiano vivido pelos sujeitos constroem uma afinidade entre eles, produzindo saberes com características mais plurais.

O local abordado neste trabalho refere-se ao espaço geográfico, cujos laços sociais, econômicos, de parentesco e políticos se dão de modo significativo direto ou indireto, o qual influencia na sociabilidade entre eles. Esse espaço envolve, portanto, o município e suas adjacências, tendo como limite a unidade federativa denominada de estado.

Esse local potencializa o desenvolvimento de conceitos espaciais e humanos, apreendendo as relações próximas, mas que podem ser expandidas numa esfera global, onde essa integração poderá ser feita, de modo que o indivíduo não se sinta desvinculado do nacional ou do global, mas que a partir das relações locais possa compreender também os acontecimentos que de certo modo lhes parecem distantes ou não ligados à sua vida prática.

Defendemos em nosso trabalho um modelo de ensino de História que contemple as particularidades dos próprios estudantes como forma de compreensão do passado, presente e as perspectivas de futuro, mas sem desvincular essa relação local dos acontecimentos globais.

Neste sentido, a História local é entendida em nossa investigação como uma abordagem que vincula as particularidades do lugar e suas relações e conexões com outros

lugares, num processo contínuo de interrelação entre os sujeitos e o objeto de estudo nas suas múltiplas especificidades, identificando a partir do local as diferentes culturas existentes. Nos escritos de Samuel (1990, p. 220) observa-se que:

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias devidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas consequências para certos domicílios. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição no local ou a estrutura não se manterá.

A História local demanda uma série de ações teórico-metodológicas no seu tratamento, pois muitas vezes o seu estudo se dá com o vivenciado, ou seja, a aproximação efetiva com os indivíduos, objeto de estudo, torna-se a um estudo onde há um apego afetivo maior, tornando-a dessa maneira um fator de motivação para a aprendizagem. Porém, o trabalho em si não pode eximir-se das relações com o nacional ou geral, pois, em muitas situações, os fatos locais não se explicam em si mesmo, tendo a necessidade de uma relação com dimensões mais amplas de análise histórica.

O papel desempenhado pelo professor nesse processo é fundamental, uma vez que ele tem no seu trabalho de gerir as ações de ensino e aprendizagem, organizando os conteúdos, bem como envolvendo os alunos de modo a dar significado no processo. Pela sua especificidade os acontecimentos e elementos que envolvem o local adquire significado na vida e ação dos estudantes.

Um dos resultados do ensino sobre o local está na perspectiva dos avanços nos estudos mais amplos e na compreensão dos processos históricos. A experiência do local possibilitaria desenvolver análises sobre determinadas situações, esboçando processos simbólicos de explicação histórica para os eventos estudados. Nesta perspectiva, o conhecimento tácito apresentado pelos estudantes através de sua experiência vivida poderia ser estruturado pelo professor, dando a este estudante competências na aquisição do pensamento histórico.

O local na perspectiva aqui abordada é visto como um espaço de identidades e facilita as relações e o entendimento num mundo cada vez mais global. Assim, o trabalho com História local é proposto como uma estratégia de ensino que possibilita uma inserção dos estudantes num processo de conquistas de identidade, contribuindo para uma melhor percepção de sua existência como ser social e analista dos acontecimentos cotidianos, mas também aprimorando novas leituras de mundo. Barros (2013) ao tratar sobre o Ensino de

História, memória e História local, enfatiza a importância do local para a compreensão da História:

Com a abordagem da História Local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito. (BARROS, 2013, p. 3).

Ao enfatizar a História local como um meio metodológico que visa dar maior significado ao ensino de História, nossa intenção é a superação de uma aprendizagem voltada à memorização, desarticulada e sem relação com a realidade dos estudantes, ou seja, um estudo passivo, constituído por feitos ligados a personagens ilustres, excluindo ou secundarizando aqueles que não apresentaram algum destaque no cenário nacional ou global. Nesse sentido, a possibilidade de um recorte histórico, associado a contextos mais amplos integrariam o conjunto de saberes que seriam apropriados pelos alunos. Desta forma,

O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob forma de conhecimento histórico, ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e trabalhado, contribui para a construção de consciência histórica (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 114).

O estudo desenvolvido a partir da História local se volta para a incorporação de outros elementos presentes no cotidiano dos estudantes, como uma praça, uma rua, o contato com pessoas comuns, relacionando esses elementos a olhares interpretativos da realidade a partir de eventos do passado, organizando, dessa forma, a mudança ou permanência temporal, ou seja, desenvolvendo um pensamento histórico tendo como origem a própria localidade.

A relação existente entre o estudante e o fato, por consequência da proximidade, torna o ensino de História local um fator de relevância significativa no que diz respeito ao ensino da disciplina de História. No entanto, cabe frisar que não se pretende por ora dessa proposta fragmentar o ensino de História. Pelo contrário, o que se busca é articular o ensino do local, com o nacional e o global. Em tese a proposta, caracterizada pelas particularidades, mostrará uma diversidade na constituição da História nacional, rompendo com uma história voltada apenas para o ato político ou econômico, como é o viés de estudos da História do Brasil desenvolvido nas escolas do Ensino Fundamental e apresentado nos manuais escolares utilizados pelos professores.

A interação resultante entre o estudante e os objetos que estão a sua volta possibilita uma melhor compreensão dos acontecimentos, tornando-os capazes de uma análise dos processos históricos que não necessariamente estão vinculados a um espaço restrito, mas que pode dialogar com espaços mais amplos, sejam eles em âmbito nacional ou global. Neste sentido, o estudo do local deve vir acompanhado de suas relações com outros espaços, de modo que as atividades desenvolvidas sejam abertas e flexíveis, e não em uma regra rígida onde os estudos e as análises se dão de maneira restritiva.

Vislumbramos que com estudos locais ocorra um fortalecimento da busca pela compreensão da realidade vivida, até pela proximidade e pela afetividade que desperta o local. Nesta perspectiva, a problematização e a investigação que demandem hipóteses sobre determinados eventos abordados criariam nos estudantes um espírito de pesquisador, no sentido da busca de respostas para suas indagações, fato esse que fomentaria seu pensamento histórico, buscando resolver problemas e por consequência construindo o conhecimento.

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os materiais sobre os quais os especialistas se debruçam na interpretação de como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje, como o passado permanece no presente ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 94).

O espaço local permite uma análise dos aspectos econômicos, políticos e sociais de maneira direta através de uma observação aproximada dos eventos. Neste sentido, o envolvimento dos interessados na sua compreensão é real. Relacionando os aspectos que envolvem o local, o estudante desenvolveria uma série de elementos que daria sustentação ao conhecimento histórico. Assim, incorporaria entre outros elementos, a ideia de localização no espaço e no tempo, além das relações sociais e sua dinâmica ao longo do processo histórico. Nesta ação, o estudante é levado a identificar e interpretar os elementos que teriam interferido de forma direta ou indireta nos acontecimentos e fatos que marcaram sua vida pessoal, familiar, local e nacional.

A proposta do ensino de História, tendo como suporte inicial a História local, permitiria ao professor um aproveitamento significativo de conhecimentos que estão presentes no desenvolvimento do estudante, ou seja, é possível apropriar-se dos conhecimentos tácitos trazidos pelos estudantes e a partir deles organizar todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo como pano de fundo a própria contribuição dos alunos. Nesta

proposta, o estudante constrói junto com o professor conceitos que vão garantir a apropriação do conhecimento formal, a partir de sua própria experiência.

O desenvolvimento desse processo de ensino de História voltado para as relações locais e desta para outros espaços tem como pressuposto a preocupação de promover um ensino ativo, problematizando situações que estimulem os estudantes a pensar e refletir historicamente, ou seja, dando significância ao processo de ensino da História, tendo o local como polo irradiador desse movimento. Neste processo busca-se uma integração entre os estudantes, levando-os a desenvolver pesquisas, recolhendo materiais e produzindo narrativas sobre determinados temas, assim, passariam a ser agentes na construção de conhecimentos.

A ênfase na História local é compreensível à medida que através dela seria possível verificar os diferentes tempos entre diferentes lugares. Não estamos partindo do pressuposto que os eventos históricos são necessariamente originados num ambiente local. O fato da generalização do tempo esconde entre outras coisas as particularidades que só é percebida a partir do momento que se privilegia o local. Desta forma, o estudo local vivifica as experiências diversas e caracteriza o tempo de cada lugar. Ao tratar de orientação temporal, Jorn Rusen argumenta:

As pessoas só podem agir se elas têm o rumo da sua vida, que coordena e orienta as ações e intenções organizadoras de suas experiências, para que todos possam saber o que elas mesmas fazem. Nesta orientação, os ganhos da realização temporal estão relacionados com a experiência de mudança no mundo humano e do seu sentido, na medida em que a experiência está relacionada aos efeitos orientadores da ação que dizem respeito à transformação no tempo. Tempo como um ato intencional e tempo como ato condicional são trazidos para um contexto interior de uma orientação da vida prática humana.

Nesta orientação, o tempo é visto como a experiência de mudança do homem e do seu mundo e como a esperança de que estas mudanças estejam relacionadas entre si, para que as pessoas possam se organizar no fluxo do tempo (RUSEN, 2012, p. 37-38).

Na reflexão do autor, podemos perceber que ao estudar o local nos deparamos com a questão do tempo e assim com um ponto fundamental em História que é exatamente estabelecer parâmetros de mudanças ou de continuidades. Sabemos que nem tudo aquilo que aconteceu no passado pode ser tratado como História, apenas o que se consegue observar de alterações ou continuidades. A História local tem essa dimensão, de comparar, observar e verificar que o tempo não é único e cada lugar tem uma especificidade e tem uma história, construída por aqueles que em um dado momento e num determinado espaço ali estiveram.

Na nossa pesquisa observamos que torna-se relevante no ensino da História local a diversidade de olhares sobre os lugares, distanciando-se de um processo

homogeneizador do pensamento e dos sujeitos sociais, fato esse que coloca o conjunto dos estudantes de fora do processo histórico. A História local promove um processo de alteridade entre os diferentes grupos sociais existentes em espaços distintos.

Relevância e significado são expressões que caminham juntas no processo educativo. No ensino de História não é diferente, ou seja, aquilo que se trabalha em sala de aula, de algum modo, carece de uma importância para os estudantes que muitas vezes não percebem isso nos conteúdos ensinados. Assim:

Para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de história, já que o aluno torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração (BARBOSA, 2006, p. 58).

Acima podemos perceber que a História ensinada em sala de aula necessita de uma empatia por parte dos estudantes. A "empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram" (LEE apud ABUD, 2005, 312).

Muito dessa falta de interesse pelo ensino da História está relacionado à metodologia aplicada que muitas vezes trazem uma sequência de fatos isolados, resultando numa tarefa de estudos decorativos e sem reflexão daquilo que se estuda. Neste sentido, cabe ressaltar que a História local ao ser trabalhada no contexto da sala de aula ajudaria numa proposta de ensino processual, no sentido de uma problematização do passado, voltada para o estudo da experiência humana no tempo, compreendendo as mudanças e continuidades pelas quais as sociedades passam, contribuindo, desta maneira, para a construção de uma identidade histórica e a formação do pensamento histórico nos estudantes.

O conhecimento histórico é resultado da ação humana no tempo, para tanto tem métodos apropriados desenvolvidos por historiadores para se chegar a interpretações do passado, uma vez que o passado não pode ser reproduzido no presente, mas através de fontes pode-se argumentar como se deram as relações num tempo diferente do nosso.

1.4 ESTUDOS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O campo intitulado de Educação Histórica vem se destacando em diferentes locais e ganhando espaço em documentos oficiais, caso das Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná que trabalha a aprendizagem histórica a partir da perspectiva da formação da consciência histórica.

Entende-se que a consciência histórica seja uma condição da existência do pensamento humano, pois sob essa perspectiva os sujeitos se constituem a partir de suas relações sociais, em que qualquer período e local do processo histórico, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade. (PARANÁ, SEED, DCE, 2008, p. 56)

As pesquisas que se identificam no campo da Educação Histórica tiveram seu início na década de 1970 na Europa, quando a História passou a ser abordada a partir de alguns conceitos como o de empatia, evidência, narrativa, explicação, intencionalidade, causalidade, onde foram associados à compreensão que os estudantes tinham sobre a História e de que modo esses conceitos são desenvolvidos na prática discente. Trata-se de um processo que visa dar mais significado e sentido para os estudantes da História. Desta forma, segundo Cainelli e Schmidt as pesquisas em Educação Histórica:

Pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre a aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas (CAINELLI, SCHMIDT, 2011, p. 11-12).

No Reino Unido destacaram-se os estudos sobre a cognição histórica situada, tendo como expoentes Peter Lee e Rosalyn Ashby. Nos anos de 1990, Lee e Ashby investigaram nas ideias das crianças a construção de narrativas, empatia, causas históricas e a evidência no ensino da História. O interesse nesses estudos concentrou-se na perspectiva de compreender como se processavam as ideias históricas nos estudantes, buscando identificar através de suas análises, a evolução do conhecimento em forma de progressão.

Para explorar o pensamento histórico dos alunos, estas pesquisas partiram de conceitos inerentes à natureza da História – conceitos “de segunda ordem”, de acordo com a terminologia adotada por esses autores – como explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica, e tiveram grande impacto quer no plano da investigação quer nas concepções e práticas de ensino de História. Fundou-se assim um campo de “educação histórica”, hoje reconhecido internacionalmente. Neste campo, o olhar dos investigadores tende a privilegiar as concepções dos agentes diretos da aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em situação de aula: alunos, professores, manuais, currículo. Com esse enfoque, os autores da escola inglesa propuseram um modelo conceptual de progressão do pensamento histórico, por níveis de elaboração – o que abre caminhos mais frutuosos para a promoção da literacia histórica de jovens, posto que permite uma melhor monitorização do processo de ensino e aprendizagem. (BARCA, 2011, p. 25).

O projeto CHATA, liderado por Lee e Ashby realça a importância da progressão das ideias dos alunos e os fatores desta progressão, apontando para a necessidade da ampliação dos estudos da cognição histórica. Seu objetivo era reverter uma situação de desprestígio do ensino da História, buscando mostrar o quanto importante era essa disciplina na formação dos estudantes, para isso era preciso mudar a própria concepção da História nos próprios estudantes, assim o grupo de pesquisa passou a analisar a narrativa, a empatia e a evidência histórica.

Numa sociedade ávida pelo novo, pelas mudanças rápidas, o ensino de história muitas vezes é visto como algo do passado e que não tem nenhuma relação com o tempo vivido. Tornar esse passado vivo é um desafio a ser enfrentado, objetivando um ensino que provoque nos estudantes um interesse por esse passado com vistas a sua relação com o presente, perspectivando o futuro. Neste sentido, a empatia histórica, desenvolvida por historiadores como Peter Lee e Rosalyn Ashby contribui para uma História mais reflexiva e menos burocrática, como a que se observa nas escolas. A empatia histórica, entendida como a capacidade de perceber as diferenças entre o eu e o outro, colocando-se no lugar desse outro possibilita uma interação maior entre o estudante e os conteúdos escolares.

Os conteúdos escolares, entendidos como substantivos são observados no dia a dia da prática escolar na maioria das escolas brasileiras, em grande medida são esses conteúdos que os alunos conseguem identificar como sendo a História propriamente dita. Ao desenvolver categorias de análise sobre o pensamento histórico Lee (2001) identifica outro grupo de conteúdos que não os substantivos e os denomina de conceitos de segunda ordem, tais como narrativa, explicação, empatia, consciência e evidência histórica. Esses conceitos dão consistência ao pensamento histórico e estimulam os estudantes a refletir sobre a História, dando a ela um sentido que podem estar vinculados à sua vida prática. Nas suas investigações Lee (2001) tem como preocupação a progressão dos alunos em relação à compreensão da

História, demonstrando que as relações entre idades pouco diferem de um grupo a outro, recorrendo assim à empatia para explicar como ações de determinados sujeitos ocorrem em contextos distintos.

Ashby (2006) tratando da evidência histórica aponta para uma aproximação dos conteúdos escolares em relação à fonte histórica, sendo ambas remetidas na busca do conhecimento histórico.

Desta forma, para além de um significado especializado, o ensino de História deve levar os alunos a compreender como os conhecimentos históricos são produzidos, que aquilo que é exposto no presente não são cópias do passado, mas uma tentativa de explicação de um determinado evento, ou seja, a História não é somente um acúmulo de informações do passado.

As pesquisas no campo da Educação Histórica ampliaram seus espaços de estudos e também os sujeitos participantes. Crianças, jovens passaram a fazer parte do rol de estudos.

Keith Barton (2001) em seu estudo sobre as “ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos” procurou destacar a compreensão dos jovens em relação à história, principalmente na questão acerca do entendimento em relação às mudanças ao longo do tempo. Suas impressões apontam na direção do entendimento das mudanças das coisas, porém, há uma necessidade de interrogá-las, no sentido de extrair delas os sentidos da mudança.

Em Portugal, Isabel Barca (2001), desenvolveu estudos no campo da Educação Histórica, tendo como ênfase a explicação histórica nas ideias de jovens estudantes. A pesquisadora constatou que os estudantes concordam ou discordam com determinadas explicações, usando para isso de algumas formas de consciência explicativa, com algum grau de sofisticação. Segundo Barca, os estudantes podem diferenciar explicações do passado, rompendo com as explicações de tipo tradicional que apresenta apenas uma única explicação. Para ela, a multiperspectividade enriquece a relação entre a História e os acontecimentos, levando a concluir que as respostas dadas pela História são sempre provisórias.

Para Barca (2001) a multiperspectividade se desenvolve a partir da disponibilidade de deferentes tipos de fontes e materiais concretos, exigindo do estudante raciocínio para elaborar um pensamento mais elaborado sobre a História. Assim, cria-se no estudante uma autonomia que leve-o a pesquisar sobre o tema estudado, dando a ele uma visão mais ampla dos elementos que compõem a História numa perspectiva de heterogeneidade nas respostas obtidas.

No campo da teoria da História, o trabalho do historiador e filósofo alemão Jorn Rusen vem ganhando destaque, principalmente pelas reflexões das práticas profissionais dos historiadores. Dentre os diversos textos produzidos por Rusen, a trilogia intitulada Fundamentos de uma teoria da História teve grande repercussão entre historiadores brasileiros. Na sua obra, Rusen procura explicitar princípios formais que são comuns aos estudos históricos, formando uma rede ao qual denominou de matriz disciplinar da ciência da História, objetivando com isso assimilar as diferenças e perceber o que são comuns nas diferentes correntes historiográficas contemporâneas.

Rusen, no desenvolvimento de sua teoria, entende que a narrativa é um elemento fundamental da historiografia. Ela possibilita estabelecer um contato com a realidade histórica, referendando uma condição própria diferente de outras narrativas como o realismo literário, por exemplo. Neste contexto, fundamenta o conceito de constituição de sentido, qual seja a experiência cotidiana do viver no tempo, juntamente com o conceito de pensamento histórico, o qual relaciona tempo, história e sentido (ASSIS, 2010, p. 13).

A constituição de sentido a qual refere-se à experiência no tempo na teoria de Rusen é constituída por quatro tipos básicos: tradicional, exemplar, crítica e genética, as quais estão ligadas a quatro princípios para a orientação histórica: afirmação, regularidade, negação e transformação. Ressalta-se que a existência de um princípio ou tipologia de narrativa não elimina o outro.

Os quatro princípios pertencem a um contexto sistemático. Uma orientação histórica que dependesse exclusivamente de um deles é impensável. Cada princípio traz forçosamente os demais e somente os quatro em conjunto constituem condição suficiente para a orientação bem sucedida no tempo (RUSEN, 2010, p. 47)

A tipologia tradicional caracteriza-se pela perpetuação no tempo de comportamentos ligados a formas já existentes. Para Rusen (2010), a narrativa tradicional é a base sobre a qual se desenvolvem outros tipos de narrativas históricas.

Na tipologia exemplar de sentido a experiência do passado apresenta-se como regras e princípios, apresentando um grau de abstração mais elevado. Neste caso, a História é vista como mestre da vida.

A tipologia crítica representa um processo de negação a acontecimentos, ideias e experiências abordadas em diferentes histórias, mobilizando-se para enfraquecer formas tradicionais de pensamentos.

O quarto tipo de constituição de sentido proposto por Rusen diz respeito às narrativas genéticas a qual está apta a incorporar a mudança temporal, sendo, portanto, capaz de evidenciar e diferenciar o tempo presente e o tempo passado.

Quadro 1 - Tipologia das narrativas de Rusen.

Tipo	Memória	Continuidade	Comunicação	Identidade	Sentido
(a) constituição tradicional de sentido	Das origens das ordens do mundo e das formas de vida	Como permanência na mudança	Na forma de adesão	Pela adoção de ordens do mundo precedentes (mimetismo)	O tempo é eternizado como sentido
(b) constituição exemplar de sentido	De casos que demonstrem regras gerais do agir	Como validade supratemporal das regras do agir, abrangendo formas de vida temporalmente diferentes	Na forma de uma argumentação da faculdade de julgar	Pela aptidão a aplicar regras a situações concretas do agir (sagacidade)	O tempo é expressado como sentido
(c) constituição crítica de sentido	De acontecimentos que questionam orientações históricas vigentes	Como ruptura com as representações atuais do curso do tempo	Na forma de uma tomada consciente de posição em contraposição a comportamentos sociais predominantes ou prescritos	Pela recusa de formas de vida dominantes (sentido próprio)	O tempo, como sentido, é julgável
(d) constituição genética de sentido	De mudanças que levam das formas de vida estranhas ou alheias às próprias	Como evolução, na qual se modificam as formas de vida, a fim de coloca-se na dinâmica da duração	Na forma de um relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	Pela individualização (formação)	O tempo é temporalizado como sentido

Fonte: Rusen (2010, p. 62)

A narrativa, portanto, representa um processo de constituição de sentido através da experiência no tempo. Para tanto, expressa uma relação direta entre a interpretação do passado que dá sentido ao presente, fomentado, desta forma, o pensamento histórico.

O trabalho desenvolvido, na perspectiva da Educação Histórica, tem como pressuposto, a concepção de Jorn Rusen no que diz respeito a pesquisa histórica, entendida por esse autor como:

Um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: das “fontes”. Essa metáfora exprime a referência fundamental da pesquisa histórica à experiência: do testemunho empírico atual do passado “fluem” para o historiador informações sobre o que foi o caso no passado, ao que se deve referir, se o saber histórico produzido por ele deve ser considerado empiricamente pertinente. A pesquisa é, por conseguinte, o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável (RUSEN, 2007, p. 104).

As fontes, portanto, são mecanismos apropriados para a elaboração da interpretação das produções passadas. Neste sentido, ao trabalhar com as experiências dos estudantes, extraímos de suas produções, em última instância, narrativas que possibilitam compreender o pensamento dos estudantes, principalmente no que diz respeito ao tempo.

Alguns pesquisadores da Educação Histórica no contexto internacional tiveram grande receptividade no Brasil. Peter Lee, Bodo Von Borries, Jorn Rusen, Isabel Barca, são alguns nomes que sustentaram diversas pesquisas neste campo no país. Estes estudos no campo da Educação Histórica no Brasil se destacaram principalmente na didática da história com foco na aprendizagem histórica.

A perspectiva da Educação Histórica compreende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica. (CAINELLI, SCHMIDT, p. 513, 2012).

No Brasil, pesquisas no campo da Educação Histórica vêm sendo disseminadas em alguns centros de pesquisa, caso do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. Liderado por Maria Auxiliadora Schmidt, o LAPEDUH investiga as relações de alunos e professores com as ideias históricas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como, as relações entre memória, identidade e consciência histórica. Na Universidade Estadual de Londrina o grupo de pesquisa História e Ensino coordenado pela professora Marlene Cainelli vem também desenvolvendo pesquisas nesta área.

2 A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA: METODOLOGIA DE TRABALHO COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido.

P. Freire

De acordo com a LDB 9394/96, a escola deve primar por uma educação humanizada e socializadora, desenvolvendo no educando valores que os tornem solidários, críticos, éticos e que participem no processo de construção da cidadania.

Cada unidade escolar apresenta características próprias, neste sentido, conhecer como se constituem os grupos que se fazem presentes é uma forma de garantir que a sua função possa ser desempenhada de modo eficiente, principalmente se os objetivos são da apropriação crítica dos saberes por parte dos estudantes. Rockwell e Ezpeleta (2007) ao se referir ao processo de construção da escola concluem que “a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado”, resultando de um processo de “construção social” a qual emerge do local e do particular.

A escola, tanto numa visão tradicional como numa visão crítica, é uma instituição que se insere dentro de um contexto estatal, pois seu funcionamento depende do poder público, tanto para seu funcionamento no caso das escolas públicas, como pelas normas estipuladas, neste caso, as instituições particulares também seguem um ordenamento estatal. Neste sentido, como um aparelho do Estado, muitas vezes a escola reproduz a ideologia dominante, contudo, Rockwell e Ezpeleta (2007) advertem para uma escola que está além dos valores e documentos oficiais.

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p. 134)

Ao longo de sua trajetória a escola é caracterizada por diferentes percursos, mesmo que essa percepção não ocorra de modo explícito. Essas mudanças acompanham as próprias transformações da sociedade, pois observamos alterações nos currículos, nos processos de ensino e aprendizagem e naquilo que a sociedade entende como função da

escola. É notório que aquilo que se espera da escola de hoje não é o mesmo de gerações passadas. Neste sentido, é fundamental entender esses processos de mudanças que afetam as instituições escolares como fonte para buscar melhores condições de trabalho, no caso dos professores e no atendimento e anseios dos estudantes.

O atual cenário em que vivemos nos traz desafios enormes, pois com as transformações tecnológicas, as informações são cada vez mais fáceis de serem acessadas, tornando o trabalho docente mais complexo, principalmente pelas dificuldades em tornar o seu trabalho não só atrativo para os estudantes, mas também importante e com uma função. Desta forma, o conhecimento da realidade vivida pode favorecer o trabalho docente e aproximar dos anseios dos estudantes frente ao papel que a escola pode representar na sua vida.

Tendo como pressuposto a compreensão dos procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem da História, formulamos nossa pesquisa, tendo como espaço de execução escolas da Educação Básica.

2.1 PERFIS DAS ESCOLAS

As escolas escolhidas para a realização desta pesquisa estão localizadas na cidade de Ibaiti, situada no chamado Norte Pioneiro do Estado do Paraná, distante 300 quilômetros da capital Curitiba.

Mapa do Paraná, com destaque para o Município de Ibaiti.



Fonte: Disponível em: <http://asnovidades.com.br/mapa-do-parana-para-colorir/>.

A região onde se encontra o município de Ibaiti passou a ser ocupado no final do século XIX, tendo como atrativo a exploração carbonífera. Paralelo à extração do carvão se desenvolveu na região a cultura do café, atraindo migrantes de São Paulo e Minas Gerais. A sua emancipação política se deu em 1947. Atualmente, o município conta com cerca de 28750 habitantes, segundo dados do IBGE³, e se sustenta nas atividades ligadas à agropecuária e ao setor de comércio e serviços.

O município de Ibaiti conta com dez escolas que ofertam Ensino Fundamental anos finais, sendo que nove são públicas, cinco estão situadas em áreas rurais e quatro na área urbana. O município conta com uma única escola particular que oferta o Ensino Fundamental anos finais situadas na área urbana (SEED, 2013).

Para nossa pesquisa, escolhemos duas escolas: uma pública e outra particular. As duas escolas estão no perímetro urbano, situada em áreas centrais da cidade. A opção pelas duas escolas se deu em função de uma análise do grupo de estudantes com o qual trabalharíamos. No caso da escola particular, sua escolha para atender os objetivos da pesquisa não teve problema, visto que é a única escola do município. Em relação à escola pública, na nossa concepção e pelas informações colhidas junto ao perfil dos estudantes era aquela que melhor contemplaria o conjunto da população nos seus aspectos socioeconômicos, pois optamos, nesta escola, em trabalhar com turmas do turno da tarde, o qual é composto por alunos oriundos de áreas rurais, dos bairros da cidade e também do centro, além de também verificar uma diversidade socioeconômica entre o público da pesquisa. Sabemos como aponta Rockwell e Ezpeleta (2007) que cada instituição tem sua dinâmica e se constrói a partir de características que as envolvem, sejam elas no plano econômico-social ou pelas decisões políticas que incidem sobre elas.

Os problemas conceituais aparecem a partir do momento mesmo em que se pretende delimitar a unidade escolar a fim de orientar a observação. Aos poucos desaparece o referencial dado pelo sistema escolas. Os limites administrativos e institucionais de cada escola tornam-se difusos – ao nível da existência diária – e a realidade escolar se interpenetra na realidade social e política local. É impossível também compreender o que acontece numa sala de aula sem o referencial da cultura imediata. Neste caso, as categorias típicas da sociologia nos são inúteis para focalizar a observação, precisamente porque só é possível destacar a escola de sua ambivalência social após um árduo processo analítico. Daí é que se compreende que o conteúdo histórico presente em seu contexto é também constitutivo da escola. A continuidade no tempo e a permeabilidade através da ambiência social limitam o poder decisório do Estado com relação à realidade de cada escola. (ROCKWELL; ESPELETA, 2007, p. 138).

³ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, responsável pelo censo demográfico no Brasil apontou uma população em 2010 de 28751 e para o ano de 2013 estimou a população do município de Ibaiti em 30242 habitantes.

A opção por duas escolas, com estruturas distintas e públicos também diferenciados, deu-se por tentar fazer um trabalho que conseguisse contemplar diversos públicos e realidades diferentes, tanto na forma de organização curricular como nos materiais utilizados.

Observamos que em termos de materiais didáticos, a escola pública utiliza livros do Programa Nacional do Livro Didático, já a escola privada adota apostilas de um sistema de ensino que tem projeção nacional. Neste quesito, não encontramos diferenças significativas entre os materiais, pois como ambos são produzidos para atender públicos nacionais, não são notadas especificidades maiores entre os materiais. Assim, podemos concluir que em termos de conteúdos trabalhados, não difere em larga medida, aqueles trabalhados na escola pública daqueles trabalhados na escola particular.

No que diz respeito à organização curricular, na escola particular o número de aulas de História por semana no Ensino Fundamental anos finais somam doze aulas, sendo que estão distribuídas de forma igualitária nos quatro anos deste nível de ensino. Quanto à escola pública, a partir do ano de 2013, por uma resolução da Secretaria de Estado da Educação, foram uniformizadas a matriz curricular do Ensino Fundamental, assim para a disciplina de História o total de aulas por semana somam onze, sendo que no 6º, 8º e 9º ano são três aulas por semana e no 7º são duas aulas por semana. Até 2012, quando as escolas estabeleciam sua própria matriz, a disciplina de História dispunha de quatorze aulas por semana, portanto, a resolução da SEED trouxe prejuízo para a disciplina.

Como observado anteriormente cada instituição tem suas peculiaridades, o que as fazem diferentes mesmo que os ordenamentos legais sejam usados por ambas. Podemos verificar essas diferenças quando tratamos da cultura escolar ou da escola, quando suas organizações próprias deixam marcas que as fazem diferentes uma das outra. Dominique Julia (2001) ao tratar sobre a cultura escolar como objeto histórico, descreve-a como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação (JULIA, 2001, p. 10-11)

A escola pública selecionada para a pesquisa, além do Ensino Fundamental anos finais, oferta Ensino Médio, Educação Profissional Integrada e Subsequente e o Curso de Formação de Docentes. O seu funcionamento ocorre em três turnos, sendo que o Ensino

Fundamental é ofertado nos turnos da manhã e tarde e o Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite. Ao todo o colégio atende aproximadamente 1430 estudantes, destes cerca de 340 estudantes estão no Ensino Fundamental, 740 estudantes estão no Ensino Médio e 350 estudantes frequentam os cursos da Educação Profissional e Formação de Docentes.

Como mencionado anteriormente, a escola pública atende uma população diversa, com alunos de todas as partes do município, bem como, de outros municípios, devido, principalmente a oferta de cursos profissionalizantes.

Conforme aponta o Projeto Político Pedagógico da escola, seus alunos são provenientes de diferentes segmentos sociais, desde grupos em melhores condições socioeconômicas até grupos em vulnerabilidade social. De acordo com o diagnóstico da escola, o período da manhã apresenta estudantes em situação mais privilegiada do que os alunos do período da tarde, turno que apresenta uma diversidade maior. No período noturno uma das marcas é a procura por cursos profissionalizantes e alunos trabalhadores. Neste turno ocorrem as maiores taxas de evasão escolar, principalmente na primeira série do Ensino Médio (SEED, 2013).

A escola em questão teve sua criação no início da década de 1960 e apresenta uma estrutura física e de materiais didáticos relativamente bons, se comparada com outras escolas públicas do município. Pela sua estrutura e tradição, além de ser a maior instituição do município, é muito procurada por pais para matricular seus filhos, sendo que apresenta lista de espera, principalmente quando se trata do Ensino Fundamental.

O Projeto Político Pedagógico desta escola pública afirma que as propostas pelas quais os seus agentes se propõem a desenvolver, buscam uma formação integral do estudante apontando para uma educação emancipatória, por meio de atividades de pesquisa, fazendo com que o estudante seja um construtor do conhecimento e não um simples memorizador de acontecimentos. Assim, teoricamente a escola assume compromissos com a comunidade escolar através de princípios pré-estabelecidos.

No Projeto Político Pedagógico da escola são colocados uma série de ações que para concretizá-las plenamente serão realizados projetos científicos e culturais, favorecendo o protagonismo dos estudantes, tendo como filosofia norteadora do processo de ensino e aprendizagem a ideia de preparar o aluno para ter sucesso na continuidade dos estudos, ou na vida profissional, com dignidade e honestidade, resgatando valores morais, culturais e intelectuais, tendo uma visão crítica diante das situações do cotidiano (PPP, 2011, p. 14).

A escola particular trabalha com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, distribuídos nos turnos da manhã: Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio; e turno da tarde: Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. A escola conta com cerca de 400 alunos, sendo que 80 estão na Educação Infantil, 240 estão no Ensino Fundamental e 80 frequentam o Ensino Médio.

Fundada também no início da década de 1960, a instituição particular é uma Associação Beneficente Educacional controlada por uma ordem religiosa católica, onde os valores religiosos são postos como destaque. Entretanto, mesmo sendo uma instituição católica, não tem restrições quanto a alunos de outras ordens religiosas, tendo percentual importante de estudantes que pertencem a igrejas evangélicas, por exemplo.

Na análise realizada dos documentos que orientam os procedimentos dentro do estabelecimento, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, verifica-se a preocupação da escola quanto aos métodos utilizados pelos funcionários e com os princípios ligados às expressões religiosas. Nestes documentos observa-se que os princípios educativos são entendidos como missão, tendo como objetivo “fortalecer a educação cristã” (CNSN, 2012, p.6).

A cultura desenvolvida pela escola particular é marcada pelo apreço aos valores cristãos, como forma de promover a vida. Nos seus documentos orientadores observam-se uma inquietação com o modelo de sociedade atual, destacando que a instituição pode atuar no enfrentamento dos problemas que também fazem parte do seu contexto.

Frente às transformações sócio-político-econômicas na história brasileira, considerando a organização social, o ideal de uma sociedade mais igualitária, justa, fraterna, humana e transformadora, as exigências de reorganizações das instituições educacionais, os modelos de família nas últimas décadas, o fenômeno da globalização, a explosão das tecnologias, as características da sociedade de consumo; o Colégio Nossa Senhora das Neves vem propor atividades e planejamentos com sua comunidade escolar para o enfrentamento desses desafios, acreditando que é possível construir um País melhor (CNSN, 2012, p. 6).

Por ser uma associação beneficente dispõe de bolsas de estudos para alunos de baixa renda, no entanto, a maioria de seus estudantes são oriundos de famílias que apresentam um poder aquisitivo de nível médio e alto⁴ para os padrões do município de Ibaiti.

⁴ O IBGE utiliza como critério para definição de classes sociais a renda familiar baseada na quantidade de salários mínimos recebidos. Assim divide a população em cinco grupos E com renda até 2 SM, D de 2 a 4 SM, C de 4 a 10 SM, B de 10 a 20 SM, e A com renda acima de 20 SM.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho se enquadra em uma pesquisa qualitativa exploratória em ensino e aprendizagem histórica, a partir de instrumentos aplicados aos sujeitos da pesquisa, neste caso, estudantes da Educação Básica.

Conforme Michel (2009) a pesquisa qualitativa

Considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto estudado. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos. O ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas (MICHEL, 2009, p. 36-37).

A pesquisa qualitativa configura-se na relação entre o campo empírico, que consiste nas características temporais e espaciais resultantes das experiências da vida prática e o campo teórico, definido a partir de um enquadramento teórico-metodológico que dá sustentação às análises elaboradas.

Nas pesquisas qualitativas são utilizados diversos instrumentos para a coleta de dados. No nosso caso, usamos como instrumento questionários elaborados e aplicados pelo próprio pesquisador. Por conta desta opção, foi possível o recolhimento dos instrumentos, tendo uma participação significativa dos estudantes. Os questionários aplicados, ao todo três, consistiam: no primeiro objetivava o conhecimento do perfil dos sujeitos da pesquisa através de questões socioeconômicas; no segundo questionário buscou-se compreender a visão dos estudantes sobre o ensino de História na escola; por fim, no terceiro questionário se propôs aos estudantes que produzissem duas narrativas, uma sobre a História do Brasil e outra sobre o município.

Os questionários foram aplicados em quatro turmas, sendo duas de sexto ano e duas de nono ano, divididas em uma escola pública e uma escola particular. Em todas as turmas foram utilizadas duas aulas, com a anuência dos professores que estavam em sala. Nossa participação nesse processo consistiu em dirimir dúvidas que foram surgindo no tocante às questões apresentadas. Nossa percepção quanto ao interesse em responder de maneira adequada as perguntas foi satisfatória.

Cada questionário aplicado tinha um objetivo próprio para a pesquisa. No primeiro, anexo 1, caracterizado por ser um instrumento diretivo, buscou-se dar embasamento no sentido socioeconômico e cultural dos estudantes, tendo em vista que as escolas apresentavam perfis distintos quanto as condições econômicas e de acesso a determinados

bens e serviços. Claro que esse tipo de questionário apresenta algumas distorções, principalmente quando se trata da renda familiar. Em algumas situações temos o problema do desconhecimento dos ganhos familiares, em outra situação o constrangimento que isso possa representar. Por conta de circunstâncias como essa, enfatizamos que as respostas tinham um caráter confidencial e os alunos poderiam não declarar seus nomes nos instrumentos.

Pensando por outro aspecto, os instrumentos diretivos dão sustentação à pesquisa, pois possibilita o conhecimento mais aprofundado dos sujeitos da investigação. No nosso caso, como buscamos uma análise perspectivada das duas instituições a distinção socioeconômica era importante para possível identificação ou não de alguma diferença de posicionamento a partir desta característica, esse conhecimento torna-se importante para responder algumas questões, como, por exemplo, se as condições econômicas influenciam na visão que o estudante tem em relação à escola ou em relação à própria História, enquanto disciplina escolar.

O questionário foi estruturado levando em consideração aspectos referentes a identificação do sujeito como idade, sexo, cor da pele, religião; num outro grupo de questões foram abordados temas envolvendo os objetivos futuros de escolaridade e também que grau de estudos apresentavam seus responsáveis; procurou-se conhecer sobre como viviam em suas moradias, para isso levantou-se dados sobre com quem mora, tipo de moradia e construção, propriedade e localização; quanto a situação econômica, averiguou dados referentes à renda, ocupação dos responsáveis e profissão, além dos bens materiais disponíveis em casa; finalizando, abordou-se tópicos referentes as atividades realizadas nas horas vagas, gênero musical, uso da internet e acompanhamento de programas de TV, disponibilidade e utilização de espaços culturais, bem como que espaços desejariam na cidade, destacando que como é uma cidade pequena não dispõe de muitos atrativos culturais.

O segundo questionário, anexo 2, apresentou questões abertas sobre o ensino de História na escola. Nosso objetivo consistiu em fazer com que os estudantes expusessem sua visão sobre a História ensinada em sala de aula. Análises de senso comum indicam que os estudantes em sua maioria não são simpáticos à disciplina, pois não conseguem ver qualquer tipo de relevância nos estudos da História, quase sempre tratada como acontecimentos passados, sem relação com a vida dos estudantes. Outras visões apontam para um elenco de assuntos que devem ser decorados para realização de provas.

Neste sentido, elaboramos sete questões com o intuito de explorar o pensamento dos estudantes em relação à História e posteriormente analisar dentro da perspectiva da Educação Histórica as explicações dos estudantes. Em relação ao espaço de

estudo, a coleta se deu, como já anunciamos, em uma escola pública e em uma escola particular.

As questões selecionadas para as argumentações dos estudantes consistiam em narrar sobre o porquê estudar História na escola, sua utilidade, que assuntos chamam a atenção no estudo da História, como são as aulas, que relação há entre aquilo que é ensinado na escola e aquilo que é vivenciado no seu cotidiano, o que gostariam de estudar em História e como deveria ser ensinada a disciplina na escola. As questões, portanto, tinham a pretensão de abordar a importância da disciplina na escola, que perspectivas os estudantes apresentam em relação à disciplina, metodologia e o que deveria ser ensinado na concepção dos estudantes.

Entendemos que os estudantes apresentam vozes que são relevantes para o contexto do ensino e aprendizagem, neste sentido, compreender como pensam e quais são suas perspectivas contribuem para o aprimoramento do ensino, dando suporte para possíveis mudanças de rota, tanto em relação à metodologia, como também no suprimento de vazios que por vezes acometem as propostas curriculares em relação aos anseios dos estudantes.

No terceiro e último instrumento aplicado aos estudantes, imaginamos uma situação hipotética, baseado em estudo realizado por Isabel Barca (2007), em que os estudantes ao se encontrar com um estrangeiro pudessem contar a ele alguns aspectos sobre a História do Brasil e do município onde reside, dando ao viajante a possibilidade de compreender como se formou e qual o processo de mudanças e permanências que podem identificar na História do Brasil e do município a partir de sua experiência como estudante.

Cabe ressaltar que para responder esse instrumento, como também nos anteriores, os estudantes não foram avisados, sendo informados das atividades que deveriam fazer no instante em que tiveram em mãos os instrumentos de pesquisa. Assim, as respostas e as narrativas elaboradas foram produzidas de modo instantâneo, portanto, sem qualquer tipo de auxílio em materiais ou algum preparo anterior ao procedimento realizado. Maria Auxiliadora Schmidt destaca que:

Não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e esse só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora (SCHMIDT, 2008, p. 85).

Apesar da autora se referir ao passado e nós a questões mais específicas da História ensinada, acreditamos que a forma de recuperação seja a mesma.

Nosso objetivo com esta proposta de produção de uma narrativa sobre o Brasil e sobre o município tem relação com a nossa intenção em analisar alguns parâmetros no ensino de História relacionada a marcos temporais. Acontecimentos que estão presente no imaginário dos estudantes e como eles veem a história nacional e também o local onde vivem, analisando suas percepções sobre o tempo, mudanças e permanências e a relação do passado com o presente.

2.3 PERFIL DISCENTE

Nesta investigação, selecionamos quatro turmas de estudantes, sendo duas turmas de 6º ano e duas turmas de 9º ano. Em relação às escolas pesquisadas a divisão consistiu em uma turma de 6º ano e uma de 9º ano para cada instituição. Nosso objetivo nesta escolha era verificar até que ponto as diferenças tanto na idade quanto nos anos de escolaridade podem influenciar no desenvolvimento do pensamento histórico.

Ao todo estavam matriculados 111 estudantes, sendo 47 na escola privada e 64 na escola pública. Pelo número de estudantes nas duas instituições observa-se um número considerável de estudantes por sala na escola pública do que na escola privada, isso pode refletir nos resultados dos estudantes em termos de promoção para as séries seguintes, como podemos notar nos números referentes à idade e ano. Dos 111 estudantes matriculados, estavam presentes e responderam os questionários 102 estudantes. Utilizaremos EE (Escola Estadual) para identificar a escola pública e EP (Escola Particular) para identificar a escola privada.

Tabela 1 – Estudantes participantes da pesquisa

EE			EP			Total		
Ano	Quant.	%	Ano	Quant.	%	Ano	Quant.	%
6º	29	50,9	6º	20	44,5	6º	49	48
9º	28	49,1	9º	25	55,5	9º	53	52
Total	57	100	Total	45	100	Total	102	100

Fonte: autor, 2013

Observa-se pelos dados coletados que a escola pública apresenta mais estudantes por sala que a escola privada. Como mencionado quando tratamos do perfil das escolas, a instituição pública selecionada apresenta uma procura considerável, fato esse que explica o número de alunos por sala, utilizando o máximo permitido. Em relação a quantidade de alunos que responderam aos questionários, na escola pública sete alunos faltaram no dia em que foi realizado, sendo seis alunos do 9º ano e um do 6º ano. Quanto à escola privada, apenas dois alunos do 6º ano faltaram.

Situadas em áreas centrais as duas escolas apresentam perfis distintos quanto à renda familiar. Como é comum no sistema educacional brasileiro, as famílias que dispõem de mais recursos tendem a matricular seus filhos em escolas particulares, buscando uma educação de melhor qualidade teoricamente, tendo em vista que as avaliações do sistema público não são os melhores. (SILVA JÚNIOR, 2013).

Para os grupos pesquisados notou-se também que muitos não tinham uma certeza quanto aos rendimentos da família, mas pelos dados coletados é possível estabelecer as classes sociais das quais fazem parte os estudantes. Assim prevalece entre os estudantes pesquisados a classe média, sendo que os estudantes da escola pública são de classe média baixa, enquanto que os estudantes da escola privada há um predomínio da classe média alta.

Tabela 2 – Renda familiar mensal (em %)

Salário mínimo	EE	EP
Até 1	21	6,7
De 1 a 3	28	13,4
De 3 a 8	8,8	26,7
De 8 a 12	1,8	11,1
Acima de 12	0	8,9
Não sabe	40,4	33,2

Considerado salário mínimo no Brasil (2013) – R\$ 678,00 (BRASIL, 2013).

Quanto ao gênero, observamos um equilíbrio entre os estudantes da escola pública, enquanto que na escola privada sobressaiu o número de meninos às meninas.

Tabela 3 – Distribuição por gênero

Gênero	Masculino		Feminino		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
EE	29	50,9	28	49,1	57	100
EP	27	60	18	40	45	100
Total	56	54,9	46	45,1	102	100

Fonte: autor, 2013.

O percentual maior de meninos sobre as meninas pode ser explicado pelos dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013), que aponta para um número maior na faixa etária dos dez aos quatorze anos de pessoas do sexo masculino, desta forma, a diferença apresentada está de acordo com o total de habitantes do município. Claro que os dados do IBGE são mais próximos da escola pública, pois segundo os dados do Instituto, a distribuição da população nesta faixa etária dá-se numa ordem de 51,3% para os homens e 48,7 para as mulheres.

Em relação à faixa etária e com isso sua adequação com o ano em que está estudando, tomamos por base a idade para estabelecer se estão fora ou dentro do tempo certo de estudos. Para tanto, adotamos o nascimento no ano de 2002 para a idade correta dos estudantes que estão no 6º ano e o ano de 1999 para os estudantes que estão no 9º ano.

Entre os estudantes da escola privada que estão no 6º ano quatorze tem dez anos e seis tem onze anos, no ato da coleta de dados, entretanto, dois alunos nasceram em 2001, o que configura que estão um ano fora da idade/série em relação aos demais. Em relação à escola pública, as idades variaram entre dez e quinze anos, sendo que doze tinham dez anos, sete estavam com onze anos, um doze anos, quatro com treze anos, quatro com quatorze anos e um com quinze anos. Na escola pública, portanto, treze estudantes estão fora da idade/série, ou seja, por uma ou mais vezes reprovaram algum ano. Entre a escola pública e a privada há uma diferença importante na trajetória dos estudantes. A grande maioria dos estudantes da escola privada são oriundos da própria escola, ou seja, vem numa trajetória de anos na escola, o que ameniza os problemas daqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Enquanto que na escola pública, como não oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, o reconhecimento dos estudantes em suas possíveis dificuldades ocorre durante o ano letivo, além disso, pelo número de alunos também ser grande o diagnóstico às vezes é tardio, o que leva em alguns casos à reprovação. Como salienta Cainelli (2011), não se observa uma sintonia entre os anos iniciais e os anos finais do

Ensino Fundamental na escola pública devido as responsabilidades distintas entre o município, responsável pelos anos iniciais, e o estado, responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 4 – Relação idade/ano alunos do 6º ano

Escola	Idade			
	Adequada	%	Defasada	%
EP	18	90	2	10
EE	16	55	13	45

A análise feita sobre a idade ano em relação aos estudantes do 9º ano também aponta para um processo de grande diferença entre os estudantes da escola pública comparado com a escola privada. Observamos que na escola pública a diferença idade/série dos estudantes é um fato comum, pois uma parcela significativa dos educandos estão fora do ano correto em observância à sua idade. Como já abordamos, a mobilidade dos estudantes da escola privada é menor que na escola pública, o que acarreta em prejuízos para os estudantes da instituição pública, tendo em vista os problemas com a adaptação na nova instituição, colegas diferentes, além do ritmo de ensino alterado, pois cada escola tem seu modo particular de conduzir os processos educativos. Nesta perspectiva de permanência na mesma escola, cerca de 78% dos estudantes da escola privada estudaram nela, o que demonstra uma identidade maior com a escola, favorecendo dessa maneira uma adequação ao ambiente e por outro lado os estudante são mais conhecidos pela equipe da instituição, colaborando para a resolução de problemas que porventura possa aparecer.

Na escola privada, todos os vinte e cinco estudantes que responderam o questionário estavam na idade correta para o ano estudado, sendo que no momento da coleta dos dados vinte três estudantes estavam com treze anos e dois ainda tinham doze anos. A escola pública dos vinte e oito questionários respondidos, 17 estudantes estavam com treze anos, sete tinham quatorze anos, três quinze anos e um com dezessete anos. Deste total de estudantes, dezenove estavam na idade e ano corretos e nove apresentavam um ou mais anos de defasagem.

Tabela 5 – Relação idade/ano alunos do 9º ano

Escola	Idade			
	Adequada	%	Defasada	%
EP	25	100	0	0
EE	19	68	9	32

Fonte: Autor, 2013

Quanto às combinações étnicas, usamos no questionário a opção que historicamente compõe a formação do povo brasileiro. Assim cada estudante teve a liberdade de escolha na opção a qual grupo pertencia de acordo com seus traços familiares. Estipulamos como opção as seguintes origens (cor/raça): amarela, branca, indígena, negra (preta) e parda, padrão usado também pelo IBGE. Alguns estudantes apresentaram dúvidas quanto ao grupo que pertencia, sendo explicado como era concebido essas terminologias usadas para classificar a população.

De acordo com dados coletados a distribuição dos estudantes diante de sua autodeclaração pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 6 – Etnia por escola

Cor/raça	EE	%	EP	%	Total	%
Amarela	3	5,3	5	11,1	8	7,8
Branca	29	50,9	26	57,8	55	53,9
Indígena	0	0	0	0	0	0
Negra	5	8,8	0	0	5	4,9
Parda	20	35	14	31,1	34	33,4
Total	57	100	45	100	102	100

Fonte: Autor, 2013

Os dados colhidos dos estudantes apresentam uma semelhança, com predominância da opção branca, seguido pela parda. Entre as duas instituições dois pontos são significativos na nossa análise, em primeiro lugar a não presença de negros na escola particular, e em segundo lugar o percentual elevado de orientais que estão na escola privada. Quanto aos índices apresentados, seguem uma tendência nacional, mas principalmente estadual, com uma equivalência entre os números apresentados pelo IBGE e aquilo que encontramos nas escolas (IBGE, 2010).

Nos dados seguintes correspondentes a naturalidade dos estudantes, observamos que o lugar de nascimento tem relação em boa parte dos casos com questões econômicas das famílias. Em Ibaiti o sistema de saúde tem algumas deficiências fazendo com que as pessoas buscam outros locais ou médicos reconhecidos como bons onde são realizados os partos. Como há certa mobilidade entre as famílias, é natural que tenha um percentual de pessoas que são de outros locais. No caso dos estudantes pesquisados, notou-se que os da escola pública em sua maioria são nascidos em Ibaiti, enquanto que os da escola privada têm outros locais de nascimento, conforme expressado na tabela abaixo:

Tabela 7 – Naturalidade

Local	EE	%	EP	%
Ibaiti	36	63,2	10	22,2
Outros	21	36,8	35	77,8
Total	57	100	45	100

Fonte: Autor, 2013.

Na determinação religiosa, como alternativas para serem marcadas optamos por aquelas que são mais citadas pelos dados dos censos realizados pelo IBGE, assim estavam presentes a católica, afro-brasileira (umbanda, quimbanda e candomblé), evangélica, espírita, além da opção “não tenho”. Os dados refletem uma predominância da religião católica entre as duas instituições, conforme tabela a seguir:

Tabela 8 – Religião

Religião	EE	%	EP	%	Total	%
Católica	39	68,4	37	82,2	76	74,51
Afro	1	1,8	0	0	1	0,98
Evangélica	10	17,5	7	15,6	17	16,67
Espírita	1	1,8	1	2,2	2	1,96
Não tem	6	10,5	0	0	6	5,88
Total	57	100	45	100	102	100

Fonte: Autor, 2013.

A representação religiosa entre as duas instituições demonstra um fator importante no que diz respeito aos evangélicos, pois mesmo sendo uma escola católica, o percentual de evangélicos é muito próximo da escola pública, onde em tese não há interferência sobre o credo dos estudantes. Uma diferença que cabe uma reflexão está no item em que os estudantes apontaram que não tinham nenhum tipo de religião. Na escola confessional nenhum estudante apontou não ter religião, neste caso podemos admitir que é influência da instituição, onde as questões religiosas são levadas a cabo, mesmo que os estudantes não pertençam à religião católica. No caso da escola pública, observamos um percentual importante de estudantes que afirmaram não ter religião. Da mesma forma podemos deduzir que também é pela influência da escola, no caso da não influência, principalmente se levarmos em conta que qualquer tipo de proselitismo religioso foi proibido na escola pública, tendo em vista seu caráter de laicidade da qual faz parte o Estado brasileiro, mesmo que no 6º ano seja de oferta obrigatória a disciplina de Ensino Religioso.

A cidade de Ibaiti não apresenta grandes restrições pela falta de áreas para construção de moradias, desta forma isto influencia no tipo de moradia e construção, aparecendo mais construções do tipo casas térreas, pois o crescimento urbano tem por característica a expansão horizontal e não vertical, como ocorrem em cidades de grande porte.

Tabela 9 – Perfil habitacional dos estudantes (em %)

Escola	Tipo de Moradia			Tipo de Construção		Situação do Imóvel		
	Apto	Casa	Sobrado	Alvenaria	Madeira	Própria	Alugada	Cedida
EE	0	91,2	8,8	80,7	19,3	86	14	0
EP	13,3	73,4	13,3	97,8	2,2	82,2	17,8	0

Os dados acima refletem o tipo de estrutura urbana da cidade de Ibaiti, no entanto, observamos alguns pontos que merecem reflexão. Um desses pontos diz respeito ao tipo de moradia onde é predominante nos estudantes da escola pública a térrea, mesmo sendo predominante também entre os estudantes da escola particular, nota-se que um percentual importante vive em apartamentos e sobrados, o que não ocorre entre os estudantes da escola pública. Outro aspecto observado envolve o tipo de construção, onde nos estudantes da escola particular predomina as casas de alvenaria, com um número bem pequeno de casas de madeira, já entre os estudantes da escola pública esse número é considerável, próximo dos 20%, reflexo dos preços dos imóveis. Em relação à situação do imóvel, temos um dado

interessante, pois entre os estudantes da escola pública há um percentual maior que apontaram morar em casa própria.

Quanto às características das habitações foi possível observar alguns aspectos quanto ao número de cômodos, quantas pessoas vivem em cada moradia, qual a localização destas residências, bem como quem são os responsáveis por esses estudantes.

Quanto ao número de cômodos, observamos uma variação entre os estudantes da escola pública e da escola particular, uma vez que há uma concentração maior de estudantes da escola pública que vive em residências entre seis e nove cômodos, no caso dos estudantes da escola particular, observamos que suas residências têm mais de dez cômodos.

Tabela 10 – Cômodos por residência (em %)

Quant. de Cômodos	EE	EP
1 a 5	19,3	20
6 a 9	63,2	31
10 ou mais	17,5	49

Fonte: Autor, 2013.

A quantidade de cômodos por residência não necessariamente tem relação com as necessidades das famílias. Quando analisamos o número de pessoas que habitam as residências notamos que há uma tendência de famílias com reduzido contingente de membros. Observa-se uma concentração de membros da família entre um e três integrantes e entre quatro e cinco, ou seja, como ocorre no cenário nacional, apontado pelo IBGE (2013), verificamos a mesma disposição em formar famílias pequenas. Isso é explicado por serem famílias urbanas, responsáveis que trabalham, sendo eles tanto pais como mães ou outro responsável e o custo em manter uma família.

Tabela 11 – Quantidade de pessoas que habitam o domicílio (em %)

Quant. de pessoas	EE	EP
Até 3	43,9	35,6
De 4 a 5	40,3	62,2
De 6 a 8	14	2,2
Acima de 8	1,8	0

Fonte: Autor, 2013.

Os dados acima demonstram certo equilíbrio entre os ocupantes dos domicílios dos dois grupos pesquisados, com ressalvas em relação ao grupo de seis a oito integrantes, onde há um contingente maior entre os estudantes da escola pública. Outro dado que chama a atenção é o grande número de estudantes da escola pública que vive em residências com até três pessoas, sendo o tipo dominante, por outro lado a maior concentração entre os estudantes da escola privada que convivem em residências entre quatro e cinco pessoas.

Os dados com relação ao número de pessoas que convivem juntas e suas diferenças podem ser explicados quando olhamos para as informações referentes aos responsáveis por esses estudantes, ou como estão estruturadas as famílias desses educandos. Sabemos que a família tradicional nuclear vem sofrendo muitas mudanças ao longo das últimas décadas e isso é comprovado com a estrutura apontada pelos estudantes. Entre as duas instituições pesquisadas notam-se uma diferença significativa na estrutura familiar. Na escola privada as famílias são organizadas dentro do modelo tradicional, onde os estudantes majoritariamente vivem com o pai e com a mãe. (ARAUJO, 2011).

Já na escola pública, os estudantes apresentam uma diversidade muito grande em quem são os responsáveis por eles. Praticamente a metade dos estudantes da escola pública não convive com o pai e com a mãe na mesma residência.

Tabela 12 – Com quem moram os estudantes (em %)

Moram com	EE	EP
Pai e mãe	50,9	86,8
Somente com a mãe	29,8	8,8
Somente com o pai	7	4,4
Avós	10,5	0
Tios	1,8	0

Fonte: Autor, 2013

Como já afirmamos anteriormente, as escolas usadas como campo da pesquisa estão localizadas em áreas centrais da cidade de Ibaíti. Entretanto, recebem estudantes de vários bairros da cidade e também de bairros rurais, mesmo que, no caso da escola pública há uma orientação para que os estudantes frequentem as escolas mais próximas de onde residem, no entanto, por problemas de transporte, trabalho dos responsáveis, irmãos estudando em mesmo turno, acaba alterando um pouco a regra estabelecida.

Diante desse cenário, mesmo as escolas estando uma em frente a outra, há um predomínio de estudantes que residem em áreas centrais que estudam na escola particular, enquanto que na escola pública há uma distribuição maior entre os bairros da cidade e rural, próximos ou distantes da escola.

Tabela 13 – Bairros onde residem os estudantes (em %)

Bairros	EE	EP
Centro	22,8	62,2
Bairros Urbanos	52,6	37,8
Bairros Rurais	24,6	0

Fonte: Autor, 2013

Para os estudantes, tanto da escola pública quanto da escola privada, a distância entre suas residências e a escola é considerada próxima ou distante num percentual bem próximo. Para os estudantes da escola privada, 53,3% entendem que moram próximo da escola, enquanto que para 50,8 dos estudantes da escola pública afirmaram residir próximo da escola. Os dados sobre a localização influenciam também nos meios de locomoção até a escola. Neste quesito há diferenças consideráveis entre os estudantes. Enquanto que os estudantes da escola pública utilizam o transporte escolar estatal, os estudantes da escola particular têm no carro da família o seu meio mais utilizado. Vale ressaltar também que um número significativo de estudantes vão para a escola a pé.

Tabela 14 – Meios de locomoção dos estudantes para a escola (em %)

Meios de locomoção	EE	EP
Ônibus	42,1	0
Carro	14	57,8
Motocicleta	1,8	0
Vai a pé	42,1	35,6
Contratado (van)	0	6,6

Fonte: Autor, 2013

Entre os estudantes da escola pública e da escola privada há uma diferença significativa sobre se fazem algum outro curso além do ensino regular. Percebemos que os estudantes da escola privada têm uma possibilidade muito clara de se preparem através dos

cursos que realizam do que os da escola pública. Ao fazer outros cursos esses estudantes acabam tendo vantagens, pois se apropriam de outros conhecimentos que não são trabalhados na escola. Neste caso, as condições econômicas acabam favorecendo uns em relação aos outros, o que contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Conforme os dados apurados 62% dos estudantes da escola privada fazem algum tipo de curso, destacando inglês e música. Se o percentual da escola privada é alto, o mesmo não pode dizer em relação aos estudantes da escola pública. Apenas 9% dos estudantes fazem algum curso além da escola. Dos sete alunos que indicaram fazer outro curso, seis apontaram informática e um balé.

A questão da formação dos estudantes tem uma relação direta com as perspectivas de futuro no que diz respeito aos estudos futuros. Nossa intenção, ao colher esses dados, foi refletir sobre o que pensavam sobre suas ocupações futuras, o que queriam estudar, ou simplesmente se tinham intenção em prosseguir em seus estudos.

Nossa percepção ao analisar os dados dos questionários foi perceber um cenário promissor em termos de projeção de futuro, pelo menos no que diz respeito ao desejo dos estudantes. A grande maioria almeja prosseguir nos estudos, tendo como aspirações cursos técnicos ou universitários. Neste sentido, se os dados educacionais brasileiros deixam muito a desejar, principalmente em formações de nível superior e na média de anos de permanência na escola, o que os estudantes pesquisados pretendem vai em um caminho inverso onde estes pretendem ficar mais anos na escola. Todos os estudantes da escola particular apontaram que pretendem continuar em seus estudos, enquanto que na escola pública 93% afirmaram que querem dar prosseguimento aos seus estudos.

Ao propor a questão, indagamos se pretendiam fazer um curso técnico ou curso universitário, neste caso, tivemos que explicar para alguns a diferença entre os dois tipos de formação. Como são ainda muito novos é claro que essa decisão não é definitiva, mas já se tem um direcionamento das perspectivas de futuro se pensarmos em termos de ocupação. Neste quesito, observamos que na escola pública há mais estudantes propensos a fazer um curso técnico, isso pode ser explicado a partir da oferta de cursos técnicos na própria escola, o que de certa forma aproxima destes estudos.

Outra questão mencionada quis saber se já tinham um curso definido para realizar. Na escola pública 58% dos estudantes apontaram que já sabem o que querem fazer, enquanto que na escola particular 56% já têm uma ideia do que pretendem estudar futuramente. Importante estes dados, pois há uma aproximação entre as duas instituições, o que nos remete a considerar que os estudantes da escola pública tem anseios parecidos com os da escola particular, ou seja, as perspectivas de futuro são aproximadas. Quanto aos cursos

citados não houve polarização em determinado curso, aparecendo nas citações dos estudantes diversos cursos das mais diversas áreas, sejam relacionadas às áreas da saúde, da engenharia, artes. Neste quesito há certa semelhança entre os cursos citados pelos estudantes da escola pública e os da escola particular. Na sequência entre os mais citados pelos estudantes da escola pública estão os cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Agronomia e Veterinária; os estudantes da escola particular citaram, pela ordem em que os cursos mais apareceram, Medicina, Veterinária, Engenharia, Direito, Farmácia. Conforme Lytsa Alves Barbosa estas escolhas refletem:

As marcas das identificações e a vontade de corresponder às expectativas das pessoas significativas em sua vida são questões que o jovem tenta atender. Por outro lado, ele se vê frente ao mercado de trabalho e de um grande campo de possibilidades, onde alguns campos profissionais gozam de maior status social e são mais bem remunerados, enquanto outros não detêm o mesmo prestígio e legitimidade. Vivencia-se, deste modo, um período de ruptura, e a escolha remete à necessidade de se posicionar na sociedade (BARBOSA, 2006, p. 6).

Os dados referentes a busca pela formação contrasta com a escolaridade informada dos responsáveis pelos estudantes. Notamos que há uma baixa taxa de escolaridade entre os responsáveis pelos estudantes, principalmente entre os educandos da escola pública.

Tabela 15 – Escolaridade do pai ou responsável paterno

Escolaridade	EE	EP
Não frequentou	5,3	0
Até o 5º ano	38,6	2,2
Até o 9º ano	15,8	11,1
Ensino Médio incompleto	1,8	2,2
Ensino Médio completo	31,6	31,1
Superior incompleto	0	2,2
Superior completo	1,8	28,9
Especialização	0	6,6
Mestrado	0	4,4
Doutorado	0	0
Não sabe	5,1	11,3

Fonte: Autor, 2013

A escolaridade dos responsáveis muitas vezes não é de domínio dos estudantes, mas é possível refletir sobre os dados levantados. Os anos de escolaridade mostrados na pesquisa confirmam o problema que é nacional quando pensamos em educação no Brasil. A expectativa é que as próximas gerações possam passar mais tempo na escola, o que já acontece se olharmos os resultados provenientes do grupo da escola pública, onde uma parcela significativa dos responsáveis paternos cursou até o 5º ano e, além disso, há um percentual de 5,3 % que não frequentou a escola. Por outro lado os responsáveis paternos que tem filhos na escola particular apresentam um grau de escolaridade mais elevado, com percentual importante de pessoas que concluíram curso superior.

A escolaridade das responsáveis materna seguiu os padrões dos responsáveis paternos, pois notamos uma maior escolarização entre as mães dos estudantes da escola privada em relação à escola pública.

Tabela 16 – Escolaridade da mãe ou responsável materna

Escolaridade	EE	EP
Não frequentou	7	0
Até o 5º ano	21	0
Até o 9º ano	12,3	4,4
Ensino Médio incompleto	3,5	4,4
Ensino Médio completo	35,1	22,2
Superior incompleto	0	4,4
Superior completo	3,5	42,2
Especialização	3,5	6,6
Mestrado	0	4,4
Doutorado	0	0
Não sabe	14,1	11,4

Fonte: Autor, 2013

Um dado importante quando analisamos as duas tabelas referentes a escolaridade paterna e materna, observamos que as mulheres tem níveis maiores de escolaridade que os homens. Mesmo que em números absolutos há mais mulheres que não frequentou a escola entre as responsáveis maternas dos estudantes da escola pública, nos outros dados vimos um número maior de mulheres com Ensino Médio completo no caso da escola pública e um número maior de formação em nível superior na escola particular. Mas

entre os dois grupos há uma grande discrepância entre a escolaridade dos responsáveis da escola pública e os da escola privada.

Esta diferença na escolarização dos responsáveis influencia nas atividades profissionais desempenhadas por estas pessoas e também na questão da empregabilidade. Os índices de desemprego não são elevados, no entanto, aparecem mais entre os responsáveis que tem seus filhos na escola pública, exatamente o grupo onde a escolaridade é menor.

Tabela 17 – Situação profissional do pai ou responsável paterno (em %)

Situação profissional	EE	EP
Falecido	1,8	2,2
Aposentado	1,8	2,2
Desempregado	10,5	2,2
Empregado	85,9	93,4

Fonte: Autor, 2013

Outro aspecto que pode ser analisado entre os dois grupos são as profissões exercidas. No caso dos responsáveis dos estudantes da escola pública o tipo de atividade exercida não requer grandes qualificações ou formações específicas que necessite de alguma complexidade. São trabalhos braçais, ligados à construção civil, operários de fábricas da região, serventes.

Em relação às responsáveis maternas, o cenário não é diferente, seguindo o padrão estabelecido na análise feita acima.

Tabela 18 – Situação profissional da mãe ou responsável materna (em %)

Situação profissional	EE	EP
Falecido	0	0
Aposentado	5,2	2,2
Desempregado	19,3	6,6
Empregado	75,5	91,2

Fonte: Autor, 2013

Como acontece com os responsáveis paternos, as atividades desempenhadas pelas mães também seguem o mesmo processo, ou seja, uma divisão de trabalho entre aquelas que realizam trabalhos braçais, como por exemplo, o trabalho de empregada doméstica

relacionada àquelas que tem filhos na escola pública e outras que realizam atividade que exigem mais formação, responsáveis por filhos na escola particular. Essa divisão exposta mostra as diferenças sociais existentes na sociedade, onde que por falta de escolaridade, questões materiais, acabam diferenciando uma população e exacerbando as desigualdades sociais.

Entre as duas tabelas, um dado chama a atenção, quando tratamos de desemprego, são as mulheres o grupo mais vulnerável, pois nos dois grupos pesquisados os números relativos ao emprego são mais problemáticos para as mulheres do que para os homens. Esse dado reforça a ideia de um país muito desigual, onde determinados grupos tem mais dificuldades que outros e, especificamente no caso das mulheres os dados levantados confirmam essa tese. De acordo com LEONE e BALTAR (2006),

A crescente participação das mulheres na atividade econômica e seu maior peso no conjunto da força de trabalho não conseguiram reverter ainda a enorme desigualdade de gênero no trabalho remunerado, que se manifesta em salários inferiores, maior desemprego, maior informalização do trabalho, ocupações de menor prestígio social e menos direitos trabalhistas e previdenciários.

As características econômicas apresentadas pelos grupos pesquisados refletem nos bens disponíveis na residência. É notório como determinados produtos fazem parte do dia a dia das pessoas, como, por exemplo, o telefone celular que está presente de forma maciça nas famílias, independente do nível econômico de quem respondeu à pesquisa. Por outro lado, vemos as mudanças ocorridas e a introdução de alguns aparelhos eletrônicos, caso do DVD em substituição ao vídeo cassete e também a mudança, ainda que gradativa dos aparelhos de TV convencional pelas TVs com tela em LCD e plasma.

Tabela 19 – Produtos presentes na residência (em %)

Produtos na Residência	EE	EP
TV	71,9	82,2
TV de LCD ou Plasma	38,6	80
Telefone fixo	33,3	68,9
Telefone celular	87,7	97,8
Vídeo cassete	14	24,4
Aparelho de DVD	82,5	95,6
Automóvel	64,9	93,3
Micro computador	21	53,3
Notebook	33,3	86,7
Geladeira	91,2	100
Aparelho de som	68,4	82,2
I-pod	1,8	24,4
Rádio	91,2	84,4
Máquina de lavar	78,9	97,8
Micro-ondas	63,1	95,6
Vídeo-game	45,6	86,7
Internet	47,8	97,8
TV por assinatura	26,3	71,1
Fogão	100	100

Fonte: Autor, 2013

Os dados da tabela acima reforçam as diferenças econômicas entre os dois grupos pesquisados, apontando, no entanto, para novas características da vida moderna, como a utilização de equipamentos que facilitam a vida doméstica, até para suprir a falta de tempo em casa devido a participação maior da mulher no mercado do trabalho. Máquinas de lavar, micro-ondas são alguns meios que ajudam nas tarefas domésticas. Além disso, são notórias as novas possibilidades para entretenimento e informação proporcionada pela internet em casa, bem como as TVs por assinatura.

A nova sociedade, mais tecnológica, também atua de maneira peculiar quando se trata das ações realizadas nas horas vagas. Ao questionar os estudantes sobre como preenchem o tempo livre, os meios eletrônicos ocupam um espaço significativo, entretanto, esse tempo é dividido com outras atividades como poderemos perceber na tabela abaixo:

Tabela 20 – Atividades realizadas pelos estudantes nas horas vagas

Atividades nas horas vagas	EE	EP
Ver televisão	64,9	68,9
Ir ao parque	12,3	0
Ler livros	38,6	26,7
Ir a baladas	8,8	0
Praticar esportes	45,6	42,2
Navegar na internet	54,4	80
Sair com amigos	49,1	55,5
Ficar na rua	17,5	22,2
Ler jornais e revistas	7	13,3
Ir à igreja	49,1	15,6

Fonte: Autor, 2013

Há uma aproximação entre os estudantes da escola pública e da escola particular em itens como ver televisão, praticar esportes, sair com amigos, ficar na rua, sendo estes uma tendência comum entre os dois grupos. Entretanto, no que diz respeito aos itens ir à igreja e navegar na internet há grandes diferenças. Quanto aos estudantes que vão à igreja é superior aqueles que são oriundos da escola pública. Quanto ao uso da internet, os estudantes da escola particular estão mais habituados a tal prática. Chama a atenção a questão da leitura, primeiro pelo fato do baixo percentual de leitores como uma atividade de lazer. Em segundo lugar, um número maior de estudantes da escola pública que se dizem leitores. Por último, o fator econômico que determina o acesso a certos objetos, como é o caso de jornais e revistas, tendo em vista o pequeno número de estudantes da escola pública que tem esse hábito. Também pequeno entre os estudantes da escola particular, porém com um percentual bem superior ao da escola pública.

Ao tratar de temas que não são atividades escolares propriamente ditas, observamos que os estudantes não são muito participativos, pois ao perguntar se integram algum grupo social a maioria não respondeu para as alternativas propostas e mesmo dando a opção de indicar outras atividades não houve menção a este tipo de atividade. Dos estudantes da escola pública 38% disseram que participam de algum grupo social, sendo que as principais atividades estão ligadas a grupos religiosos e de práticas esportivas. Entre os estudantes da escola particular 48% apontaram para alguma atividade em grupo. Como

ocorreu com os estudantes da escola pública, os estudantes da escola particular também estão ligados a grupos religiosos, em minoria, e a maioria em grupos de prática esportiva.

Como vimos a televisão e a internet ocupam os estudantes nas horas vagas e são meios de entretenimento e de informação para os estudantes pesquisados. Os interesses dos estudantes por programas de televisão são muito parecidos. É o que mostra a tabela a seguir:

Tabela 21 – Programas televisivos preferidos (em %)

Programas televisivos	EE	EP
Novelas	71,9	42,2
Telejornais e notícias gerais	17,5	20
Telejornais criminais	15,8	15,5
Filmes	87,7	86,7
Programas de auditório	33,3	13,3
Política	3,5	0
Esportes	42,1	42,2
Religião	22,8	6,7
Música	61,4	60
Artistas	38,6	31,1

Fonte: Autor, 2013

Nota-se que entre os estudantes da escola pública um percentual pouco maior de audiência nos programas de televisivos citados, sendo destaque em relação aos estudantes da escola particular as novelas e os programas de auditório, além de programas religiosos. Uma análise do que os estudantes veem observa-se que na sua grande maioria preferem programas de entretenimento ao invés de programas noticiosos, por exemplo. Os dados mostram também o desinteresse pelos estudantes em relação à política, onde um percentual reduzido de estudantes da escola pública assistem a esse tipo de programa, ao passo que na escola particular ninguém assiste. Claro que na sua maioria são estudantes muito novos, mas há aqueles que já votam ou estão aptos a votar e mesmo entre esse grupo não há interesse por parte dos grupos pesquisados.

A televisão faz parte da vida dos estudantes e isso é percebido quando observamos o tempo em que esses educandos permanecem na sua frente.

Tabela 22 – Tempo utilizado para assistir televisão diariamente (em%)

Tempo	EE	EP
Não vê	7	4,4
Menos de 1 hora	8,8	17,8
De 1 a 3 horas	26,3	31,1
De 3 a 5 horas	17,5	15,6
Mais de 5 horas	40,4	31,1

Fonte: Autor, 2013

A televisão está mais presente entre os estudantes da escola pública, com um tempo maior despendido como forma de ocupar o tempo. Isto pode ser explicado por este aparelho estar presente em todas as casas dos estudantes pesquisados e também por não terem outros meios como a internet, por exemplo.

O acesso à internet ainda tem relação com o poder aquisitivo das famílias, pois se a TV é o média mais utilizado entre os estudantes da escola pública, o inverso ocorre com os estudantes da escola particular. No item referente ao de acesso à internet, observamos um grande número de estudantes da escola privada que fazem uso dela. Isso leva-nos a crer que é um processo que vem ocorrendo que levará a internet ter um público maior que a TV, alcançando também os estudantes da escola pública à medida que os recursos financeiros permitam tal migração.

Tabela 23 – Acesso à Internet (em %)

Acesso a Internet	EE	EP
Nunca	10,5	0
Raramente	22,8	4,4
Semanalmente	14,1	11,1
Diariamente	26,3	22,2
Várias vezes ao dia	26,3	62,3

Fonte: Autor, 2013

Ressalta-se o acesso à internet várias vezes ao dia, isso se dá pelos aparelhos disponíveis no mercado além dos computadores, como os smartphones, que dão acesso à internet em qualquer lugar, incluindo a escola, onde sempre há uma discussão se liberam ou

não o uso desses equipamentos. Isso sempre resulta em conflitos e o seu uso de uma maneira ou outra acaba acontecendo.

A diferença de acesso à internet mostra que ainda há uma grande desigualdade social, uma vez que os serviços de internet são pagos. Quase um quarto dos estudantes da escola pública não tem acesso ou raramente fazem uso da mesma, enquanto que praticamente todos os estudantes da escola particular têm acesso regular à rede. Isso acaba influenciando no acesso à informação e formas de pesquisa, num momento em que os meios tecnológicos e por consequência o seu domínio e acesso são importantes, os estudantes da escola pública estão em desvantagem quanto a esta ferramenta especificamente. Segundo BORBA e THOMAZI (2012, p.8)

O computador, juntamente com a internet, ao expor os conceitos de hipertexto, multimídia e hiperídia, é visto como um instrumento que centraliza e, ao mesmo tempo, permite a conexão com outros conteúdos. Desta forma, não há a centralização de poder, como no caso da televisão, no sentido de que esta possui uma característica unidirecional; em se tratando do computador, ao contrário, há uma democracia da informação em escala planetária – embora essa democracia, em sua totalidade, esteja ainda distante.

Tabela 24 – Tempo utilizado para acesso à Internet diariamente (em %)

Tempo	EE	EP
Não acessa	22,8	2,2
Menos de 1 hora	22,8	11,1
De 1 a 3 horas	29,8	31,1
De 3 a 5 horas	15,8	17,8
Mais de 5 horas	8,8	37,8

Fonte: Autor, 2013

Assim como ocorre com os programas de televisão, os sítios visitados pelos estudantes têm como principal objetivo o entretenimento, entretanto, temos também a utilização para pesquisas o que é um fator importante, pois auxilia na obtenção das informações e ajudam no processo de construção do conhecimento.

Tabela 25 – sítios preferidos

Sítios	EE	EP
Noticias gerais	26,7	11,1
Relacionamentos	17,8	13,3
Redes sociais	64,9	82,2
Jogos	68,4	68,9
Pesquisa para escola	59,6	55,6
Pesquisas culturais	14	4,4
Pesquisa para entretenimento	12,3	31,1
Outros	1,8	4,4

Fonte: Autor, 2013

Como observado nos dados acima, não são grandes as diferenças sobre o que procuram os estudantes das duas escolas quando acessam a internet. Jogos e redes sociais dominam o tempo e a preferência dos estudantes. No entanto, mais da metade dos estudantes usam a internet para pesquisas para a escola, um fator importante que se explorado bem pode ser um prática importante no processo de aprendizagem.

Como é comum entre as cidades do interior, os estudantes de Ibaiti não possuem grandes atrativos ou espaços culturais onde possam ir, nesse sentido podemos entender o grande percentual de uso da internet e da televisão. Pensando nos espaços culturais e sua utilização, verificamos poucas opções para os estudantes, bem como pouco uso desses espaços, tanto pelos estudantes da escola pública quanto pelos estudantes da escola privada.

Tabela 26 – Espaços culturais próximos à casa e utilizados (em %)

Espaços	Próximos a casa		Utilizados	
	EE	EP	EE	EP
Campo ou quadra de futebol de uso público	36,8	33,3	33,3	33,3
Biblioteca pública	10,5	6,7	10,5	2,2
Centro de internet público	0	4,4	0	4,4
Lan-house	36,8	28,9	17,5	13,3
Clube	8,8	15,6	3,5	20

Fonte: Autor, 2013

O município onde se realizou a pesquisa não dispõe de cinema, teatro, centros de compras ou lazer, portanto, seus espaços são bem restritos. Os escassos espaços existentes também são pouco usados pelos estudantes pesquisados, com exceção das quadras e campos que estão presentes em boa parte dos bairros.

Diante dessa escassez de espaços culturais, solicitamos aos estudantes que apontassem locais onde fosse possível suprir a falta desses ambientes de socialização, de formação cultural. A tabela a seguir resume o desejo dos estudantes.

Tabela 27 – Espaços culturais desejados pelos estudantes (em %)

Espaços culturais	EE	EP
Cinema	78,9	84,4
Teatro	26,3	15,5
Shopping Center	68,4	82,2
Livraria	15,8	33,3
Campo ou quadra de esportes de uso público	29,8	11,1
Biblioteca pública	10,5	13,3
Centro de internet público	21	15,5
Lan-house	8,8	15,5
Clube	17,5	20

Fonte: Autor, 2013.

No questionário solicitamos aos estudantes que apontassem para três espaços prioritários, percebemos que os itens foram citados de modo equilibrado, com exceção do cinema e do Shopping Center. Outro aspecto observado são os anseios muito próximos dos estudantes da escola pública em relação aos estudantes da escola privada. Isso demonstra que mesmo com as diferenças sociais e econômicas apresentadas pelos estudantes, a condição do local faz com que ambos os grupos buscam pelas mesmas coisas. Mesmo um grupo tendo maiores possibilidade de ir para esses locais como shopping e cinema, a vontade daqueles que muitas vezes não saíram do lugar onde vive é a mesma.

3 APRENDIZAGEM E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A História serve para saber como chegamos a viver assim. O passado vai virando uma história e o presente marcas dele.

Estudante, 13 anos.

As diversas pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto em outros países cujo foco de investigação estão centradas nas estratégias de aprendizagem da História, voltadas por consequência em melhoria desse processo procuram utilizar de um conhecimento ordenado das ideias históricas desenvolvidas pelos estudantes.

Os estudos desenvolvidos no campo da Educação Histórica objetivam compreender os processos de aprendizagem da História, sejam eles em espaços escolares ou não. Na perspectiva da Educação Histórica, a aprendizagem histórica relaciona-se com a capacidade do indivíduo em orientar-se no tempo. Schmidt (2008), citando Rusen, afirma que:

Aprendizagem histórica é “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência.” Para esse autor (Rusen), esta aprendizagem que constitui a consciência histórica fica em evidência quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios (SCHMIDT, 2008, p. 82).

A aprendizagem histórica conseqüentemente decorre de um processo que advém do pensamento dos sujeitos, o qual está vinculado na vida prática a expressões temporais relacionadas ao presente, ao passado e ao futuro, cujo resultado leva a uma interpretação do presente com base na experiência no tempo e com possibilidades de projeção de ações futuras.

3.1 SENTIDOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Compreendemos a História como resultado da experiência humana ao longo do tempo e suas relações com o presente através do entendimento das múltiplas formas em que os seres humanos viveram e pensaram suas vidas em sociedade nos mais diferentes espaços e tempos. Ao ensino de História comumente é destinado a formação de cidadãos onde uma das premissas está a possibilidade da compreensão da História do mundo, do seu

país e do local onde se relaciona. Numa nova perspectiva do ensino de História, compreende-se que o processo de aprendizagem é resultante de diferentes memórias, as quais são provenientes das múltiplas experiências humanas, por esse procedimento, a memória deixa de ser única e passa a ter várias vozes.

O estabelecimento de uma relação entre a memória e as experiências ao longo do tempo reforça a necessidade do conhecimento histórico incorporado pelos estudantes ao longo de sua vivência.

Buscando identificar o pensamento que os estudantes têm sobre a História e o seu ensino na escola, questionamos os sujeitos desta investigação a responder sobre a história ensinada em sala de aula.

Na primeira questão “qual a sua opinião sobre estudar História na escola?” as respostas mesmo que realizadas de forma aberta, resultaram em poucos itens distintos, conforme podemos observar no agrupamento da tabela abaixo:

Tabela 28 – Opinião dos estudantes sobre estudar História na escola

	Escola Pública		Escola Particular		Total
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano	
Para conhecer o passado	51%	61%	55%	50%	55%
Gosta da disciplina	35%	28%	40%	18%	30%
Não gosta da disciplina	11%	7%	5%	14%	9%
Não respondeu	3%	4%			2%
Passado/presente				18%	4%
	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2013

Nas respostas obtidas sobre como os estudantes pensam o ensino de História podemos observar que os mesmos entendem que a História tem como função conhecer o passado. Num universo de noventa e nove questionários respondidos, entre os estudantes da escola pública e da escola privada, distribuídos em turmas de 6º ano e 9º ano, 55% dos estudantes sinalizaram que em sua opinião a História tem como meta conhecer o passado, fato verificado nas respostas dadas pelos estudantes. Nesta questão não observamos grandes diferenças entre os estudantes de 6º e de 9º ano, pois pelos dados coletados o intervalo de respostas entre as turmas ficou entre 50% e 61%, sendo estes limites notados entre os estudantes do 9º ano, ao passo que os estudantes do 6º ano suas respostas ficaram entre 51% e

55%. Desta forma, conforme Lee (2001) a progressão do conhecimento histórico não se apresenta de forma longitudinal e sim depende do individuo que formula a questão. Neste sentido o fato do aluno ser do 6º ano e o outro do 9º ano não necessariamente a questão teria que ser diferente ou então se apresentar mais contextualizada ou complexa.

No quadro abaixo, identificamos as respostas dadas pelos estudantes de 6º ano da escola pública e da escola privada que sustentam a opinião de que a História é uma disciplina que se concretiza quando estuda o passado.

Quadro2 - Opinião de estudantes do 6º ano sobre estudar História na escola

Escola Pública	Escola Particular
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que a história ajuda a lembrar o passado o que aconteceu milhões e milhões de anos isto é que eu entendo de história.</i> • <i>É que nos ensina a aprender sobre o passado.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Boa. Aprendemos sobre nosso passado e os passados dos outros como a idade da pré-história, a história antiga, história média, história moderna e história contemporânea, entre outros assuntos.</i> • <i>É legal. A gente fala sobre coisas que aconteceram no passado. Como quem descobriu o Brasil, quem era os presidentes antes.</i>

Fonte: autor 2013

Nos relatos relativos à opinião sobre estudar História na escola, os estudantes de 6º ano a tratam com finalidades específicas voltadas para o conhecimento do passado. Pelas assertivas apresentadas entre as duas turmas de 6º ano pesquisadas, notamos que os estudantes da escola pública apresentaram respostas curtas, justificando os estudos para um conhecimento estático que se encerra no próprio passado. Entre os estudantes da escola particular, ocorreram respostas mais elaboradas no sentido de uma periodização do passado e também com citação de eventos que se destacaram para estes alunos. Ainda entre esses últimos estudantes, verificamos que o passado tem uma ligação com eles próprios, ao expressar “nosso passado” se colocam como integrantes da História.

Quanto ao grupo de estudantes do 9º ano, também é expressivo o número de respostas que apontam a História como sendo uma disciplina que estuda o passado. A julgar pelas respostas dos estudantes vemos uma tentativa de explicação da importância da disciplina, quase sempre ligada ao conhecimento do passado. Entre os estudantes da escola

pública merece destaque a apropriação de conhecimentos do passado como forma de ajudá-los na compreensão dos fatos ocorridos. Ainda nos remetendo a alunos da escola pública para eles a história é uma disciplina que os leva de volta ao passado, apropriando, desta forma, de eventos tratados como importantes para estes estudantes.

Quadro 3 - Opinião de estudantes do 9º ano sobre estudar História na escola

Escola Pública	Escola Particular
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu sei que devemos estudar história, saber um pouco mais sobre as histórias passadas. Eu acho que estudar história é muito importante, pois a história nos conta fatos que aconteceu em nosso país.</i> • <i>Eu acho muito interessante a disciplina de história porque a gente aprende muitas coisas de antigamente história ajuda muito a gente é uma disciplina muito interessante.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu acho muito interessante nós estudarmos história, pois saberemos o que aconteceu no passado e nos importantes fatos mundiais e saber como aconteceu a independência sobre como os portugueses chegaram ao Brasil.</i> • <i>História é um tema bem interessante, que abrange uma vasta área de conhecimento. Ela nos retorna no tempo, nos permitindo conhecer a vida de nossos ascendentes e sua cultura.</i>

Fonte: autor 2013

Ao inquirir sobre como os estudantes percebem a História em sala de aula nos deparamos com respostas, em sua grande maioria, como uma disciplina voltada ao conhecimento do passado. Esse predomínio nas respostas demonstra certo distanciamento num processo de ensino em que ocorra uma articulação entre o passado e o presente com projeção para o futuro.

A relação entre presente e passado torna-se essencial na construção do pensamento histórico, pois dele denota-se as continuidades e rupturas, ou seja, verificam-se os processos de mudanças ou permanências que resultam em sentido ou significado para quem estuda a História. Santos (2012) afirma:

Ao atribuímos significância a um acontecimento particular passado, fazemos uma escolha em que está implícito um julgamento, estabelecemos a sua relação com outros e conosco e, por fim procuramos interpretar a sua importância para o presente. Isto porque, segundo Chaves “a História é sempre uma interpretação do presente, pois o interesse no passado é contextualizar e compreender o presente através dos vestígios e relatos do passado” (SANTOS, 2012, p. 764).

Concordamos com Santos, pois entendemos que o ensino de História descontextualizado não resulta em sentido para os estudantes, tornando-o distante e pouco relevante.

As manifestações dos estudantes em relação à disciplina de História na escola demonstra que estes dão importância e enxergam sentido no ensino da disciplina. No conjunto das respostas podemos observar entre aqueles que veem a História como um estudo do passado destaca-se a importância dada à disciplina.

Num outro grupo de estudantes, que não mencionaram a História como conhecimento do passado, trouxeram como respostas a importância ou o apreço pela disciplina. Neste caso 30% referiram à História como interessante e que gostam de estudá-la. Neste caso os depoimentos foram bem sucintos, usando termos como “preferida”, “legal”, “interessante”, não elaborando, em boa parte, argumentos mais precisos sobre o porquê da afeição pela disciplina.

Alguns estudantes relacionaram passado e presente nos estudos históricos como podemos observar na citação abaixo:

Eu gosto da matéria de história, é uma matéria muito importante, ela nos deixa a par dos fatos que ocorreram no passado para transformar o hoje no que ele é. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Poucos estudantes fizeram tal relação, 4% do total. Tal referência foi feita por alunos do 9º ano, todos da escola particular. Cabe ressaltar que poucos compreendem ou conseguem estabelecer uma relação entre os eventos do passado com o presente. Entendemos, neste caso, a necessidade de um trabalho a ser desenvolvido por aqueles que trabalham com o ensino de História, refletindo nos estudantes a percepção dos diferentes níveis e durações temporais, vivenciando, assim, as mudanças e permanências ao longo do tempo.

As diferentes trajetórias de escolarização entre os estudantes pesquisados, 6º e 9º anos, resultaram em diferenças, ainda que poucas, nos modos de pensar a História. Como exemplo, cita-se a relação passado-presente encontrada nos relatos de estudantes de 9º ano e que não aparece em estudantes do 6º ano. Contudo, esse modo de pensar não foi uma regra, mas sim uma exceção. Barca & Gago (2001) ao tratar da construção do conhecimento histórico apontam que:

Actualmente, perante os resultados de investigação em cognição, não é já permitido dizer que uma criança de 10 anos apresenta, necessariamente, em qualquer situação, um pensamento operacional concreto, ou que um adolescente ou um adulto raciocina, sempre, sem regressão, dentro de padrões hipotético-dedutivos ou de pensamento formal. A afirmação de que, em Educação, é preciso atender aos estádios de desenvolvimento, etiquetando cada idade, ou ciclo de escolaridade, em pensamento concreto ou abstracto, é um lugar-comum que reflecte, muitas vezes, alguma desactualização acerca da investigação educacional mais recente. Dentro de uma abordagem construtivista, a linha de aprendizagem situada, que toma em consideração o contexto social concreto em que a cognição se processa, tem fornecido pistas importantes para a educação histórica. A atenção dada à realidade social em que o sujeito se move, enquanto factor relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana (BARCA & GAGO, 2001, p. 239-240).

Ressalta-se nos dados coletados a importância dada pelos estudantes à disciplina de História. Se levarmos em conta os estudantes que se referem à História como um estudo do passado, que afirmaram ter apreço pela disciplina ou a relacionaram com o passado e presente somam 89%, demonstrando a relevância dada pelos estudantes à disciplina.

De todos os estudantes consultados apenas 2% não responderam à pergunta e 9% disseram não ter afinidade com a disciplina. Estes últimos apresentaram justificativas curtas como “chata”, “entediante”, “sonolenta”.

Não me interessa na aula de história, ainda não aprendi para que serve, apesar de não entender muita coisa. (Aluno 9º ano, Escola Pública)

O relato do estudante acima reflete o problema que a escola apresenta quando uniformiza sua forma de trabalhar. As metodologias utilizadas em determinados momentos acabam não atendendo a todos os interesses. O que, em certa medida, pode explicar o desinteresse pela História bem como não entender qual é o seu papel na vida estudantil dos alunos. Gusmão (2010) ao tratar dos diferentes sujeitos na escola afirma que:

Exemplar é a reação de professores e dirigentes de escola quando indagados sobre as diferenças do alunado. É frequente se ouvir que naquela escola todos são iguais e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabemos que essa igualdade não é real. Os alunos que ali estão têm as mais diferentes origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender (GUSMÃO, 2010 p. 93).

Ter interesse ou não sobre um determinado tema ou disciplina tem uma relação direta com a empatia que o sujeito tem sobre tal situação. As novas vertentes historiográficas que compreendem a História como um estudo da experiência humana no tempo têm como preocupação dar sentido aos conhecimentos individuais e coletivos no

tempo. Com isso a seleção de conteúdos e a organização dos mesmos podem contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva que integre o estudante nas práticas de estudos. Silva Júnior (2013) citando outros autores diz que:

Aprender em História é uma construção em torno daquilo que o professor e o estudante trazem para a sala de aula e dos significados que trocam em relação ao conteúdo da disciplina. Para Schmidt, Barca e Garcia (2010), a aprendizagem em história deve ser significativa em termos pessoais, e, desse modo, proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda da vida humana (SILVA JÚNIOR, 2013, p. 4).

Inquirimos os estudantes a respeito da função da História que é ensinada na escola, ou seja, nosso intuito voltou-se para que serve o estudo da História na concepção dos jovens estudantes. De acordo com as respostas dos estudantes podemos agrupá-las basicamente em três grupos.

Num primeiro grupo, o mais numeroso, as repostas dos alunos relacionaram a História com o passado simplesmente, ou seja, o estudo da História serve para conhecer o passado e as reflexões dos estudantes se limitam a isso. Num segundo grupo, os estudantes compreendem a História como um conhecimento sobre o passado, mas que tem relação direta com o tempo presente. Por fim, um grupo restrito de estudantes vê a História como um processo integrado entre passado, presente e futuro.

Tabela 29 – Para que serve a História que é ensinada na escola?

	Escola Pública		Escola Particular		Total
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano	
Aprender sobre o passado	69%	89%	90%	63%	77%
Relaciona-se passado e presente	17%	4%	10%	24%	14%
Relaciona-se Passado, presente e futuro				9%	2%
Não sabe	14%	7%		4%	7%
Total	100%	100%	100 %	100 %	100%

Fonte : autor, 2013

Ao tratar sobre a consciência histórica, Jorn Rusen destaca que:

A consciência histórica pode ser vista de muitas maneiras diferentes, não serve como já dito, como uma área com um objeto definível, e é insuficiente para justificar uma disciplina especialmente dedicada a ela. A consciência histórica não foi arbitrariamente escolhida como categoria central da didática da história (Jeismann); mas sua orientação disciplinar como objeto para esta área é bastante consistente, diante da questão de como a história é ensinada e aprendida, de como isso pode e dever ser. Nesse caso, se leva em consideração a perspectiva de que a consciência histórica é direcionada exatamente à organização dos fatores de ensino e aprendizagem e se divide em dois aspectos: em primeiro lugar, trata-se de trazer o lado subjetivo que todos os professores e alunos de história têm, a tal ponto que ele não possa apenas ser transportado ou transmitido, mas referem-se sempre, e ao mesmo tempo, a processos determinados de individualização e socialização, nos quais a autocompreensão histórica do sujeito afetado forma sua identidade, por meio de experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa. Ao mesmo tempo, trata-se de deixar aparecer sobre a folha da vida prática humana, um princípio organizador (principalmente do ponto de vista escolar), do ensino e a aprendizagem de história (RUSEN, 2012, p. 71).

Nas diferentes respostas dos estudantes sobre a função da História no contexto escolar, nota-se a presença da importância histórica no sentido do conhecimento do passado, de saber como os acontecimentos num tempo remoto se deram, ou seja, um interesse especificamente em ampliar os conhecimentos sobre fatos que marcaram o passado da humanidade. Por outro lado, verifica-se também uma necessidade de uma identificação entre passado e presente, em um processo que produza uma explicação da realidade atual. Além dessas abordagens, pode-se observar também, uma preocupação com o vir a ser, ou seja, como que o passado e o presente construirão modos de agir no tempo futuro.

Identificamos nas respostas dadas pelos estudantes três grupos de compreensão sobre a função da História, os quais organizamos em: grupo 1: História: relação com o passado; grupo 2: História: passado e presente; e grupo 3: História: passado, presente e futuro. Como podem ser observados nas citações de estudantes ao responder para que serve a História que é ensinada na escola:

Quadro 4 - Função da História para os Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental

Grupo 1: História: relação com o passado	Grupo 2: História: passado e presente.	Grupo 3: História: passado, presente e futuro.
- <i>A História nos ensina coisas antigas que nós não sabíamos. (Aluno Escola Pública).</i>	- <i>Muito boa, serve para ajudar nós o que é na nossa vida. (Aluno Escola Pública).</i>	- Não houve esta relação entre este grupo de alunos.
- <i>Para saber o que aconteceu antigamente com as pessoas do passado. (Aluno Escola Particular)</i>	- <i>Para ver a nossa origem, as coisas que está a nossa volta. (Aluno Escola Particular)</i>	

Fonte: autor, 2013.

No grupo de estudantes do 6º ano constatou-se que a função da História está presente em duas situações: primeiro numa relação direta com o passado e em segundo vislumbra-se uma perspectiva de entendimento entre passado e presente. Não constatamos a presença de uma relação passado, presente e futuro neste grupo.

Quando o grupo analisado são estudantes do 9º ano percebemos em seus apontamentos uma abordagem mais aprofundada sobre a função da História. Como hipótese para essa condição apontamos para duas situações: os anos a mais em sua faixa etária e também pelos anos de escolarização maiores.

Quadro 5 - Função da História para os Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Grupo 1: História: relação com o passado	Grupo 2: História: passado e presente.	Grupo 3: História: passado, presente e futuro.
<p>- <i>Serve para aprendermos sobre nosso passado, fatores históricos, guerras, sem a história não seria possível saber sobre tudo isso. (Aluno Escola Pública)</i></p> <p>- <i>A História serve para que possamos aprender sobre os antepassados, guerras, períodos históricos e outros assuntos importantes que aconteceram no passado. Serve também para sabermos como o Brasil surgiu, virou império, república, ou seja, sua história. (Aluno Escola Particular)</i></p>	<p>- <i>Para saber fatos históricos que abalaram o mundo e suas consequências que acarretaram no mundo em que vivemos. (Aluno Escola Pública)</i></p> <p>- <i>A história serve para que saibamos o que houve no passado para entendermos como chegou até aqui, como é hoje. (Aluno Escola Particular)</i></p> <p>- <i>Para saber como chegamos a viver assim. O passado vai virando uma história e o presente marcas dele. (Aluno Escola Particular)</i></p>	<p>- <i>Ela nos ensina o porquê de estarmos aqui, o que houve para o que acontece hoje, esteja acontecendo e futuramente para escolher melhor os rumos que vamos levar durante a vida. (Aluno Escola Particular)</i></p>

Fonte: autor, 2013.

As respostas dadas pelos estudantes na sua grande maioria compreende a função da História como algo passado, referindo a tal explicação como sendo importante para conhecermos o passado. Ao não citar em nenhum momento a relação com o presente ou com outras temporalidades, abordam um passado vivido, como uma etapa vencida e que está condicionada num tempo definido e acabado. Contudo, há menções sobre um passado que tem relação com os sujeitos do presente ou com o próprio local, pois ao fazer alusão ao “nosso passado” o estudante não está totalmente desvinculando sua história ou do local com aquilo que ocorreu num tempo passado.

Em outras respostas, observamos uma relação passado e presente e também com alguma projeção de futuro. Neste caso, podemos associar tais manifestações como ações

que estão inseridas dentro das propostas utilizadas e defendidas pela Educação Histórica, a qual procura desenvolver um processo de aprendizagem histórica que trate o passado como forma de compreender o presente e projetar o futuro. Rusen (2010) teórico deste campo da História destaca que:

A consciência histórica mistura “ser” e “dever” em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. [...] A consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica (RUSEN, 2010, p. 57 e 58).

No pensamento de Rusen observamos uma necessidade intrínseca do ser humano para orientar-se temporalmente, tanto no cotidiano como no tempo futuro, assim também vemos em alguns estudantes esta correlação da História com o passado, interagindo com o presente e orientando o futuro.

A nossa investigação também inquiriu os estudantes sobre temas históricos preferidos estudados por eles. Nesta questão notamos que as respostas têm, em grande medida, relação com assuntos trabalhados em sala de aula em períodos próximos. Confirmamos esta observação principalmente com estudantes do 6º ano e mais especificamente entre aqueles oriundos da escola particular, onde 65% afirmaram que o seu tema preferido são os estudos que envolvem a História Antiga. Tratou-se do Egito, Roma, Grécia, ou seja, citaram alguns assuntos dentro de um mesmo período, de acordo com uma divisão tradicional da História. Por outro lado, entre os estudantes da escola pública que cursam o 6º ano não houve uma predominância de um determinado assunto como se deu na escola particular, sobressaindo o grupo de estudantes que afirmaram não saber sobre a preferência a respeito de um tema da História.

Tabela 30 – Temas da História preferidos pelos estudantes do 6º ano

	Escola Pública	Escola Particular
Brasil	7%	10%
Negros e índios	12%	10%
Fontes históricas	7%	
Imigrantes	3%	
Guerras	7%	
Famílias	3%	
Cidade	3%	
Pinturas	11%	
Calendários		5%
Reis	3%	
Invenções	3%	
História Antiga	3%	65%
Muçulmanos	3%	
Não sabe	35%	10%
Total	100%	100%

Fonte :autor, 2013

Entre os estudantes do 9º ano, evidenciou a preferência por temas que envolvem guerras. 35% e 45% dos estudantes da escola pública e da escola particular, respectivamente, apontaram para as guerras como temas preferidos. Neste ano de escolaridade diminuiu bastante aqueles que não sabem se tem algum tema preferido na História, com destaque para os estudantes da escola pública que formaram um grupo percentualmente maior neste quesito, somando 18% contra 5% da escola particular.

Tabela 31 – Temas da História preferidos pelos estudantes do 9º ano.

	Escola Pública	Escola Particular
Brasil	11%	18%
Negros e índios	7%	
Guerras	35%	45%
História Antiga	7%	18%
Idade Média	7%	5%
Revolução Industrial	11%	9%
Europa	4%	
Não sabe	18%	5%
Total	100%	100%

Fonte: autor, 2013

Para essa pergunta, sobre temas preferidos estudados em História, a forma adotada para a coleta de dados foi aberta e, portanto, os estudantes fizeram suas citações sem recorrer a temas pré-selecionados e não puderam consultar seus livros ou apostilas.

No grupo pesquisado predominou os conteúdos substantivos⁵, sendo que os conteúdos de segunda ordem apareceram em poucos depoimentos, como nos temas ligados à escravidão, onde é possível perceber a análise dos estudantes em relação ao contexto vivido, sobressaindo reflexões sobre como a vida era dura e com muito sofrimento, onde a violência é marcante. A questão da humanidade, o tratamento dado ao outro, aspectos de solidariedade estão presentes na manifestação abaixo.

Chamou a minha atenção como é que eles teriam a coragem de bater naqueles negros será que não teria dó daquelas pessoas isto que me chamou a atenção. (Aluno 6º ano, Escola Pública)

Nas abordagens feitas pelos estudantes, constam o trabalho realizado pelo historiador, ou seja, as fontes históricas são, na visão do estudante, o meio pelo qual se escreve a História. No entendimento do estudante fica evidente que o historiador tem um papel importante em trazer para o presente aquilo que foi realizado no passado e isso se dá através dos vestígios que são coletados pelos pesquisadores e que chegam até nós por meio dos livros e outros meios de divulgação das pesquisas.

Assim como saber sobre o trabalho desenvolvido pelo historiador trazendo para a realidade vivida assuntos que ocorreram no passado. Alguns estudantes ao mencionar o estudo sobre o Brasil também se reportam a ideia da importância de conhecer o passado, neste caso do Brasil é relevante e produz interesse em alguns estudantes.

São as fontes históricas por que é tão bom saber como os historiadores trabalham para informar as pessoas sobre os antigos. (Aluno 6º ano, Escola Pública)

Eu gosto das histórias brasileiras, porque elas são legais e é boa para sabermos o passado do nosso país. (Aluno 6º ano, Escola Pública)

O tema mais apontado pelos estudantes, especialmente do 9ª ano, como preferidos em seus estudos foram as guerras. Pelos depoimentos não há especificamente uma

⁵ Conforme Peter Lee (2005) os conceitos substantivos são as ideias relacionadas aos conteúdos da história como Reforma, Escravidão, Guerras, Iluminismo. Já os conceitos de segunda ordem diz respeito às ideias epistemológicas da histórica tais como as narrativas, evidência, inferência, significância, explicação e temporalidade.

guerra a ser destacada, mas várias. Atuais ou longínquas foram lembradas como temas importantes ao longo da História. Interessante nos relatos que não há citação sobre as catástrofes geradas pelas guerras, mas o que se levou em conta foram a utilização dos meios diplomáticos para colocar fim as guerras, que produziram mudanças importantes no mundo, que as guerras são sinônimos de desenvolvimento, sejam elas na criação de novos produtos, ou seja, a tecnologia utilizada na construção de armas beneficia outros setores da vida humana, como exemplo, cita-se algumas invenções como o micro-ondas e a própria internet.

Algumas citações também associam a rede de influência provocada por uma grande guerra. O envolvimento dos países ocorre de diversas formas: aqueles que estão envolvidos diretamente têm sua força produtiva destinada à produção de material bélico e os que não estão envolvidos diretamente nos conflitos são afetados por ter de produzir outros tipos de produtos que servirão para abastecer os países em guerra ou para substituir os produtos importados; também se mencionou as relações sociais alteradas a partir de um conflito, como, por exemplo, a atuação das mulheres nesses embates.

As guerras e os assuntos diplomáticos. Desde os primórdios da humanidade houve conflitos e acordos, alguns grandes outros não, alguns que mudaram o mundo. As guerras estão nos mais variados livros, todas descritas de formas diferentes. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

O período das guerras. Porque durante a guerra alguns países ficam investindo em novas armas e acabam ficando sem alimentos, produtos, matéria-prima e os países que estavam fora das guerras vendem esses produtos para os países que precisam e acabam ganhando muito dinheiro. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

O período da grande guerra, pois teve a evolução das mulheres no trabalho, e diversos outros fatores. A guerra fria, que causou muitas evoluções, tais como micro-ondas, foguetes, internet, etc., e o bom é que a guerra não aconteceu. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Além das guerras, assuntos que estão situados na História Antiga são citados em números expressivos pelos estudantes. Num universo de tantos assuntos e temas, 18% dos estudantes apontaram algum tema que envolve esse período histórico. Nota-se nos depoimentos temas relacionados à mitologia, gladiadores, ou assuntos citados como diversão. Os estudantes se apegam a temas que não são os principais tratados pelos livros didáticos ou apostilas, portanto, sob o prisma dos estudantes, o fato de citar em bom número os estudos referentes à História Antiga tem relação com o imaginário e a cosmogonia destes povos, tratado sempre de forma espetacular o que acaba atraindo a atenção dos estudantes.

Qualquer um relacionado à Grécia. Por causa dos deuses. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Gosto muito de ver sobre o antigo Egito, antiga Roma, por ser um tema que me chama muito a atenção, uma coisa divertida de estudar. (Aluno 6º ano, Escola Particular)

O tempo dos gladiadores em Roma, já que a distração e o lazer eram voltados a ver lutas sangrentas dos gladiadores. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

A avaliação dos estudantes sobre como têm sido as aulas de História é um parâmetro para medir o interesse, empatia, relevância e como acontece o aprendizado nessa disciplina. Nesta questão podemos analisar como os estudantes se relacionam com a disciplina e com os seus docentes. No geral, as respostas dadas pelos estudantes demonstram que as expectativas em relação à disciplina vêm sendo cumpridas, ou seja, concluem os estudantes que as aulas são adequadas ao aprendizado, somando ao todo 68%, e se associarmos com aulas adequadas com o uso de apostilas ou livros esse índice chega a 78%.

Tabela 32 – Como têm sido as aulas de História para estudantes do 6º ano.

	Escola Pública	Escola Particular
Adequadas com aprendizagem por parte dos estudantes	76%	85%
Inadequadas, sendo enfadonhas e chatas para os estudantes.	17%	5%
Não respondeu	7%	
Adequadas, fazendo uso de apostila/livros		10%
Total	100%	100%

As aulas de história são boas porque nós entendemos bastante o que o professor fala sobre a aula de história ele manda a gente fazer as tarefas da apostila e no caderno. (Aluno 6º ano, Escola Particular)

Bem muito bem ela ensina com calma explica coisa por coisa quando as crianças não entendem. (Aluno 6º ano, Escola Pública)

As aulas de história têm sido boas, pois o professor explica a matéria, o conteúdo e nos dá as páginas de tarefa, pesquisa para casa, assim acho que ele deveria trabalhar mais explicar mais os conteúdos mais do jeito que ele trabalha está bom. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

A professora faz aulas planejadas para que possamos aprender melhor, nos utilizamos livros e matérias que ela planeja para melhorar a aprendizagem. (Aluno 9º ano, Escola Pública)

As aulas de história é muito boa e legal divertida e a professora ensina muito bem explica como que a história se revolucionou nas épocas passadas. (Aluno 9º ano, Escola Pública)

Interessante, explicando e perguntando para a gente como conhecemos as histórias. (Aluno 9º ano, Escola Pública)

Das turmas analisadas, apenas uma destoou das demais, apresentando um número grande de estudantes que analisam as aulas como inadequadas, enfadonhas ou chatas. Nas respostas dadas pela turma de 9º ano, da escola particular, 41% afirmaram estar descontentes com o andamento das aulas. Nas respostas dos estudantes observa-se o descontentamento com as metodologias utilizadas e com a própria disciplina em si, pois não apreciam os estudos referentes ao passado.

De uma maneira assim: lê, sem explicar, tarefa sem explicar, provas e trabalhos. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Com bastante leitura e explicações da apostila. O professor explica uma vez e passa tarefa e já marca a prova. É impressionante como ele acha que só com a leitura da apostila a gente já aprendeu tudo o que tinha que aprender. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Meio chatinha, o professor explica, explica e nas provas eu sempre me dou mal, olha que ele sabe explicar. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Tabela 33 – Como têm sido as aulas de História para estudantes do 9º ano.

	Escola Pública	Escola Particular
Adequadas com aprendizagem por parte dos estudantes	68%	41%
Inadequadas, sendo enfadonhas e chatas para os estudantes.	14%	41%
Não respondeu	4%	
Adequadas, fazendo uso de apostila/livros	14%	18%
Total	100%	100%

Fonte: autor, 2013

Fazendo uma análise sobre a aprendizagem, e por consequência, a relevância que o ensino de História tem para os estudantes Caimi (2006) argumenta que:

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente formando um “samba do crioulo doido”. Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas (CAIMI, 2006, p. 20).

Na visão dos estudantes que desaprovam o modelo como se dá o ensino de História o fragmento citado corrobora para essa impressão, ao mencionar a mecanicidade e memorização, não exercitando um pensamento mais criativo e problematizador torna o ensino desestimulante e passível de críticas.

Nos questionamentos realizados com os estudantes, propusemos uma reflexão sobre a relação entre a História ensinada em sala de aula e a história vivida. Compreendemos a História ensinada como os saberes produzidos pelos sujeitos ao longo da História, representados por aquilo que a escola oferece de maneira formal aos seus estudantes. Por outro lado, a história vivida diz respeito às experiências que professores e alunos vivenciam na sua trajetória, apropriando-se dela e formando uma identidade desses sujeitos. Entendemos que este é um tema relevante no sentido de observar que papel a História representa para os estudantes. Cainelli (2010) ao tratar do sentido dos conteúdos para os estudantes faz as seguintes colocações:

A pergunta que podemos fazer é como tendo ideia do sentido de história podemos ensinar história para crianças? Pensando que antes de qualquer coisa esta história precisa levar em consideração que a criança é capaz de aprender história e pensar historicamente. Ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um. Este pensar se concretiza a partir da constituição da narrativa quando o indivíduo interpreta o passado seguindo os princípios e regras da ciência da história (CAINELLI, 2010, p. 19).

Seguindo a linha de pensamento da autora, entendemos que os conteúdos de História fazem sentido para os estudantes à medida que conseguem estabelecer uma relação com sua vida prática. Para isso, precisam desenvolver a capacidade de observar a forma como a História se desenvolve no continuum do tempo. A tabela abaixo demonstra que essa relação entre a História ensinada na escola, ou seja, aquela presente nos livros tem pouca relação com as suas experiências.

Tabela 34 – Relação entre a História ensinada e a vivida.

	Escola Pública		Escola Particular		Total
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano	
Há relação	14%	25%	60%	73%	39%
Não há relação	83%	75%	40%	27%	60%
Não respondeu	3%				1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autor, 2013

Dos questionários respondidos pelos estudantes 60% apontaram que não há relação entre as duas situações. Índice que é maior entre os estudantes da escola pública, ao passo que na escola particular inverteram-se as respostas.

Ressalta-se que mesmo os estudantes apontando para um distanciamento entre a História ensinada e a história vivida, alguns justificam tal situação mostrando aspectos de mudança, o que seguindo a ideia de que a História se faz com a observação das mudanças e permanências, estes alunos conseguem fazer essa distinção, apesar de não considerar isso como uma relação entre o ensinado e o vivido.

Acho que não a história do passado é diferente de hoje em dia. Está mais fácil do que a história do passado. (Aluno 9º ano, Escola Pública)

Não, porque a história que é ensinada a escola ela já aconteceu, mas a história que é vivida agora nem sempre é um fato especial. (Aluno 9º ano, Escola Pública)

Não, porque hoje em dia é mais diferente do que os anos passados hoje em dia é mais desenvolvido bem melhor. (Aluno 9º ano, Escola Pública)

No passado a história é bem diferente do que nos dias atuais, pois não tinha tecnologia como tem agora, o povo era governado de outra forma, poucos tinham acesso a estudo e nos dias de hoje temos mais oportunidades de aprendizado. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Entre os estudantes que apontaram que há uma relação entre a História ensinada e a história vivida, percebemos que as considerações feitas vão em direção ao comparativo entre o tempo presente e o tempo passado.

Sim. Tudo o que nós temos hoje em dia, carros, maquinas entre outros, passaram por um momento histórico. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Vejo, pois se a gente não soubesse sobre a história de décadas atrás, a gente não estaria vivendo como hoje. Imagina se existisse até hoje aquela escravatura. Antes as pessoas não tinham o direito de falar como nós temos hoje. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Em relação aos estudantes do 6º ano suas respostas foram muito objetivas no sentido do “não” ou “sim” para a questão proposta. Nestas respostas, especificamente, verificou-se uma busca pela justificativa do sentido ou não da História para os estudantes do 9º ano, ao passo que para os estudantes do 6º ano isso não foi uma preocupação.

Solicitamos que os estudantes apontassem quais os temas que gostariam de estudar em História, nosso objetivo com a pergunta tinha uma relação direta com a busca por um sentido para os conteúdos estudados e uma conexão com a vida prática dos estudantes. Como foi uma questão aberta, as respostas e assuntos citados foram muito variados. Destacam-se pela ordem temas relacionados à História Antiga, invenções, temas atuais, guerras, imigração, origem humana.

Tabela 35 – Temas que gostaria de estudar em História estudantes do 6º ano.

	Escola Pública	Escola Particular
Brasil	4%	
Imigrantes	7%	10%
Origem humana	13%	5%
Local	7%	5%
Invenções	17%	5%
Tiradentes	4%	
Guerras	7%	
Família	7%	
Índios	4%	5%
Mitologia	4%	
Não respondeu	26%	20%
História Antiga		40%
Holocausto		5%
Escravidão		5%
Total	100%	100%

Fonte: autor, 2013

Entre os estudantes do 6º ano há uma diversidade maior de temas que apresentam interesse em estudá-los. São ainda mais diversos os apontamentos dos estudantes da escola pública, pois os estudantes da escola particular têm como interesse em quase metade do grupo assuntos relacionados à História Antiga.

No que concerne aos estudantes do 9º ano observa-se uma condensação de respostas em poucos itens, mesmo que ao longo de sua trajetória como estudantes tenham entrado em contato com mais temas que os estudantes do 6º ano.

Tabela 36 – Temas que gostariam de estudar em História estudantes do 9º.

	Escola Pública	Escola Particular
Imigrantes		9%
Invenções	14%	9%
Temas que já são estudados	14%	
Guerras	8%	14%
Não respondeu	32%	17%
História Antiga	14%	14%
Holocausto		9%
Feudalismo	4%	
Temas atuais	14%	23%
Revolução Industrial		5%
Total	100%	100%

Fonte: autor, 2013

Pinsky & Pinsky (2010) ao tratar sobre o papel do professor de História frente a diversidade de temas conclui:

O professor precisa conhecer as bases de nossa cultura: as formas de organização das sociedades humanas, a evolução das civilizações, as cidades-estado da Antiguidade, a Revolução Francesa, a escravidão no Brasil, o desenvolvimento do capitalismo, os movimentos sociais, as condições de vida das populações no passado, sua cultura material e suas ideias, a música de Beethoven, o cinema de Charlie Chaplin, a literatura de Machado de Assis. Noutras palavras, cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos. (PINSKY e PINSKY, 2010, p. 23).

A citação acima confirma as expectativas que os estudantes têm em relação ao ensino da História, mostrando que esta disciplina apresenta uma complexidade importante, pois os seus estudos abrangem tempos e locais distintos, onde a figura do professor como organizador do conhecimento torna-se fundamental.

Os estudantes, de um modo geral, demonstram muita curiosidade e criam expectativas em relação à História. Em nosso entendimento são por essas características que os temas abordados pelos estudantes são tão variados.

Queria estudar temas e assuntos diferentes sem ser a mesma coisa de sempre. Sobre guerras, reis, rainhas e tudo mais. Queria estudar assuntos e temas que prendam a minha atenção e me façam querer estudar história cada vez mais. (Aluno 9º ano, Escola Particular).

Ressalta-se que a curiosidade e a busca pelas explicações por determinados temas colaboram para uma melhor compreensão do presente. Pedro Paulo Funari (2010) ao tratar sobre o estudo da Antiguidade no Brasil e de sua importância destaca:

A relevância do estudo da História Antiga reside na melhor compreensão do presente e a busca por um futuro melhor. A maior parte dos valores atuais deriva de interpretações do mundo antigo (república, democracia, verdade, liberdade, mas também conceitos religiosos como pecado, julgamento final e vida eterna). Sem um conhecimento crítico da Antiguidade, somos levados e não conduzimos, nós mesmos, a leitura do passado para forjarmos um futuro a nosso juízo. (FUNARI, 2010).

Quando analisamos os pormenores citados pelos estudantes quanto aos temas que por eles seriam relevantes de serem estudados, chama-nos a atenção o pouco entusiasmo em relação à História do Brasil, pois apenas 1% dos estudantes citou como interessante para estudar. Claro que se somarmos outros temas que fazem parte do Brasil

como migrações, história local, Tiradentes, indígenas, escravidão esse número aumentaria, no entanto, ainda é pouco em relação à História geral ou até mesmo se compararmos com a História Antiga que foi responsável por 16% das citações dos estudantes. Em relação à História local, os estudantes que a citaram estão no 6º ano, ou seja, ainda são influenciados pelos estudos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao responder sobre como gostariam que fosse ensinada a História, os apontamentos feitos pelos estudantes nos leva a refletir sobre a prática em sala de aula, ou mesmo fora dela. É o que demonstra os dados coletados, onde apenas 26% dos estudantes disseram que aprovam como a História é ensinada. Neste quesito outros 14% não responderam a questão, o que nos leva a concluir que 60% dos estudantes pensam num modo diferente de ensino daquele que estão tendo atualmente.

Tabela 37 – Como gostariam que fosse ensinada a História os estudantes do 6º ano

	Escola Pública	Escola Particular
Com textos	3%	5%
Com dinâmicas	35%	25%
Com passeios/museus	7%	25%
Como é ensinada	14%	30%
Com vídeos	3%	
Com computadores	3%	10%
Não respondeu	35%	5%
Total	100%	100%

Fonte: Autor, 2013

Com exceção do 9º ano da escola pública onde 45% dos estudantes afirmam que o modo como está o ensino de História é o modo como gostariam que ocorresse, observamos que o ensino de História para os estudantes necessitam de alguma mudança, pois julgam que o modo como as aulas estão sendo trabalhadas não estão agradando a maioria. São novas perspectivas de ensino que pedem esses estudantes, começando pelos estudantes do 6º ano.

Tabela 38 – Como gostariam que fosse ensinada a História os estudantes do 9º ano

	Escola Pública	Escola Particular
Com dinâmicas	4%	36%
Com passeios/museus		14%
Como é ensinada	45%	9%
Com vídeos	17%	14%
Com computadores	4%	
Não respondeu	11%	
Com poucos textos	4%	
Com explicação	11%	9%
Aula prática	4%	
Multimídia		18%
Total	100%	100%

Fonte: Autor, 2013

O ensino de História, assim como outras ciências, vivencia uma situação singular no que consiste no trabalho em sala de aula. Com os avanços tecnológicos, que apresentam uma série de fatores positivos, o ensino em sala de aula, no modo tradicional, muitas vezes centrado na figura do professor, tem enfrentado uma série de questionamentos sobre a sua eficácia no sentido de levar o aluno a desenvolver uma postura favorável ao aprendizado. As facilidades vivenciadas por todos em termos de informação, dos mais variados tipos e velocidade tem levado a um problema a ser resolvido tanto por educadores quanto pelos sistemas de ensino, tendo como propósito aumentar o interesse pelos saberes oferecidos pelas escolas.

No nosso entendimento, de acordo com a pesquisa realizada, ensinar História buscando envolver os alunos com vista a uma aprendizagem significativa é um objetivo que deve ser perseguido. A disponibilidade de recursos tecnológicos certamente proporciona um avanço nas práticas de ensino, no entanto, somente com recursos tecnológicos não resulta em um ensino mais significativo, pois se as ferramentas são usadas durante as aulas como simples projeções em substituição ao quadro de giz, o fundamento da aula continua sendo o mesmo, ou seja, permanece uma aula descontextualizada, sem interação com os sujeitos e sem vínculo com a realidade. Neste contexto, as aulas continuam desinteressantes e os alunos apáticos em relação aos assuntos abordados, pois, não há uma integração entre os componentes que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Coscarelli (1998):

É importante deixar claro que os bons resultados da nova tecnologia dependem do uso que se faz dela, de como e com que finalidade ela está sendo usada. Não se pode esperar que o computador faça tudo sozinho. Ele traz informações e recursos, cabe ao professor planejar a aplicação deles em sala de aula (COSCARELLI, 1998, p. 41).

Não se imagina, porém, que somente com meios tecnológicos diversos poderia resolver a questão do interesse dos estudantes pelo ensino da História. Nossa intenção, neste caso é percorrer um caminho metodológico que impulse a participação dos estudantes, segundo suas próprias indagações. Metodologicamente, o ensino tende a uniformizar suas práticas, adotando uma mesma postura para atender uma sala de aula, muitas vezes com excesso de alunos e que traz consigo uma diversidade no grupo de estudantes extremamente grande. Neste sentido, quando adotamos uma ação homogeneizante no modo de ensinar deixamos uma gama expressiva de sujeitos fora do contexto abordado, tornando o processo muitas vezes monótono e sem perspectiva de aceitação e participação por parte dos estudantes.

Um ensino consequente necessariamente tem relação com a participação dos sujeitos envolvidos. Segundo nossa pesquisa um ensino de História que possa resultar numa significância que possibilite os estudantes desenvolver sua capacidade de compreensão e interpretação dos eventos históricos, não que esses fatos obrigatoriamente sejam de aplicação imediata em suas vidas, mas que possam orientar numa formação de pensamento histórico que lhe permita fazer inferências e narrativas de maneira fundamentada, superando visões de senso comum, como se aquilo que lhe é apresentado não tivesse sentido com sua existência.

Os estudantes ao tratar do modo como poderia ser o ensino de História abordam várias linguagens que estão próximas dos docentes e que poderia em certa medida colaborar para um ensino mais significativo e porque não dizer mais prazeroso.

Queria que tivéssemos mais aulas práticas e legais, como visitas a museus históricos e viagens a cidades históricas do Brasil, com passeios e tudo mais. Aulas mais animadas, mais legais e mais práticas. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Ensinada em aulas multimídias, com vídeos, interação entre os alunos, mais modos de passar conteúdo, etc. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Fonseca (2003) ao abordar a temática referente à incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História argumenta que:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva. (FONSECA, 2003, p. 164).

A simbiose entre professor e aluno é fundamental para que o processo educativo se transforme em construção de conhecimentos, todavia essa ação ganhou nos últimos tempos novos agentes que devem ser incorporados na ação educativa. Esses novos agentes são as diferentes linguagens que estão disponíveis e que necessariamente devem ser incorporadas para a efetivação do processo ensino e aprendizagem.

Ao selecionar como sujeitos da pesquisa estudantes de dois estabelecimentos de ensino e de turmas com anos de estudos diferentes (turmas de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental), nosso objetivo foi observar as possíveis diferenças ou não no que diz respeito ao pensamento desenvolvido pelos estudantes.

Associamos ao pensamento de Peter Lee (2006) quando trata da possibilidade da progressão da compreensão em História pelos estudantes. Segundo esse autor:

A progressão é distinta de uma noção de agregação de informação substantiva e pode ser facilmente seguida em termos de conceitos de segunda ordem. As crianças revelam ideias tácitas acerca desses conceitos históricos, mesmo se nada de explícito lhes é ensinado acerca deles. Estes conceitos tácitos de segunda ordem afetam profundamente o seu raciocínio substantivo e é possível identificar níveis de progressão: os níveis de progressão são constituídos por ideias interligadas, aumentando progressivamente de poder de nível para nível. (LEE, 2006 p. 30).

Nos grupos pesquisados as diferenças existentes entre eles não foram tão significativas quando analisamos no conjunto das respostas os estudantes com o mesmo ano de escolaridade, ou seja, os apontamentos feitos pelos estudantes do 6º ano da Escola Pública foram relativamente próximos dos estudantes do 6º ano da Escola Particular. Entre os estudantes do 9º ano também não foram tão significativas as diferenças entre as respostas dadas pelos estudantes. Percebemos diferenças quando comparamos os estudantes do 6º ano com os estudantes do 9º ano. Nos últimos notam-se algumas explicações mais bem elaboradas, com um poder de análise sobre as questões abordadas maiores do que nos primeiros.

3.2 NARRATIVA HISTÓRICA: ELEMENTOS, CONCEITOS E MARCADORES

De acordo com Rusen (2010),

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa (RUSEN, 2010, p. 149).

Na perspectiva de Rusen (2010), a narrativa histórica é entendida como uma síntese das operações mentais e por processos metodológicos próprios que relacionam-se com o pensar e o fazer históricos. Comungamos desse pensamento na realização desse trabalho, ao associar a constituição de sentidos na narrativa como forma de desenvolvimento do pensamento histórico.

No pensamento de Rusen (2010), a orientação temporal é a gênese do pensamento histórico. Na sua concepção os elementos constantes na produção do conhecimento histórico são caracterizados por uma racionalidade, a qual é constituída de sentidos através da experiência no tempo. Ademais, para compreender melhor o que a narrativa realiza, é fundamental caracterizar a categoria de sentido, conforme aponta o autor:

A constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado; d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. (RUSEN, 2010, p. 155-156).

Do ponto de vista da teoria de Rusen (2010), a narrativa histórica tem como função básica a orientação temporal com vistas a nortear a vida prática. Isso ocorre a partir de três qualidades específicas:

- 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente de memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos. (RUSEN, 2010, p. 97).

Na proposta de Rusen verifica-se uma preocupação com a relação ao passado, presente e futuro, ou seja, a questão temporal é um mecanismo essencial na ação dos sujeitos, constituindo, desta maneira, no centro da orientação para a vida prática, de tal modo que possam, os sujeitos, perceber as mudanças e continuidades a partir da experiência do tempo.

O modo como os sujeitos se orientam e atribuem sentido a determinados eventos não são modelos estáticos. Rusen (2012) adota uma tipologia para caracterizar modelos de narrativas que identificam o olhar do indivíduo sobre o passado, sua relação com o presente e que perspectivas de futuro emana do seu pensamento. As estruturas de análise construída pelo autor citado levam em consideração quatro tipos gerais de narrativas:

A narrativa tradicional é uma reminiscência das origens que fundamentam as relações das condições de vida atuais; prevê a continuidade como permanente, renova as ordens da vida fundada originalmente e valida por meio das afirmações e definições prescritas. [...] Passado e futuro são fundidos numa corrente contínua de regras eficazes de vida que são removidos ao serem levados pelo fluxo do tempo e da transitoriedade.

A narrativa exemplar é uma reminiscência de exemplos, que concretiza as relações de vida contemporânea, e coloca a continuidade como validação destas regras para abranger as diferentes ordens temporais da vida, e confere validade à identidade por meio da generalização do tratamento da experiência do tempo. [...] Por meio da narrativa exemplar, o tempo é especializado com sentido.

A narrativa crítica lembra os desvios que colocam em xeque as atuais condições de vida; dá continuidade à alteração do tempo dado durante as apresentações e fornece identidade pela negação da formação identitária de padrões de interpretação da experiência do tempo, assim como força de poder dizer não à validade. [...] Por meio da narrativa crítica os sujeitos da ação orientada defendem sua vida prática, bem como as definições da sua identidade, a partir de sua pré-apresentação no curso do tempo.

A narrativa genética lembra as transformações que levam a outras relações de vida no presente; apresenta a continuidade como desenvolvimento, na qual a ordem da vida muda a si mesma (dinâmica), para fornecer à continuidade uma identidade por meio da medição e da mudança no tempo, como uma validade do processo (de ensino). [...] Por meio da narrativa genética, o tempo torna-se sentido temporalizado. (RUSEN, 2012, p. 44-46).

A tipologia de narrativa proposta pelo autor diz respeito a condições de orientação expressada em determinadas circunstâncias, as quais são operacionalizadas em situações de afirmação, negação ou transformação, em níveis distintos de complexidade. Não se trata, porém, de uma classificação dos sujeitos, mas busca indicar as diferenças de carências de orientação encontradas.

Rusen (2010) ao propor análise das narrativas foca especialmente nas categorias da experiência, orientação e interpretação como forma de orientação do passado, presente e futuro.

O aprendizado histórico corresponde ao aumento da experiência no quadro de orientação da vida prática. Nada é histórico só porque ocorreu. O caráter histórico de algo consiste numa determinada qualidade temporal. A experiência de que se fala aqui é a distinção qualitativa entre passado e presente.

O aprendizado histórico acarreta aumento da competência de orientação. A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, premissas de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente.

O aprendizado histórico resulta em aumento da competência interpretativa. Os modelos de interpretação, utilizados no processamento da experiência e na organização do saber, põem-se em movimento, tornam-se flexíveis, expandem-se, enfim, tornam-se conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis. (RUSEN, 2010, p. (110-116).

Analisando as possibilidades de aplicação da tipologia da narrativa histórica de Rusen, Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2012) aponta em sua tese, aspectos fundamentais para o estudo dos processos de formação do pensamento e da consciência histórica:

- A narrativa histórica é descrita como uma operação da consciência histórica, portanto, resultado de um processo de formação/aprendizado.
- A identificação da variedade de relações dos sujeitos com a temporalidade, portanto, pode-se falar de “consciências históricas” que coexistem na relação/interpretação da experiência temporal. A consciência “crítico-genética” pode coexistir com as formas tradicional e exemplar da consciência histórica, dependendo das demandas impostas ao sujeito pelo presente, pela “vida prática”.
- O segundo ponto é o vislumbre de um caminho de progressão da consciência histórica, que se relaciona diretamente com as estruturas e competências da cognição histórica, resultantes de processos de aprendizagem/formação histórica. (RIBEIRO, 2012, p. 89).

O desenvolvimento desta pesquisa teve nos sujeitos envolvidos um fator de relevância, uma vez que a partir de seus relatos é que podemos analisar a compreensão e os saberes históricos acumulados ao longo de sua trajetória, em níveis de escolarização distintas, ou seja, tivemos como participantes deste estudo estudantes de 6º ano e de 9º ano, portanto, apresentavam uma experiência diferenciada e, por consequência, pensamos que isso poderia ser um fator de diferenciação naquilo que fora solicitado a fazer para alcançar o objetivo deste trabalho.

Para a análise das narrativas elaboradas pelos estudantes adotamos a estrutura desenvolvida por Isabel Barca (2007), que ao investigar jovens portugueses procurou examinar às seguintes situações:

1. Marcos históricos (entendidos como acontecimentos de ruptura) na história nacional e mundial contemporânea.
2. Marcadores temporais (políticos, sociais, econômicos, culturais...).
3. Protagonistas da História e valores associados.
4. Mensagens nucleares sobre o país e o mundo contemporâneo.
5. Sentidos da mudança em História. (BARCA, 2007, p. 120).

A pesquisa elaborada por Barca foi realizada com estudantes do décimo ano do ensino básico de Portugal, equivalente, no Brasil, à 1ª série do Ensino Médio. Um dos destaques dados pela pesquisadora portuguesa foi olhar como a consciência histórica dos jovens opera em relação ao conceito de segunda ordem, especialmente o conceito de mudança. No instrumento elaborado pela autora, havia duas tarefas para serem realizadas pelos estudantes:

Tarefa 1: Imagina que estás num campo de férias onde se encontram jovens de todo o Mundo. Um dia foram desafiados para cada um contar a história do seu país. Como lhes contarias a História de Portugal nos últimos cem anos?

Tarefa 2: Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contarias a história da Terra nos últimos cem anos? (BARCA, 2007, p. 119-120).

Visando compreender os significados das narrativas produzidas pelos jovens estudantes portugueses, Barca (2006a) levou a cabo o estudo, implementado no Projecto Hicon, Consciência Histórica: teoria e práticas, do qual obteve um conjunto de categorias que forneceram indicadores para as questões de investigação:

- 1 – Tipologia narrativa – o nível da trama narrativa e listagem de marcadores temporais;
- 2 – Esquema narrativo – mensagem nuclear substantiva e ideias de segunda ordem acerca de mudança e identidade;
- 3 – Função social das ideias implícitas nas narrativas produzidas (BARCA, 2006a).

A pesquisadora portuguesa no sentido de operacionalizar sua pesquisa, procurou responder às seguintes questões:

1. Quais os marcos da história nacional e mundial contemporânea que os jovens selecionam?
2. Quais os marcadores temporais a que dão relevância e qual a sua natureza?
3. Que protagonistas identificam e que valores lhes associam?
4. Que mensagens nucleares emergem das produções dos jovens acerca da história nacional e mundial contemporânea?
5. Que sentidos dão à mudança? (BARCA, 2007, p. 119)

A partir das categorias e das questões levantadas pela pesquisadora, observou-se que as histórias contadas pelos estudantes portugueses apresentavam níveis diferenciados quanto às produções realizadas em relação aos saberes sobre Portugal e sobre o mundo. Caracterizou-se as narrativas pelos modos mais ou menos elaboradas de apresentação, as quais foram distribuídas das seguintes maneiras:

- 1 – Narrativa completa – quando respeitam as balizas temporais propostas, apresenta eventos ou acontecimentos de ruptura, interligando-os por situações que constituem causas ou consequências dessas rupturas;
- 2 – Narrativa emergente – quando respeitam uma cronologia básica em relação aos eventos propostos, no caso da pesquisa com os jovens portugueses, a cronologia ficou centrada em “dois momentos chave no país: a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de Abril de 1974”;
- 3 – Cronologia;
- 4 – Lista de eventos – a-cronológica;
- 5 – Considerações gerais (BARCA, 2006a).

A apuração dos dados referentes aos instrumentos aplicados com os jovens portugueses indicaram, segundo Barca (2007), algumas hipóteses de problematização da função social da disciplina de História que podem resultar em práticas para o ensino de História. De acordo com a autora, esse processo pode estar vinculado na relação entre a História nacional e a História mundial, na compreensão da atuação das pessoas no passado, na mensagem nuclear expressada, nos sentidos de mudanças dados à História.

1. Apesar de os programas da disciplina de História nos últimos anos de escolaridade básica (7º, 8º e 9º anos) se reportarem ao Mundo contemporâneo, parece que no final deste ciclo de ensino é a História do país que permanece mais nítida no pensamento juvenil. A identidade nacional surge delineada numa narrativa com contornos estruturados, enquanto que a História do mundo aparece mais fragmentada, comprometendo uma perspectiva de desenvolvimento da identidade “planetária”, que será desejável promover. Quais os factores a destacar para estes resultados? Serão os programas, serão os professores, serão as próprias vivências múltiplas dos alunos que reforçam uma consciência histórica centrada na afirmação do país?
2. Os marcos e as conjunturas (estas aqui designadas como marcadores) enfatizam dimensões de carácter político e social, no país, e de carácter militar e científico-tecnológico, no mundo. Estas várias dimensões, importantes na formação de uma consciência histórica inclusiva, poderiam ser problematizadas nos dois planos, nacional e global: uma reflexão comparada sobre a evolução da ciência e da tecnologia, bem como sobre as mudanças político-sociais, económicas e culturais constituir-se-ia como contributo para uma sociedade preocupada com o desenvolvimento sustentado.
3. A reduzida ocorrência de personagens individuais, e mais reduzida ainda quando se trata de reconhecer os homens e as mulheres que têm ganho visibilidade pela positiva, denota uma História de pendor estrutural, a necessitar de reflexão assumida. Será desejável que a História apareça quase só salpicada de “vilões” e vítimas, quase sem rostos “simpáticos” excepto enquanto entidades coletivas?
4. A principal mensagem nuclear, no plano das narrativas nacionais, é uma história optimista, de conquista de liberdades. Mas esta conquista das liberdades no país tem a particularidade de se apresentar como fruto da instauração da democracia contra a ditadura, e não contra inimigos externos.
5. Os sentidos de mudança, tendencialmente progressivos para a História do país, e negativos para a História do mundo, nem sempre se apresentam lineares – aspectos positivos e negativos são ponderados. (BARCA, 2007, p. 124)

O trabalho desenvolvido por Barca objetivou verificar como a consciência histórica dos jovens estudantes portugueses opera em relação a conceitos de segunda ordem, no caso específico, o conceito de mudança foi o mais explorado. Na nossa pesquisa, ao

enfaticamente o local como ponto de partida associamos com o geral, bem como as relações individuais com as coletivas.

3.3 AS RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA LOCAL E NACIONAL NAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

O trabalho desenvolvido orientou-se, como já indicado, pelos estudos desenvolvidos por Isabel Barca (2006a), segundo o qual numa situação hipotética os estudantes pudessem contar a História nacional e a História do mundo. No nosso caso, mesmo com uma abordagem semelhante, a tarefa pedida para o grupo de participantes solicitava uma narrativa que abordasse a História nacional e a História local. Nestas atividades solicitou de cada turma que realizassem uma atividade individual escrita onde produzisse uma narrativa com os seguintes dizeres:

O Brasil será palco nos próximos anos de grandes eventos esportivos: Copa do Mundo de Futebol em 2014 e Olimpíadas em 2016. Você é convocado a recepcionar turistas estrangeiros que acompanharão os jogos, tendo que narrar a História do Brasil e do local onde vive. Narre nos campos abaixo sua visão sobre o Brasil e o Local onde vive:

A realização desta tarefa deu-se num intervalo de uma aula, ou seja, 50 minutos, prazo este combinado com as escolas participantes e com os professores que estavam no momento da aplicação do instrumento.

Assim como Isabel Barca nossa análise dos dados coletados nos levou a organizar as respostas dos estudantes, onde pudemos perceber como os sujeitos da pesquisa constituem seus modos de pensar e que aspectos marcam ou expressam a História nacional. Iniciamos pelos marcadores históricos (entendidos como acontecimentos de ruptura) na história nacional (Barca, 2007, p. 120).

3.3.1 Marcadores Históricos

Organizamos nossos marcadores a partir de três pontos de ruptura da História nacional e que pelas narrativas produzidas foram mais citadas. O primeiro marcador a ser detectado foi com a chegada dos portugueses em 1500. Dentro desse marcador,

encontramos conteúdos substantivos, bem como de segunda ordem, que envolveram as navegações portuguesas, o encontro entre indígenas e portugueses que, na visão dos estudantes, foram marcados por conflitos, sempre com a vitória dos portugueses, a exploração das riquezas do Brasil, as relações de trabalho, como as trocas de produtos, característica do escambo, as lavouras de cana de açúcar, a exploração da madeira e a introdução do trabalho escravo.

O segundo ponto de ruptura que identificamos relaciona-se com a independência do Brasil. Neste item encontramos referências à vinda da corte portuguesa para o Brasil, citação à Guerra do Paraguai, às atividades econômicas ligadas à cafeicultura, bem como a abolição da escravidão. Inserimos a corte portuguesa, mesmo que cronologicamente esteja no período anterior à independência, porque na narrativa produzida o estudante faz referência ao parentesco existente entre D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, também colocamos por entendermos que a vinda da corte portuguesa ao Brasil corresponde ao fim do período colonial brasileiro.

O terceiro agrupamento adotado diz respeito ao período que corresponde à Proclamação da República e se estende aos dias atuais. Neste período os acontecimentos tratados estão ligados à própria Proclamação da República, passando pela participação do Brasil nas duas grandes guerras mundiais, ao processo de industrialização, além de algumas questões ligadas ao desenvolvimento, subdesenvolvimento e pobreza do Brasil, bem como situações ligadas à corrupção, um país acolhedor e ao mesmo tempo preconceituoso, citou-se a violência, o petróleo, o uso de drogas, alguns fatos recentes como o incêndio da boate em Santa Maria – RS, copa do mundo de futebol de 2014 e olimpíadas de 2016. Também se destacaram a valorização das paisagens naturais e os pontos turísticos do Brasil.

Quadro 6 - Principais marcos históricos do Brasil segundo estudantes do 6º e 9º anos

Marcadores Históricos (Acontecimentos)	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
	EE	EE	EP	EP
Chegada dos Portugueses (Período Colonial): navegação portuguesa, morte de indígenas, exploração das riquezas, guerras entre índios e portugueses, escambo, cana de açúcar, exploração da madeira, Brasil colônia, escravidão.	20	38	18	16
Independência (Império): Vinda da corte portuguesa para o Brasil, Guerra do Paraguai, cafeicultura, abolição da escravidão,	2	5	4	4
Proclamação da República (Até os dias atuais): Miscigenação, cultura, desenvolvimento, subdesenvolvimento, corrupção, potência econômica, país pobre (bolsa família), país acolhedor e preconceituoso, revolução industrial, atividades econômicas, petróleo, violência, 1ª e 2ª Guerra Mundial, incêndio boate Santa Maria, pontos turísticos, biodiversidade, copa do mundo, olimpíadas, pessoas famosas, drogas.	4	14	1	26

Fonte: Autor, 2013.

Ao ler e analisar as narrativas produzidas pelos estudantes observamos construções distintas para as mesmas, algumas com maior sofisticação e outras se resumindo a frases ou citações de eventos fragmentados. Também verificamos que em algumas ocorreram uma sequência de eventos onde é possível identificar mais de um acontecimento, fato que explica quantidades maiores de episódios do que de estudantes que participaram da pesquisa, no entanto, também encontramos produções que não trouxeram dados que pudessem encaixar nos marcadores estipulados.

Para essa tarefa havia ao todo 99 estudantes distribuídos da seguinte maneira: Escola Pública: 27 estudantes do 6º ano e 32 estudantes do 9º ano; Escola Particular: 19 estudantes do 6º ano e 21 estudantes do 9º ano.

Os resultados obtidos em relação à História do Brasil mostram algumas situações distintas quanto à organização do conhecimento que os estudantes têm sobre o desenrolar da História do país. Em primeiro lugar notamos alguma diferença entre os estudantes do 6º ano em relação aos estudantes do 9º ano. No primeiro grupo, a História do Brasil está condicionada ao fator “descobrimento”, ou seja, grande parte das narrativas trata da questão da chegada dos portugueses ao novo mundo, marcando o “início” da nossa História. Já para os estudantes do 9º ano observamos dois momentos distintos nos seus relatos: o primeiro que também trata da questão do “descobrimento”, e o segundo momento relaciona-se às questões da atualidade, como exemplo, a citação da violência, das drogas e dos próprios eventos esportivos que estão por acontecer no Brasil. Ao apontar os marcadores históricos, os estudantes da escola pública citaram em maior quantidade aspectos ligados ao descobrimento do Brasil, ao passo que os estudantes da escola particular apontaram mais para eventos históricos ligados a contemporaneidade.

Outro aspecto a ser destacado se insere no intervalo entre a independência do Brasil e a Proclamação da República. O período citado praticamente é um vazio no imaginário dos estudantes, pois praticamente não foi mencionado, independentemente do ano de escolaridade do qual fazia parte o aluno. No caso dos estudantes do 6º ano podemos considerar que estavam no início da escolarização do Ensino Fundamental anos finais, já haviam tido a disciplina de História nos anos iniciais, porém, não no formato que se tem no segmento em questão. No caso dos estudantes do 9º ano já haviam tido uma caminhada escolar que certamente entraram em contato com a História do Brasil e com assuntos que compreendiam os mais de cinco séculos da chegada dos portugueses, incluindo os estudos sobre o período do qual fazemos referência.

Maria Auxiliadora Schmidt (2008) ao estudar as perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas dos jovens, elege três categorias para análise das produções dos estudantes: Compreensão Fragmentada; Compreensão Restrita; Compreensão Global. Segundo Schmidt:

Na primeira categoria buscaram enquadrar as narrativas que expressam ideias muito dispersas, apresentando falhas na compreensão, reformulação ou expressão escrita. Na segunda categoria enquadram as narrativas que apresentavam uma compreensão global do aluno, mostrando seu esforço de reformulação da informação, mas centrados apenas num único indicador, utilizando quase exclusivamente das expressões contidas nas fontes e textos. E na terceira categoria buscaram enquadrar as narrativas em que o aluno expressa uma compreensão global da mensagem, diferenciando as várias narrativas e até os elementos discordantes entre elas, procurando fazer uma reformulação das informações à luz da sua própria experiência. (SCHMIDT, 2008, p. 88-89).

Após leitura e análise das produções realizadas com os estudantes e utilizando das categorias desenvolvidas por Barca e Gago (2004) e Schmidt (2008) obtemos os seguintes dados:

Tabela 39 - Categorias narrativas apresentadas por estudantes do 6º ano

Categorias	6º Ano EE	6º Ano EP
Compreensão Fragmentada	85%	84%
Compreensão Restrita	0	16%
Compreensão Global	0	0
Não respondeu	15%	0
Total	100%	100%

Fonte: Autor, 2013

Tabela 40 - Categorias narrativas apresentadas por estudantes do 9º ano

Categorias	9º Ano EE	9º Ano EP
Compreensão Fragmentada	72%	58%
Compreensão Restrita	19%	29%
Compreensão Global	6%	9%
Não respondeu	3%	4%
Total	100%	100%

Fonte: Autor, 2013

Pelas narrativas coletadas é possível fazer alguns apontamentos quanto à compreensão que os estudantes têm em relação à História nacional. Em todas as turmas e nas duas escolas onde foram aplicados os instrumentos observamos uma mesma caracterização em expressar os conhecimentos de domínio dos estudantes. A compreensão fragmentada da

História é o fator mais recorrente, o que mostra uma dificuldade dos estudantes em organizar um conhecimento mais amplo e global sobre a História. Schmidt (2008) ao estudar as perspectivas da consciência histórica em jovens estudantes aponta que:

Quanto ao tipo de narrativas houve uma predominância, pouco mais de 50%, dos relatos fragmentados, o que nos leva a questionar os sentidos conferidos à concepção do “aprender história”, bem como à cognição histórica, em aulas de história, que não têm contribuído para que os jovens possam construir narrativas mais globais, bem como possam inserir os conteúdos e a natureza da história em suas vidas. Tal fato pode ser explicado porque os professores continuam muito presos ao livro didático e a narrativa dos manuais torna-se predominante, bem como pelo fato de que a atenção aos conceitos substantivos e à ideias de segunda ordem não estar ainda em pauta no ensino de História. Um necessário despertar para investigações que possam balizar a intervenção e auxiliar na formulação de metodologias nesta perspectiva é a exigência que se apresenta. (SCHMIDT, 2008, p. 91).

Na nossa investigação não objetivamos fazer uma análise da construção do texto em si, mas optamos pela observação dos sentidos dado ao texto produzido e que encadeamento foram desenvolvidos ao expressar os conhecimentos sobre a História do Brasil. Assim, como mostrado nas tabelas 39 e 40 a compreensão fragmentada foi o modo pelo qual os estudantes mais se expressaram, o que remete a uma preocupação de nossa parte, pois, enquanto docente também temos uma participação nestes resultados, imaginando que o ideal é uma compreensão global da História.

A compreensão fragmentada expõe uma falta de articulação entre os eventos trabalhados em aulas de História pelos professores, não dando ao estudante a possibilidade de uma apreensão mais abrangente dos acontecimentos, causando, portanto, uma aprendizagem distorcida.

Quadro 7 - Narrativas compreensão fragmentada

Estudantes de 6º ano	Estudantes de 9º ano
<p><i>O Brasil é rico em plantações e conhecido pelo pau Brasil e o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral. (Aluno 6º ano, Escola Pública).</i></p> <p><i>Os portugueses acharam o Brasil onde habitavam indígenas então eles lutaram e os portugueses venceram e então no começo da colonização is indígenas eram escravos e foi Pedro Álvares Cabral que achou o Brasil.(Aluno 6º ano, Escola Particular).</i></p>	<p><i>Com a chegada dos portugueses o Brasil não tinha nada só tinha índios morando aqui. Os portugueses só tinha uma coisa que queriam fazer aqui retirar ouro e outras coisas de valor para levar para Portugal, mas daí eles começaram a colonizar o que logo transformaram os índios em escravos. Junto com os negros daí houve uma lei que soltaram os negros e índios e logo todos começaram a casar um com os outros daí surgiu os brasileiros não saíram mais daqui e todo o dia que os portugueses chegaram é comemorado no ano que eles colonizaram em 1500. (Aluno 9º ano, Escola Pública).</i></p> <p><i>O Brasil quando foi descoberto pelos portugueses havia somente índios e quando os portugueses começaram a retirar as riquezas do Brasil vieram mais portugueses e isso criou as primeiras cidades. (Aluno 9º ano, Escola Particular).</i></p>

Vemos pelas narrativas uma aproximação na forma de apresentação dos dados referentes à organização do conhecimento sobre a História do Brasil, caracterizadas pela dificuldade em coordenar o pensamento. Como vimos esse é o tipo mais comum entre as produções realizadas, independente do ano de escolaridade em que frequentam os estudantes.

Mesmo sendo predominante a compreensão fragmentada em todos os anos, notamos que essa condição se dá em maior número entre os estudantes do 6º ano, onde 85% dos estudantes da escola pública e 84% dos estudantes da escola particular estão inseridas na categoria de compreensão fragmentada. Entre os estudantes do 9º ano, 72% dos estudantes da escola pública e 58% dos estudantes da escola particular estão nesta categoria.

Na categoria compreensão restrita, onde os estudantes conseguem ter uma visão global do processo, mas ainda ligada ao acontecimento e, portanto, não fazendo uma

reflexão sobre o que levou a este processo, apresenta números reduzidos de estudantes que apresentam este entendimento. O 6º ano da Escola pública não apresentou nenhum estudante nesta categoria. Nas outras turmas, os resultados foram equivalentes, com destaque para o 9º ano da escola particular que apresentou um número maior que as demais.

Quadro 8 - Narrativas compreensão restrita

Alunos 6º ano	Alunos 9º ano
<p><i>O Brasil foi descoberto pelos portugueses eles iam para a Índia mas se enganaram e vieram para um território estranho chamado Brasil, eles chegaram e dominaram o território e fizeram os índios de escravos.(Aluno 6º ano, Escola Particular)</i></p>	<p><i>O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral. Na verdade ele descobriu o Brasil por acaso, pois era para ele ter ido para a Índia. Por isso quando ele chegou aqui, o Brasil já tinha habitantes, pelo qual ele colocou o nome de índio. Os portugueses começaram a trocar objetos com os índios, só para ter o pau-brasil e o nosso ouro, nossos animais. Tudo isso gerou uma guerra. Por que os portugueses queriam mais coisas e os índios não queriam mais dar. Ai os portugueses ganharam porque seu armamento era mais desenvolvido. Depois de tudo isso veio a independência do Brasil já pela década de 1800. Quem conseguiu a independência foi D. Pedro I. Os portugueses, italianos entre outros começaram a colonizar o Brasil.(Aluno 9º ano, Escola Pública).</i></p> <p><i>O Brasil nunca foi um país admirado ele foi um coadjuvante até o final do século XX. Foi quando ele começou a desenvolver-se, que ganhou espaço na mídia internacional. Dos grandes eventos que aconteceram ao longo do tempo, o Brasil se destacou ou apareceu em poucos deles. É só um espaço vazio no mapa. (Aluno 9º ano, Escola Particular).</i></p>

Nota-se nas narrativas expostas que há um encadeamento dos acontecimentos, dando uma dimensão dos processos históricos que ocorreram no Brasil. Os estudantes conseguem estabelecer alguns marcos históricos de ruptura com o período anterior, concebendo a História num processo evolutivo através de uma relação temporal entre o antes e o depois.

Quanto à compreensão global, entendida como um processo avançado de entendimento, onde os estudantes estabelecem relações com os marcos históricos de forma autônoma, tivemos poucas narrativas nesta categoria. Apenas 6% dos estudantes da escola pública e 9% dos estudantes da escola particular demonstraram estar neste grupo. Neste caso, se o objetivo do ensino de História é fazer com que os estudantes tenham uma compreensão global, pelo menos entre os estudantes pesquisados, há um trabalho longo pela frente.

Quadro 9 - Narrativa compreensão global

Alunos 9º ano
<i>Brasil foi colônia de Portugal, durante o período colonial o Brasil foi fortemente explorado e isso resultou numa tecnologia industrialização atrasada, que começou em baixa escala apenas no século XIX, por isso está onde está hoje. (Aluno 9º ano, Escola Particular)</i>
<i>O Brasil foi fundado em 1500, por Pedro Álvares Cabral, que veio de uma navegação de Portugal, em destino à África mas encontrou uma terra sem conhecimento do resto do mundo e viu que havia muitos índios que nunca viu o homem branco, eles ficaram assustados com o aparecimento de novas pessoas. Os portugueses viram que era um país rico em madeira e também em minério de ferro extraíram tudo que puderam para levar para Portugal por isso que o Brasil não é um país desenvolvido porque eles retiraram tudo que puderam e não vieram morar. (Aluno 9º ano, Escola Pública)</i>

Nas narrativas compostas pelos estudantes como global observa-se uma coerência nos eventos ao mesmo tempo em que se justificam determinadas condições em que o Brasil se encontra, mostrando uma compreensão crítica sobre a ação dos portugueses, por exemplo.

3.3.2 Personagens da História do Brasil

As produções realizadas pelos estudantes de todas as turmas consultadas de ambas as escolas são marcadas pela pouca presença de personagens, principalmente se considerarmos as individualidades. A presença de personalidade em relação à História do Brasil está mais vinculada a Portugal, pois individualmente Pedro Álvares Cabral é o mais citado e coletivamente os portugueses foram os mais lembrados. Vale destacar a importante presença do coletivo índios para identificar os grupos que estavam aqui antes da chegada dos portugueses.

Ao selecionarmos as personalidades citadas nas narrativas dos estudantes algumas considerações podem ser feitas sobre esses sujeitos da História. É evidente no imaginário dos estudantes no processo de constituição do Brasil a existência de dois grupos distintos: em primeiro lugar os “donos da terra”, os indígenas, que na visão dos estudantes já estavam aqui antes dos portugueses chegarem e visto pelos alunos como vítimas, segundo a chegada dos portugueses, capitaneada na figura de Pedro Álvares Cabral, vindo para o Brasil ao acaso, já que seu destino era às Índias e visto pelos estudantes como os exploradores com a intenção somente de retirar as riquezas que existiam no “novo mundo”. Destaca-se nos apontamentos dos estudantes o fato de tratar a chegada dos portugueses ao Novo Mundo como acaso, pois pela historiografia que trata desse período já há muito tempo abandonou-se essa visão, mas entre os estudantes ainda permanece.

Dizem que foi Pedro Álvares Cabral que descobriu o Brasil. Mas quando ele e uma comitiva chegaram os índios já estavam aqui. Por isso eu acho que foram os índios que descobriram o Brasil. (Aluno 6º ano, Escola Pública).

O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral e seus piratas. Ele veio por engano e decidiu ficar, explorando a vida e o povo indígena. E foi evoluindo e até ficou com está hoje. O Brasil é um lugar com praias lindas e a cultura também é muito conhecida. (Aluno 9º ano, Escola Pública).

A chegada dos portugueses no Brasil é vista pelos estudantes sob o olhar da exploração, da violência contra o indígena. Nota-se também que para os estudantes a escravidão indígena foi um acontecimento consolidado, pois em muitos relatos está contida a luta entre índios e portugueses, prevalecendo os últimos em relação aos primeiros e os transformando em escravos.

Outro aspecto observado quando tratamos das figuras lembradas pelos estudantes ao contar a História do Brasil é o fato de que personalidades mais recentes não foram citadas. Verificamos que os nomes apresentados são de um período inicial da nossa História se levarmos em conta a chegada dos portugueses. Outros personagens que aparecem nas narrativas estão relacionados até o período do Império, não sendo lembrado nenhum personagem do período da República, por exemplo. A relação com o tempo mais próximo ou com a realidade se apresenta nas narrativas, porém a relação que se faz não é com uma figura específica, mas com situações que estão na mídia ou no cotidiano das pessoas, como a corrupção, as drogas, a pobreza.

Tabela 41 - Personagens da História do Brasil citados por estudantes do 6º ano

Personagens: agentes históricos	6º ano Escola pública	6º ano Escola particular
Índios	44%	68%
Pedro Álvares Cabral	41%	37%
D. João VI (filho e neto)	4%	
Portugueses	19%	37%
Imigrantes	4%	
Americanos	7%	
Tiradentes	4%	
Afro	4%	

Fonte: Autor, 2013

Como observamos nas duas tabelas referentes aos personagens da História do Brasil apontados pelos estudantes de 6º e 9º anos, aparecem figuras comuns em todas as turmas tais como os índios, Cabral e os portugueses. Com exceção de Pedro Álvares Cabral que mesmo vinculado aos portugueses aparece de forma individual, notamos nas citações certo generalismo nas nossas figuras históricas.

Tabela 42 - Personagens da História do Brasil citados por estudantes do 9º ano

Personagens: agentes históricos	9º ano	9º ano
	Escola pública	Escola particular
Índios	37%	33%
Pedro Álvares Cabral	62%	23%
Portugueses	28%	28%
Italianos	3%	
Negros	3%	
D. Pedro I	6%	
Família Real Portuguesa		4%
Espanhóis		9%

Fonte: Autor, 2013

3.3.3 Marcadores Temporais e Espaciais

Ao tratar de marcadores históricos e dos personagens que compõem as narrativas dos estudantes nos deparamos com dois elementos importantes em relação à aprendizagem histórica que são o tempo e o espaço. Tempo e espaço são essenciais na compreensão histórica, pois:

Para um ensino de história que considere os aspectos espaços-temporais como elementos de construção da compreensão de mundo, mister se faz dotar de sentido este ensino, visto que é através dele que o aluno constrói uma visão global de uma sociedade complexa em permanente mudança no tempo, numa dimensão mais abrangente e plural do mundo. (FERREIRA, 2005, p. 4-5).

O tempo histórico marcado pela sua complexidade permite dar sentido à narrativa histórica e compreender as experiências do passado, sendo assim,

O tempo histórico caracterizado pela complexidade é articulado na narrativa histórica como categoria que organiza a estrutura verbal (discurso), mas, principalmente, como categoria a qual subjaz a compreensão, pelo sujeito-narrador, de uma gama de conceitos articuladores: memória, mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, cronologia, convenções, periodizações, perspectivas de futuro. São os sentidos de tempo histórico, tempo híbrido de conceitos, tempo significado historicamente, que possibilita a existência da narrativa histórica como produto de um processo de reconstrução do passado humano (a História), e não o contrário. (RIBEIRO, 2012, p. 198).

Nas narrativas analisadas encontramos uma série de marcadores temporais que se relacionavam com os personagens dando sentido e uma consciência sobre os eventos

relatados. Além disso, podemos perceber uma articulação entre o passado, o presente e em alguns casos projeções de futuro.

Basicamente os marcadores temporais podem ser divididos em dois grupos: os cronológicos, relacionados a datações como anos, décadas e séculos; e aqueles ligados a uma linguagem temporal, expressados por verbos ou outras expressões que dão indicativo de uma sucessão e ordenação do tempo.

Quadro 10 - Marcadores Temporais expressados por estudantes do 6º e 9º anos

Marcadores Cronológicos	Linguagem temporal
1500	Antigos moradores
7 de setembro	Depois
Século XIX	Anos atrás
2014	Quando chegaram
2016	
Estudantes de 6º ano	Estudantes de 9º ano
<p><i>Os índios eram os antigos moradores do Brasil. E depois Pedro Alvarez Cabral. (Aluno 6º ano, Escola Pública).</i></p> <p><i>Os portugueses acharam o Brasil e lutaram contra os índios e venceram. Dom Pedro dia 7 de setembro proclamou a independência. (Aluno 6º ano, Escola Particular).</i></p>	<p><i>O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral e foi colonizado pelos portugueses. Em 1500. Depois disso começou a criar os estados, as cidades e a população foi aumentando cada vez mais pois o Brasil foi aumentando e a população também. (Aluno 9º ano, Escola Pública).</i></p> <p><i>Quando Cabral descobriu o Brasil foi no ano de 1500, quando chegou aqui só habitavam índios que houve a tentativa de torná-los escravos. Hoje em dia a cultura dos índios diminuiu bastante há poucos índios habitantes no Brasil. As principais festas do Brasil são o carnaval e agora a copa do mundo de futebol em 2014 e as olimpíadas em 2016. (Aluno 9º ano, Escola Particular).</i></p>

Fonte: Autor, 2013

Quanto ao espaço, elemento básico na composição de narrativas históricas, os estudantes apresentaram dados que faziam referência a determinados locais, os quais ajudam a contextualizar suas produções. Como os estudantes narraram a História do Brasil, este espaço naturalmente estava posto nas histórias, o qual poderemos identificá-lo como geral, no entanto, como era uma produção livre outros espaços foram citados, sendo que se apresentou espaços mais específicos do Brasil e outros que tinha uma relação com o Brasil.

Quadro 11 - Marcadores Espaciais citados por estudantes do 6º e 9º anos

Marcadores espaciais
Brasil
Portugal
Argentina
Índia
Litoral
Nordeste
Rio de Janeiro
São Paulo
Continente americano

Fonte: Autor, 2013

As citações referentes ao Brasil, Portugal, Índia, litoral tem uma relação muito próxima, pois estão vinculadas às navegações portuguesas, citadas pelos estudantes para conceber o marco fundador do país. Em relação à Índia, ressalta-se que o seu aparecimento nas narrativas se dá para explicar, do ponto de vista dos estudantes, a forma como os portugueses chegaram ao Brasil, pois no entendimento deles o objetivo de Cabral era chegar às Índias e o Brasil foi um erro de percurso que culminou no seu “descobrimento”.

O Brasil foi descoberto pelos portugueses eles iam para a Índia, mas se enganaram e vieram para um território estranho chamado Brasil, eles chegaram e dominaram o território e fizeram os índios de escravos. (Aluno 6º ano, Escola Pública)

O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral. Na verdade ele descobriu o Brasil por acaso, pois era para ele ter ido para a Índia. Por isso quando ele chegou aqui, o Brasil já tinha habitantes, pelo qual ele colocou o nome de índio. Os portugueses começaram a trocar objetos com os índios, só para ter o pau-brasil e o nosso ouro, nossos animais. Tudo isso gerou uma guerra. Por que os portugueses queriam mais coisas e os índios não queriam mais dar. Ai os portugueses ganharam porque seu armamento era mais desenvolvido. Depois de tudo isso veio a independência do Brasil já pela década de 1500. Quem conseguiu a independência foi D. Pedro I. Os portugueses, italianos entre outros começaram a colonizar o Brasil. (Aluno 9º ano, Escola Pública).

Quanto às citações sobre São Paulo e Rio de Janeiro resulta da compreensão que são cidades adequadas para shows e outros eventos, até para fazer um contraponto com o local onde vivem que para eles é pequeno e não oferece muitas opções.

O Brasil é um país com uma grande biodiversidade, em todos estados podemos encontrar diversos tipos de bichos e plantas. O Brasil também tem muitos pontos turísticos, o Cristo Redentor é o principal, mas também contamos com muitas praias. Se você gosta de música o ideal é você morar em São Paulo ou Rio de Janeiro e caso você queira conhecê-lo espere no hotel Fasano, artistas como Lady Gaga, Madona entre outros vieram para cá. (Aluno 9º ano, Escola Particular).

3.3.4 Sentidos de Mudança em História

As narrativas elaboradas pelos estudantes sobre a História do Brasil apresentam maior ou menor sofisticação no que diz respeito às operações do pensamento histórico, entendidas aqui como a rememoração, a atribuição de significados, a explicação de acontecimentos. Ao desenvolver suas narrativas os estudantes se utilizaram de alguns conceitos históricos com os quais dão sua interpretação sobre os acontecimentos que marcaram a história do Brasil.

Os conceitos históricos se referem a eventos e a sua interpretação historiográfica. Os pesquisadores da Educação Histórica distinguem entre duas categorias de conceitos históricos - substantivos e meta-históricos ou de segunda ordem. Os conceitos históricos substantivos são construtos que se referem a eventos, processos e fatos que se constituem em conteúdos históricos, isto é, forma a substância da história. (RIBEIRO, 2012, p. 248-249).

Ao estruturar suas narrativas utilizando dos conceitos históricos os estudantes elaboram uma explicação sobre os fatos, dando a eles um sentido de orientação do passado que reflete no presente. O quadro 11 apresenta os conceitos históricos substantivos relacionados à História do Brasil que apareceram nas narrativas das quatro turmas pesquisadas:

Quadro 12 - Conceitos Históricos citados por estudantes do 6º e 9º anos

Conceitos Históricos
Descobrimento
Governo
Independência
Escravidão (indígena)
Colonização
Exploração
Subdesenvolvimento
Desenvolvimento
Escravidão (negra)
Cultura

Fonte: Autor, 2013.

No conjunto das narrativas dos estudantes analisadas nos deparamos muitas vezes com produções fragmentadas que trataram de modo superficial de determinados eventos. Os estudantes ao tratar de temas da História entendem como acontecimentos, não tendo a compreensão do profissional da área que os entendem como conceitos. Apesar disso, a forma como expõe suas ideias, que orientam seu discurso ao longo do tempo nos leva a acreditar que na prática desenvolvem uma consciência histórica.

Como já abordado quando tratamos dos marcadores históricos, os estudantes pesquisados desenvolveram suas narrativas tendo como marcos temporais dois

momentos: o primeiro relacionado ao “descobrimento” com a chegada dos portugueses e o seu encontro com os indígenas, e num segundo momento podemos analisar como uma explicação das condições nacionais do ponto de vista dos estudantes. Esses dois momentos mesmo que temporalmente distante para os estudantes se aproximam, pois o período do descobrimento e o período atual tem uma relação direta.

Brasil foi colônia de Portugal, durante o período colonial o Brasil foi fortemente explorado e isso resultou numa tecnologia industrialização atrasada, que começou em baixa escala apenas no século XIX, por isso está onde está hoje. (Aluno 9º ano, Escola Particular).

Nas narrativas é possível perceber uma clara distinção sobre como o Brasil é visto pelos estudantes. Dois aspectos chamam a nossa atenção: em primeiro lugar a ênfase num país de belezas naturais, que atraem turistas; segundo a ideia de um país subdesenvolvido, envolvido em corrupção, atrasado.

O Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral e antes disso só haviam índios aqui no Brasil, ele foi explorado pelos portugueses e era uma colônia, cheia de escravos até haver a abolição da escravidão e o Brasil se tornou uma República. Depois da família real ser expulsada do Brasil e voltar para Portugal o Brasil se tornou uma república. O Brasil não era um país ruim até hoje: porque hoje em dia o Brasil é um país ladrão, cheio de políticos corruptos, onde o dinheiro vale mais que 300 vidas e onde você não é valorizado mesmo com estudo. (Aluno 9º ano, Escola Particular)

Salienta-se nas narrativas a ideia ou a justificativa da nossa condição atual. No pensamento dos jovens estudantes há um fator explícito que condiciona o Brasil a ser o que é, ou seja, subdesenvolvido, pobre. A resposta para essa condição está no processo de colonização e o grande vilão são os portugueses.

O Brasil foi fundado em 1500, por Pedro Álvares Cabral, que veio de uma navegação de Portugal, em destino à África mas encontrou uma terra sem conhecimento do resto do mundo e viu que havia muitos índios que nunca viu o homem branco, eles ficaram assustados com o aparecimento de novas pessoas. Os portugueses viram que era um país rico em madeira e também em minério de ferro extraíram tudo que puderam para levar para Portugal por isso que o Brasil não é um país desenvolvido porque eles retiraram tudo que puderam e não vieram morar. (Aluno 9º ano, Escola Pública).

Se o presente é visto pela dicotomia entre o belo da natureza exuberante do Brasil e pelo negativismo no campo econômico-político-social, as perspectivas de futuro são tratadas como algo promissor, com esperanças de tempos melhores.

O Brasil é um país em que existem inúmeras culturas nas quais as principais são a Capoeira ou Carnaval, futebol e samba, os quais de tão importante deram o nome da bola da Copa “cafusa”. Nosso país é subdesenvolvido emergente o qual se continuar a crescer na mesma velocidade em que está, em 2050 poderá ser uma das maiores potências mundiais. (Aluno 9º ano, Escola Particular).

Apesar de uma visão negativa por parte dos estudantes há uma perspectiva de um futuro melhor, além disso, o país é percebido pela sua diversidade, sua cultura, fatores positivos no entendimento dos estudantes.

3.2.5 Narrativas dos Estudantes em Relação à História Local

Ao analisar as estruturas das narrativas produzidas pelos estudantes nos deparamos com certa similaridade entre aquilo que foi realizado em função das produções nacionais e locais. Na nossa percepção as diferenças trazidas nas narrativas dão conta de um cenário mais amplo no campo nacional, onde os relatos estão ligados aos estudos realizados a partir de uma orientação focada num processo linear iniciado com o descobrimento do Brasil e elencados, a partir de então, em lista de fatos correspondentes aos textos bases contidos em livros didáticos e apostilas utilizadas pelos estudantes. No caso das narrativas locais a amplitude dos relatos é diminuída em virtude do trabalho realizado com essa temática se restringir em alguns aspectos da vida local, como a fundação do município. Neste sentido, ao tratar do local os estudantes procuram relatar aspectos que descrevem um pouco o lugar, como as características físicas e humanas. Neste aspecto, observamos que o tratamento dado pelos estudantes ao tratar do local onde vivem aponta para uma aproximação com tema proposto, onde a afinidade e a crítica são percebidas claramente.

As narrativas produzidas pelos estudantes em relação ao local onde vivem seguem alguns marcadores que estão presentes em grande parte dos textos. Como características são narrativas fragmentadas, onde os eventos são tratados de modo disperso sem uma ordenação entre eles.

Basicamente os temas tratados nas narrativas se dividem em três grupos de assuntos: o primeiro deles trata da fundação da cidade, tendo como marcador cronológico o ano de 1947, quando ocorreu a emancipação política do município. Neste ponto também se observa nos relatos uma relação entre o nome atual e o antigo nome do lugar. Inicialmente o local era chamado de Barra Bonita e posteriormente passou a ser denominado de Ibaiti. Outro aspecto difundido nas narrativas é o significado do nome Ibaiti, de origem indígena significa “água da pedra”. Dentro da temática da origem, os estudantes tratam de alguns aspectos ligados à mineração, à cafeicultura como resultado da ocupação do local. Além disso, relaciona Ibaiti com o seu relevo característico formado por várias serras, que levou Ibaiti a ser conhecida como “Rainha das Colinas”.

Ibaiti tem o significado de água da pedra, por causa das minas, das cachoeiras que tem na mina velha. Ibaiti foi descoberto na década de 40, pelos mineradores que trabalharam muito tempo com carvão. Depois de carvão eles começaram a plantar café. Ibaiti tem um bom clima. Ibaiti pertencia ao município de Tomazina, até que em 1947 ele se emancipou. (Aluno 9º ano, Escola Pública).

Ibaiti é uma cidade do interior do Paraná. Ela tem esse nome por causa dos índios e o significado da palavra Ibaiti é água da pedra. Ela possui alguns pontos turísticos como a mina velha, e suas cachoeiras. Ibaiti também é conhecida como a rainha das colinas por causa que ela é uma cidade alta. Ela tem 65 anos e faz aniversário dia 9 de novembro. (Aluno 9º ano, Escola Pública).

Eu vivo em Ibaiti estado do Paraná que antes de se chamar Ibaiti foi Barra Bonita, Patrimônio do Café e outros. E Ibaiti significa água da pedra. (Aluno 6º ano, Escola Pública).

Um segundo assunto que dominou as narrativas produzidas diz respeito às características apresentadas pela cidade quanto ao número de habitantes. Para os estudantes, Ibaiti é uma cidade pequena e por conta disso tem na sua tranquilidade, sossego, calma atributos que ora são entendidos como positivos, ora são entendidos como negativos. Nos aspectos positivos, os estudantes demonstram que a pouca violência, o conhecimento dos seus habitantes são fatores que fazem de Ibaiti um lugar aprazível de se viver. Pelo lado negativo, no pensamento de alguns estudantes está o fato do local ser tão tranquilo, o que na visão deles

isso é para aposentados, idosos e não para jovens que necessitam de viver em uma situação de agitação.

A cidade onde eu vivo está se desenvolvendo aos poucos, é uma cidade calma, não tem muito trânsito, é uma cidade pequena, as pessoas são gentis, alegres e hoje tem 66 anos de cidade. (Aluno 9º ano, Escola Particular).

Aonde eu vivo é uma cidade pequena sem muita coisa para se fazer ali então passamos o dia em casa só saindo com os amigos. Na rua a mesma coisa e então essa é a cidadezinha onde vivemos. (Aluno 9º ano, Escola Particular).

O terceiro assunto predominante nas narrativas trata dos pontos turísticos e naturais encontrados no município. Em praticamente todas as narrativas são mencionados locais históricos, como a antiga mina de carvão, bem como algumas paisagens naturais como a “cachoeira do Aristeu” e o “pico agudo”, são lembrados pelos estudantes. Outro aspecto que é uma fator de identidade da cidade com seus habitantes é a “rua Paraná”, local onde concentra o comércio do município e por consequência é o espaço de maior movimento. Estes pontos citados criam nos estudantes um sentimento de identidade para com o município, gerando entre eles uma empatia para com o local onde vive.

Ibaiti tem vários pontos turísticos como mina velha, cachoeira do Aristeu, o lugar que mais se fala em Ibaiti é a rua Paraná que é onde tem várias lojas, em Ibaiti tem a feira do sol e a feira da lua. Ibaiti tem 65 anos, o aniversário da cidade é dia 9 de novembro. Ibaiti tem 29500 habitantes. Ibaiti é conhecida como a rainha das colinas por causa de seu relevo. Pico agudo é um ponto turístico muito bonito de Ibaiti também. (Aluno 9º ano, Escola Pública).

Ibaiti é um pequeno município com uma população muito equilibrada com famílias antigas. E nosso principal local que os turistas procuram é nossa famosa mina velha uma antiga mina de carvão com uma paisagem maravilhosa. Ibaiti também é conhecida como rainha das colinas por causa das suas altitudes altas. (Aluno 9º ano, Escola Pública).

Observamos nas narrativas alguns marcadores históricos, principalmente ligados à fundação do município, marcadores espaciais, relacionados à localização na região do Norte Pioneiro, no estado do Paraná. No entanto, personagens que fizeram parte da história do município praticamente não aparecem. Os citados estão ligados a termos generalizantes, como mineradores, por exemplo. Individualmente não tivemos nenhuma citação.

Apesar da predominância de narrativas fragmentadas, tivemos algumas que tem uma característica completa, com marcadores bem definidos, fazendo uso das rupturas para contar a história do município. Desta maneira, podemos compreender que o ensino da História local pode dar aos estudantes a possibilidade de análise referente ao pensamento histórico e que, portanto, contribui para uma consciência histórica a partir do local onde está inserido.

Ibaiti tem 65 anos e foi emancipado na década de 1940, porque antes era vila de Tomazina que se denominava Barra Bonita que na época era o maior produtor de café em coco da região do norte pioneiro até 1975, com uma geada que afastou muitos grandes produtores e diminuiu muito a população. Criou como se fosse uma crise econômica. Mas superou todos os obstáculos. Hoje em dia o forte em Ibaiti é o comércio no centro que atrai famílias de toda a região para vir aqui. (Aluno 9º ano, Escola Pública).

Percebemos na narração uma ordenação do pensamento, facilitando o entendimento da mensagem desenvolvida pelo estudante.

Notamos ao ler as narrativas, mesmo que com algumas fragilidades na sua construção, que é possível estabelecer ações para melhoria do processo de ensino e aprendizagem a partir da História local, tendo em vista que as bases de sustentação da disciplina dentro do campo da Educação Histórica, a qual está relacionada com a inserção do estudante no processo de aprendizagem, podem ser desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade onde eu vivo está se desenvolvendo aos poucos, é uma cidade calma, não tem muito trânsito, é uma cidade pequena, as pessoas são gentis, alegres e hoje tem 66 anos de emancipação.

Estudante, 12 anos.

Esta investigação insere-se no contexto do debate atual que se tem dado sobre o ensino de História, dentro da abordagem da Educação Histórica. Neste sentido, nosso enfoque se dá no ensino da História local como proposta para a aprendizagem histórica, voltando-se para as perspectivas dos estudantes quanto à relevância do ensino de História no contexto da escola.

Nossa investigação centrou-se no aluno, sendo este um sujeito essencial no contexto da escola. Desta forma, nosso objetivo foi conhecer este estudante, o que pensa sobre o ensino de História, o que espera do conhecimento histórico, tendo como foco último as produções realizadas por estes sujeitos através de narrativas com foco no nacional e no local. Nesta perspectiva do nacional para o local, adentramos numa lógica voltada do geral para o particular, do coletivo para o individual, uma vez que nas produções narrativas dos estudantes buscamos observar como estes sujeitos da pesquisa concebiam a história do Brasil bem como a História local. Nossa intenção não era verificar o que estes estudantes sabiam de História, mas analisar como expressam o seu pensamento histórico a partir de suas interpretações.

Na intenção de obter respostas para nossas inquietudes, organizamos nosso trabalho de forma a ter uma visão mais ampla sobre as tendências do ensino de História nas últimas décadas, voltando-se enfaticamente para o campo da Educação Histórica, o qual foi objeto de estudos no primeiro capítulo, quando percorremos alguns caminhos trilhados por pesquisadores que se dedicam a essa área.

No conjunto dos estudos realizados nos identificamos com os princípios da aprendizagem histórica defendida por Isabel Barca (2001),

- A aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos o indicam.
- A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai apreender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento.
- Os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa. (BARCA, 2001, p. 20).

Num primeiro momento abordamos a História local como uma estratégia metodológica para o ensino da História. Na nossa análise e incorporando estudos sobre a temática acreditamos que o uso dessa estratégia pode contribuir para um processo de apreensão do conhecimento histórico, orientando as experiências no tempo pelos estudantes, formando, dessa maneira uma consciência histórica crítica ou genética, no plano da tipologia estabelecida por Rusen (2010).

As pesquisas orientadas no campo da Educação Histórica tem na figura das crianças e jovens estudantes seu principal objeto, onde os trabalhos realizados giram em torno da produção de narrativas, as quais possibilitam ao pesquisador analisar as experiências temporais presentes nas produções articulando com a consciência histórica presentes no processo de formação do conhecimento histórico.

Como mencionado nossa investigação focou em jovens estudantes de 6º e 9º anos de duas escolas do município de Ibaiti-PR. Buscamos conhecer estes estudantes e suas respectivas escolas através de uma pesquisa qualitativa exploratória que nos orientou o caminho para a execução desta investigação que nos permitiu dialogar com os estudantes através dos instrumentos utilizados para coletar as produções em forma de questionários com perguntas abertas, bem como, com a confecção de narrativas. Este processo nos permitiu realizar um trabalho de análise que levaram-nos a algumas constatações.

Em primeiro lugar, entre os estudantes da escola pública e da escola privada não encontramos grandes diferenças nas narrativas. Ao categorizar as produções percebeu-se certa similaridade, principalmente ao detectarmos que as narrativas estavam, em sua maioria, no rol dos textos fragmentados, independente das turmas pesquisadas. Entre os estudantes do 6º e 9º anos, verificamos algumas diferenças, quanto a sofisticação das produções e aos detalhes dados a elas. Entretanto, pensamos que esse é um processo natural, pois, pela caminhada maior de estudos, os estudantes do 9º ano têm uma bagagem maior para expressar suas ideias do que os estudantes do 6º ano. Admitimos uma progressão de pensamento e organização do conhecimento de uma turma em relação a outra, mas não como uma regra geral, pois como apontou Barca (2001) “há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa”.

Em segundo lugar, notamos que as narrativas produzidas pelos estudantes apresentam, ao tratar da História do Brasil, uma dimensão político-social evidente. Na dimensão política, tratada pela grande maioria das narrativas está a ideia da origem do Brasil, tendo na figura de Pedro Álvares Cabral um personagem de destaque. Observamos que alguns conteúdos objetivos apreendidos ao longo da vida escolar estão presentes nas produções, no

entanto, o descobrimento é um tema recorrente. No aspecto social, dois momentos são lembrados com frequência, em primeiro lugar a escravidão e em segundo lugar, aspectos da vida contemporânea, como a corrupção e as drogas.

Uma terceira constatação que podemos extrair desse processo são marcações temporais empregadas nas narrativas, confirmando um processo de consciência a partir das influências que determinados acontecimentos trouxeram para a vida prática. Seguindo o pensamento de Oakeshott (2003), os estudantes qualificam o passado ao perceber nele mudanças.

Outro aspecto que podemos notar em relação ao pensamento esboçado pelos estudantes ao serem inquiridos sobre a História nacional e a História local são as similaridades em que ambas se estruturam. Suas construções são marcadas pela fragmentação, se estruturam a partir da origem, seja ela pelo descobrimento ou pela emancipação política, apresentando, portanto, marcadores históricos e temporais que seguem uma mesma lógica. Levando em consideração que a aprendizagem histórica resulta da apreensão das mudanças e continuidades ao longo do tempo e não exclusivamente por conteúdos estáticos, tanto os estudos sobre o local quanto sobre o nacional dão suporte para a formação do conhecimento histórico.

Ao apresentar os resultados da pesquisa, ressalta-se a possibilidade de se inserir no contexto do Ensino Fundamental, anos finais, a História local como um princípio epistemológico no ensino de História. Essa inserção é possível uma vez que o pensamento histórico se concretiza tanto em ambientes globais como locais, como observado nas produções narrativas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **Registro e representação do cotidiano**: A música popular na aula de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

ARAÚJO, M. F. Paradoxos da família contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, 23(2), 436-437, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000200025>. Acesso em 10/12/2013.

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**: Número Especial. Curitiba, 2006. Disponível em <http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/.../4056>. Acesso em 20/12/2012.

ASSIS, A. **A teoria da história de Jorn Rusen**: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BARBOSA, L. A. **Influências na escolha do curso superior**. Florianópolis: UDESC, 2006.

BARBOSA, V. L. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. **Saeculum – Revista de História**; João Pessoa, jul/dez. 2006. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/.../saeculum15_dos05_barbosa. Acesso em 15/01/2013.

BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: Perspectivas em educação histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.29-43.

_____ A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In.: SIMAN, L. M. C., et. al. (Orgs.). **Anais do VII Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de história: Novos Problemas e Novas Abordagens**. FAE/UFMG, 2006.

_____ Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**. Porto, III série, vol. 2, p. 13-21, 2001.

_____ Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

_____ O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In.: **Educação histórica: teoria e pesquisa**. CAINELLI, M. SCHMIDT, M. A. (Orgs.) Ijuí: Unijui, 2011.

BARCA, I. GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 239-261, 2001. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>. Acesso em 18/02/2014.

BARROS, C. H. F. Ensino de história, memória e história local. **História e-história**. Campinas, 2013. Disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=250>. Acesso em 20/11/2013.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, I. (Org.). Perspectivas em educação histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de educação histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.55-68.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORBA, G. L. THOMAZI, A. R. G. Uso das TIC em escolas de computação: relações entre a tecnologia, o educador e o educando, no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 12, 2012. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/>. Acesso em 12/02/2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**. Brasília, DF, 1998.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. **Revista Tempo**, n. 21, 2006. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=49>. Acesso em 10/10/2013.

CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011. Editora UFPR.

_____. O que se ensina e o que se aprende em História. In.: História: ensino fundamental. OLIVEIRA, M. M. D (Coord). **Coleção explorando o ensino: História**, vol. 21. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. SCHMIDT, M. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Revista Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>. Acesso, 15/11/2013.

_____. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In.: **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, inverno 2001.

CORREA, S. M. S. História local e seu devir historiográfico. **Revista Metis: história & cultura** - v. 2, n. 2, p. 11-32, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1084/734>. Acesso em: 18/02/2014.

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, mar/abr., 1998.

FERREIRA, C. A. L. Espaço e tempo: implicações no ensino de história. **Anais XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina, 2005.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, P.P. Questões sobre o estudo da antiguidade no Brasil. **História e-história**. Campinas, 2010. Disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=reportagens&ID=31>. Acesso em 20/11/2013.

GERMINARI, G. BUCZENKO, G. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. **Rev. História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view> Acesso em 15/02/2013.

GONÇALVES, M. A. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância In: MONTEIRO, A. M. F. C. et alii. **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.

GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In.: **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2010.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O Ensino de História e seu Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**: Número Especial. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/5543>. Acesso em 20/12/2012.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em história. In. BARCA, Isabel (Org). **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais da**

Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.

LE GOFF, J. **História e Memória.** São Paulo: Edições 70, 2000.

LEONE, E. T. BALTAR, P. Diferenças de rendimento do trabalho de homens e mulheres com educação superior nas metrópoles. **Revista Brasileira de Estudos da População.** São Paulo, v. 23, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbepop/v23n2/a10v23n2. Acesso em 11/02/2014.

MANIQUE, A. P. PROENÇA, M. C. A história local e a sua didática: relação história local/história nacional. In.: MANIQUE, A. P. PROENÇA, M. C. **Didática da história: patrimônio e história local.** Lisboa: Texto, 1994.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História.** São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, no.10, 1993, pp. 07-28.

OAKESSHOT, M. **Sobre a História e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Tobooks, 2003.

PARANÀ, Secretaria de Estado da Educação. **Consulta escolas.** Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/> Acesso em 20/12/2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica de história.** Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 02/02/2013.

PINSKY, J. PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In.: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** KARNAL, L (org). 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PRIORE, M. História do cotidiano e da vida privada. In.: **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** CARDOSO, C. F. VAINFAS, R. (Orgs.) Rio de Janeiro: Campus, 1997.

RIBEIRO, R. M. O. **Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental.** 2012, São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) USP, SP.

ROCKWELL, E. EZPELETA, J. A escola: um relato de um processo inacabado de construção. In.: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.2, PP. 131-147, Jul.0Dez. 2007.

RUSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Trad. Historiches Lernen. Curitiba: WA Editores, 2012.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____ **Razão histórica:** os fundamentos da ciência da história. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____ **Reconstrução do passado:** teoria da história: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2007.

SAMUEL, R. Documentação – história local e história oral. **Rev. Bras. de Hist.** v. 09. n. 19. p. 219 – 243. set. 89. fev. 90. Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download. Acesso em: 01/02/2013.

SANTOS, R. C. G. P. O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM. **Revista Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 761-782, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>, Acesso, 15/11/2013.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana M^a F. C. et alii. **Ensino de História:** Sujeitos, saberes e práticas – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.

_____ Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens. **Rev. Tempos Históricos**, v. 12, 1^o sem – 2008 – p. 81-96. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778012>. Acesso em 20/01/2013

_____ CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA JÚNIOR, A. F. Tempo e história: o que dizem os jovens do campo e da cidade. **Anais: XXVII Simpósio Nacional de História.** Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1362768047_ARQUIVO_ARTIGOANPUH2013.pdf. Acesso em 21/11/2013.

URBAN, A. C. **Didática da História:** percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009. Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba.

ANEXOS

13) Bairro onde mora:

14) Tipo de moradia

apartamento casa sobrado

15) Tipo de construção

alvenaria madeira

16) A sua residência é:

própria alugada cedida

17) Quantidade de cômodos:

um dois três quatro cinco seis
 sete oito nove dez ou mais

18) Renda Familiar (o salário mínimo atualmente é de R\$ 678,00)

até um salário mínimo (R\$ 678,00)
 de um a 3 salários mínimos (de 679 a 2034,00)
 de 3 a 8 salários mínimos (de 2035,00 a 5424,00)
 de 8 a 12 salários mínimos (de 5425,00 a 8136,00)
 acima de 12 salários mínimos (acima de 8137,00)

19) Escolaridade do pai ou responsável paterno

não frequentou a escola superior incompleto
 até o 5º ano superior completo
 até o 9º ano pós graduação (especialização)
 ensino médio incompleto mestrado
 ensino médio completo doutorado

20) Escolaridade da mãe ou responsável materna

não frequentou a escola superior incompleto
 até o 5º ano superior completo
 até o 9º ano pós graduação (especialização)
 ensino médio incompleto mestrado
 ensino médio completo doutorado

21) Situação profissional do pai ou responsável paterno

já falecido aposentado desempregado trabalha atualmente

22) Situação profissional da mãe ou responsável materna

já falecido aposentado desempregado trabalha atualmente

23) Você tem em sua residência (coloque a quantidade nos parênteses ao lado):

televisão aparelho de DVD
 televisão de LCD ou Plasma automóvel
 telefone fixo micro-computador
 telefone celular notebook
 vídeo-cassete geladeira

Nunca raramente semanalmente diariamente varias vezes ao dia

31) Durante quanto tempo utiliza internet por dia? (exclua as horas de utilização no trabalho)
 não uso menos de 1 hora de 1 a 3 horas de 3 a 5 horas mais de 5 horas

32) Utilização da Internet. De notas de 0 (zero) a 5 (cinco) de acordo com os sites que mais acessa (sendo cinco para a ferramenta mais utilizada):

- notícias gerais
- relacionamentos (chats de amizades, namoro)
- diálogo com amigos e grupos de identidade (MSN, Orkut, Facebook)
- jogos
- pesquisas para a escola
- pesquisas culturais (museus, bibliotecas)
- pesquisa para entretenimento (cinema, teatro)
- Outros. Quais? / filmes

33) A escola em que você estuda está:

- perto da sua casa
- perto do seu trabalho
- nenhuma das anteriores

34) Para se deslocar até a escola, usa (assinale todos os meios de transporte utilizados):

- ônibus
- carro da família
- motocicleta
- bicicleta
- carona
- vai a pé
- condução contratada (perua, van)

35) Próximo à sua casa, num raio de três quilômetros existe:

- campo ou quadra de futebol públicos
- biblioteca pública
- centro de internet público
- lan-house
- clube

36) Quais dos espaços culturais você utiliza?

- campo ou quadra de futebol públicos
- biblioteca pública
- centro de internet público
- lan-house
- clube
- nenhum

37) Caso pudesse escolher, assinale três espaços culturais que você desejaria ter em seu bairro (cidade):

- cinema
- teatro
- shopping-center
- livraria
- campo ou quadra de futebol públicos
- biblioteca pública
- centro de internet público
- lan-house
-
- clube



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANEXO B

QUESTIONÁRIO N.º 2

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

Nome aluno (a) (opcional) _____ Ano: _____

Colégio: _____ Idade: _____

Responda e argumente, de acordo com a sua experiência como aluno(a).

- 1) Qual a sua opinião sobre estudar História na escola?

- 2) Para que serve a História que é ensinada na escola?

- 3) Quais os períodos históricos, os temas/assuntos que mais lhe chamam atenção no estudo de História? Por quê?

- 4) Como têm sido as aulas de História? Descreva como o (a) professor (a) ensina História.

- 5) Você vê alguma relação entre a História que é ensinada na escola e a História que é vivida por você e por outras pessoas da mesma situação social vivenciada por você?

- 6) Quais os temas/assuntos você gostaria de estudar nas aulas de História?

- 7) Como você gostaria que fosse ensinada a História?

