

DM

**Práticas Pedagógicas de História
no Ensino Médio em uma Escola Pública Estadual
na Cidade de Bom Conselho-PE/Brasil
Existe Inovação Pedagógica?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2018

**Práticas Pedagógicas de História
no Ensino Médio em uma Escola Pública Estadual
na Cidade de Bom Conselho-PE/Brasil
Existe Inovação Pedagógica?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

José Santos Pereira



**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

**Práticas Pedagógicas de História no Ensino Médio em uma Escola Pública
Estadual na Cidade de Bom Conselho-PE/Brasil: Existe Inovação
Pedagógica?**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL - 2018

Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

**Práticas Pedagógicas de História no Ensino Médio em uma Escola Pública Estadual na
Cidade de Bom Conselho-PE/Brasil: Existe Inovação Pedagógica?**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação- Inovação Pedagógica.

Orientadores: Professora Doutora Jesus Maria Sousa
Professor Doutor José Santos Pereira

Dedico esta dissertação aos meus filhos Luiz e Leonardo, aos meus pais Luiz e Juvani, às minhas irmãs Kátia e Karla, à minha sobrinha Lívia e ao meu amado esposo Manuel Padilha, pois vocês são a base da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho científico desta natureza só seria possível com a contribuição de pessoas e instituições, às quais expresso, neste momento, os meus agradecimentos.

Começo agradecendo a Deus pela vida, saúde e perseverança com que me fortaleceu no caminho da construção deste tão sonhado mestrado em educação.

À Universidade da Madeira – UMA, nas pessoas dos Professores Doutores (as) Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa, a quem agradeço pela oportunidade de realização deste mestrado, exportando educação e saberes para o além-mar das regiões brasileiras, abrindo portas para estudantes-docentes estrangeiros.

Aos meus orientadores Doutora Jesus Maria Sousa– UMa – Funchal - Portugal e Doutor José Santos Pereira – Recife – Pernambuco - Brasil, por terem estado presentes e à disposição, encaminhando com competência, responsabilidade, compreensão e atenção nossos anseios na elaboração desta dissertação, agradeço pela vasta contribuição no diálogo científico da academia.

Aos professores de universidades brasileiras e de nossos ciclos de seminários do mestrado, Doutores Abel Sotero, Dayse Moura, José Santos Pereira, Adalgisa Succi, César Castro, Roberto Sidnei, agradeço pela competência demonstrada, esclarecendo sabiamente nossos impulsos na busca do conhecimento.

À Escola Coronel José Abílio agradeço pelo acolhimento que me concedeu como professora e investigadora, nomeadamente os colegas docentes, a quem agradeço pelo apoio, incentivo, força e reflexão nas difíceis horas de desenvolvimento e finalização desta investigação.

À DH2 – Assessoria Educacional através das pessoas de Dione Barbosa, Denys Gomes e André Henrique, agradeço pela colaboração, apoio, orientação e presteza durante a caminhada na realização deste mestrado.

Agradeço aos meus pais Luiz Ramos e Juvani Oliveira, pelo amor e educação que derramaram em nosso lar, em minha vida, exemplos de honradez, humildade, simplicidade e princípios cristãos. E às minhas irmãs Kátia e Karla, por se fazerem presentes como mães dos meus filhos na minha ausência, para dedicação aos estudos.

Finalmente, ao meu esposo Manuel por sempre me apoiar e me incentivar para nunca desistir diante das dificuldades sendo meu suporte, e aos meus filhos Luiz Neto e Leonardo, agradeço pela compreensão e capacidade de acolhimento durante meus longos períodos de isolamento na construção deste trabalho.

RESUMO

A presente investigação aborda o tema Práticas Pedagógicas no Ensino Médio, com o objetivo de verificar se, na turma do 3º Ano “A” da Escola Coronel José Abílio da Cidade de Bom Conselho- PE/Brasil, existia inovação pedagógica nas práticas pedagógicas realizadas nas aulas de História. Os sujeitos desta investigação foram os alunos e professor da disciplina de História desta turma. Portanto, esta pesquisa procurou compreender as ações e atividades que caracterizam a rotina das aulas de História da turma, bem como, as experiências dos alunos e do professor e se a relação entre eles com as teorias e as práticas pedagógica realizadas eram inovadoras. A abordagem metodológica deu-se por meio de uma investigação qualitativa de cunho etnográfico, onde observámos de forma direta e participante as aulas de História. Para esta pesquisa que analisou as concepções de educação e de etnografia baseámo-nos nos seguintesteóricos: Bogdan e Biklen (1994), Fino (2001; 2004; 2008; 2009; 2011; 2015; 2016), Lapassade (1995), Lüdke e André (1986), Macedo (2004; 2009; 2010), Minayo (1994), Papert (1994), Sousa (2000; 2001; 2015) e Toffler (1970), entre outros que serviram de suporte para toda esta investigação. Assim sendo, utilizámos as técnicas de recolha de dados como: caderno de campo, entrevistas, observação direta, fotografias, filmagens - liberadas e permitidas pelos alunos observados - para captar nas falas e ações dos mesmos se havia indícios de inovação pedagógica. Diante da pesquisa realizada, e a respeito do desenvolvimento das práticas pedagógicas, concluímos que presenciámos a sua capacidade de provocar mudança paradigmática, implicando transformações nas bases tradicionais da educação, e desta forma, através destas rupturas, configurando a inovação pedagógica, nas Práticas Pedagógicas de História no Ensino Médio em uma Escola Pública na Cidade de Bom Conselho-PE/Brasil.

Palavras-Chave: Aula de História; Cultura da Turma; Ensino Médio; Inovação Pedagógica; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present investigation deals with the topic Pedagogical Practices in High School, with the objective of confirming in the class of the 3rd Year "A" of the School Coronel José Abílio of the City of Good Council - PE / Brazil, if there was pedagogical innovation in the pedagogical practices carried out in the classes of History. The subjects of this investigation were the students and teacher of History of this group. Therefore, it is the foundation of this research the actions and activities that highlight the routine of class lessons of the class, as well as the experiences of the students and the teacher and if the relationship between them and the theories and pedagogical practices carried out were innovative. The methodological approach was made through a qualitative research of ethnographic character, where we observed in a direct and participant way the classes of History. In order to contribute to this research that analyzed the conceptions of education and ethnography we had as basis the following theorists: Bogdan and Biklen (1994), Fino (2001, 2004, 2008, 2009, 2015, 2016), Lapassade (1995), Lüdke and André (1986), Macedo (2004, 2009, 2010), Minayo (1994), Papert (1994), Sousa (2000, 2001, 2015) and Toffler (1970), among others. To do this, we used the techniques of data collection such as field notebook, interviews, direct observation, photographs, filming - released and allowed by the observed students - to capture in the speeches and their actions if there was evidence of pedagogical innovation. In view of the research carried out, we were directed towards a conclusion regarding the development of pedagogical practices and their capacity to bring about paradigmatic change, implying transformations in the traditional bases of education, and thus, in the field of research, through these ruptures, pedagogical innovation, setting as significant the results we obtained in response to our question about the existence of pedagogical innovation in the Pedagogical Practices of History in High School in a Public School in the City of Good Council-PE / Brazil.

Keywords: Class of History. Culture of the Class. High school. Pedagogical Innovation. Pedagogical practices.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur le thème des pratiques pédagogiques à l'école secondaire, afin d'observer la classe de 3^e année « A » de l'école Colonel Jose Abilio Ville Conseil- Bien PE / Brésil, en cas d'innovation pédagogique dans les pratiques pédagogiques menées en classe d'Histoire. Les sujets de cette enquête étaient les étudiants et le professeur de la discipline d'Histoire de ce groupe. Alors, le fondement de ces actions de recherche et des activités qui mettent en évidence la routine des cours d'Histoire de classe et l'expérience des étudiants et l'enseignant et la relation entre eux avec les théories et les pratiques pédagogiques réalisées était de comprendre si elles étaient novatrices. L'approche méthodologique a été réalisée à travers une recherche qualitative de caractère ethnographique, où nous avons observé de manière directe et participative les classes d'Histoire. Pour contribuer à cette recherche on a analysées les conceptions de l'éducation et de l'ethnographie ayant comme base les théoriciens suivants : Bogdan et Biklen (1994), Fino (2001; 2004; 2008; 2009; 2011; 2015; 2016), Lapassade (1995) Lüdke et André (1986), Macedo (2004; 2009; 2010), Minayo (1994), Papert (1994), Sousa (2000; 2001; 2015) et Toffler (1970), d'entre autres qui ont soutenu toute cette recherche. Pour ce faire, nous avons utilisé les techniques de collecte de données les instruments: notes sur le terrain, des interviews, l'observation directe, des photographies, des films - libérés et permis par les étudiants observés - pour saisir dans les déclarations et les actions des mêmes s'il existe des preuves d'innovation pédagogique. Vis-à-vis l'enquête, la conclusion sur le développement dans les pratiques d'enseignement et leur capacité à provoquer un changement de paradigme, impliquant les changements dans les bases traditionnelles de l'éducation, et donnant ainsi naissance au domaine de la recherche par ces perturbations, est de qu'il existe innovation pédagogique, mise en forme comme significatifs les résultats obtenus en réponse à notre question sur l'existence de l'innovation pédagogique dans les pratiques pédagogiques d'Histoire dans l'enseignement secondaire dans une école publique dans la ville de Bom Conselho-PE / Brésil.

Mots clés: classe d'Histoire; Culture de la classe; Lycée; Innovation pédagogique; Pratiques pédagogiques.

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza Media, con el objetivo de constatar en la clase del 3° año "A" de la Escuela Coronel José Abílio de la Ciudad de Bom Consejo-PE / Brasil, si existe innovación pedagógica en las prácticas pedagógicas realizadas en las aulas de Historia. Los sujetos de esta investigación fueron los alumnos y profesor de la disciplina de Historia de esta clase. Por lo tanto, es fundamento de esta investigación las acciones y actividades que destacan la rutina de las clases de Historia de la clase, así como las experiencias de los alumnos y del profesor y si la relación entre ellos con las teorías y las prácticas pedagógicas realizadas son innovadoras. El enfoque metodológico se dio por medio de una investigación cualitativa de cuño etnográfico, donde observamos de forma directa y participante las clases de Historia. Para contribuir con esta investigación que analizó las concepciones de educación y de etnografía tenemos como base los principales teóricos: Bogdan y Biklen (1994), Fino (2001; 2004; 2008; 2009; 2011; 2015; 2016), Lapassade (1995), (1998), Macedo (2004; 2009; 2010), Minayo (1994), Papert (1994), Sousa (2000; 2001; 2015) y Toffler (1970), entre otros que sirvieron de soporte para toda esta investigación. Para ello, utilizamos las técnicas de recogida de datos a través de los instrumentos: cuaderno de campo, entrevista, observación directa, fotografías, filmaciones - liberadas y permitidas por los alumnos observados - para captar en los discursos y acciones de los mismos si hay indicios de la innovación pedagógica. Ante la investigación realizada, se encamina hacia una conclusión acerca del desarrollo en las prácticas pedagógicas y su capacidad de provocar cambio paradigmático, implicando transformaciones en las bases tradicionales de la educación, y de esta forma, haciendo emerger en el campo de la investigación, a través de estas rupturas, la innovación pedagógica, configurando como significativos los resultados que obtuvimos en respuesta a nuestra pregunta, acerca de la existencia de innovación pedagógica en las Prácticas Pedagógicas de Historia en la Enseñanza Media en una Escuela Pública en la Ciudad de Bom Consejo-PE / Brasil.

Palabras clave: Clase de Historia. Cultura de la clase. Enseñanza Media. Innovación pedagógica. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Horário da turma do 3º Ano “A” da Escola Coronel José Abílio.....	67
Figura 2 - Entrada da Escola Coronel José Abílio.....	68
Figura 3 - Calendário Escolar 2018.....	70
Figura 4 - Momento da entrevista. Pesquisadora e alunos.	92
Figura 5 - Momento da entrevista. Pesquisadora e alunos.	Erro! Marcador não definido.
Figura 6 - Alunos construindo painel ilustrativo sobre a Copa na Rússia 2018.....	93
Figura 7 - Alunos construindo painel ilustrativo sobre a Copa na Rússia 2018.....	94
Figura 8 - Alunos construindo painel ilustrativo sobre a Copa na Rússia 2018.....	94
Figura 9 - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.....	95
Figura 10 - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.....	96
Figura 11 - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.....	96
Figura 12 - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados da turma do 3º Ano “A”. Fonte: Dados da Pesquisa.....	77
Gráfico 2 - Faixa Etária da turma do 3º Ano “A”. Fonte: dados da Pesquisa.....	78
Gráfico 3 - Alunos da Zona Rural e da zona Urbana. Fonte: Dados da Pesquisa.	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das turmas do Ensino Médio.*Turmas que funcionam no anexo Rainha Izabel/Distrito de Bom Conselho-PE. Fonte: Gerencial Interno da Escola.....	71
Tabela 2 - Distribuição das turmas da Educação Especial.*Abreviação para deficiente mental. Fonte: Gerencial Interno da Escola.....	72
Tabela 3 - Distribuição das turmas da Educação de Jovens e Adultos. Fonte: Gerencial Interno da Escola.	72
Tabela 4 – Turma de Travessia Médio. Fonte: Gerencial Interno da Escola.	72
Tabela 5 - Distribuição das turmas de Educação no Campo Fundamental e Médio. Fonte: Gerencial Interno da Escola.	73
Tabela 6 - Distribuição geral. Fonte: Gerencial Interno da Escola.	73
Tabela 7 - Infraestrutura da Escola. Fonte: Gerencial Interno da Escola	74
Tabela 8 - Quantitativo de estudantes do sexo masculino e feminino. Fonte: dados da pesquisa.	77
Tabela 9 - Faixa etária dos alunos. Fonte: dados da pesquisa.....	78
Tabela 10 - Quantitativo de alunos da zona urbana e da zona rural.	79
Tabela 11 - Ficha sintética com palavras-tema.....	85
Tabela 12 - Respostas à questão 1 da entrevista seguidas de uma reflexão da pesquisadora. .	87
Tabela 13 - Respostas à questão 2 da entrevista seguidas de uma reflexão da pesquisadora. .	88
Tabela 14 - - Respostas à questão 3 da entrevista seguidas de uma reflexão da pesquisadora.	89
Tabela 15 - Resposta da professora de história entrevistada à pergunta 1.....	90
Tabela 16 - Resposta da professora de história entrevistada à pergunta 2.....	91
Tabela 17 - Resposta da professora de história entrevistada à pergunta 3.....	91
Tabela 18 - Reflexão da pesquisadora frente às respostas oferecidas pela professora entrevistada.....	91

LISTA DE SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH- Associação Nacional de História

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CERU – Centro de Educação Rural

DCN-Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EMC- Educação Moral e Cívica

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério de Educação e Cultura

NTCIs - Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

OCEM - Orientações Curriculares para Ensino Médio

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	7
2.1	Introduzindo o conceito de Inovação Pedagógica.....	7
2.2	Fundamentando a Inovação Pedagógica	13
3	CARACTERIZANDO O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM RESGATE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
3.1	Bases Legais do Ensino Médio.....	18
3.2	A Organização do Ensino Médio e a Reforma Curricular Nacional	20
3.3	Contextualizando o Ensino de História no Brasil: Desvelando o Eixo Etnográfico .	24
3.4	Práticas Pedagógicas no Ensino de História.....	29
3.5	A Aula de História na turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio	37
4	CULTURA NA VISÃO ANTROPOLÓGICA: ORIGEM E SIGNIFICADOS EMINENTES.....	40
4.1	Cultura da Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio	42
4.2	Cultura e Inovação.....	45
5	METODOLOGIA ETNOGRÁFICA.....	50
5.1	Etnometodologia e Educação	50
5.2	Etnografia e Inovação Pedagógica.....	54
5.3	Técnicas de Pesquisa	59
5.3.1	Observação Direta:	60
5.3.2	Caderno de campo:	61
5.3.3	Entrevista:	61
5.3.4	Fotografias	62
5.4	Pesquisa de Campo de natureza etnográfica.....	64
5.5	Locus da Pesquisa	67
5.6	Sujeitos de pesquisa.....	74
5.6.1	Alunos	74
5.6.2	Professor	74
5.7	Recolha dos dados.....	76
5.7.1	Movimento de Captura dos Dados.....	79
5.7.2	Movimento de Análise e Interpretação de Dados	80

6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	83
6.1	Entrevista com os alunos	86
6.2	Entrevista com a professora	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICES	107
	ANEXOS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação de mestrado, cujo tema é “*Práticas Pedagógicas de História no Ensino Médio*”, nosso objetivo geral foi pesquisar se existia inovação nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas de História da Escola Coronel José Abílio, na turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio. Nesse sentido, é fundamento desta pesquisa investigar as ações e atividades que caracterizam a rotina das Aulas de História da turma, bem como as experiências dos alunos e professor, como também se a relação entre eles com as teorias e as práticas pedagógicas realizadas eram inovadoras.

A referente pesquisa deu-se no âmbito do paradigma qualitativo de cunho etnográfico, através do método da observação direta (não-estruturada), evidenciando o aluno e sua construção do saber, onde foi o protagonista da pesquisa e o professor, um ator coadjuvante. Utilizamos técnicas de coleta de dados, como o caderno de campo, fotografias, entrevistas (gravada, filmada, escrita) de forma não formal e sem identificação.

A decisão de ensinar História nas escolas de maneira semelhante à que se conhece hoje foi aceita no momento em que na Europa ocorria o processo de “*invenção*” da escolarização, o que se deu a partir do início do século XIX. A intenção explícita do ensino dessa disciplina era criar um sentimento coletivo de pertencer a uma nação cuja origem mítica confirmaria um futuro brilhante a todos que se engajassem nesse projeto.

Contudo, cabe ao ensino da História conduzir os estudantes à concepção das rupturas e conservações, das continuidades e das descontinuidades. Com estas suposições o professor é instigado a ir em busca de meios, habilidades e recursos que possibilitem aos alunos o acesso à captação da História, por aparatos que espalhem preocupações com a edificação, a autenticidade dos conceitos e contando com um contexto efêmero. Destaca-se assim, uma nova maneira de construção do saber, através de uma forma inovadora dentro da ação pedagógica.

Temos a inovação pedagógica como uma provocação da quebra paradigmática da prática pedagógica existente provocando uma descontinuidade dos velhos padrões pedagógicos. Sendo assim, os estudantes e professores atuam como agentes dessa mudança, onde os papéis são invertidos e, conjugando com uma ideia que foi defendida por Papert

(1994), o aprendiz passa a ser o centro da construção da aprendizagem e o professor um ator coadjuvante desse protagonismo educacional.

De acordo com Schmidt (2004), os educandos fazem algumas indagações no presente com os olhos do passado, pois:

[...] poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, interferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com os olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMIDT, 2004, p. 65).

A História é uma disciplina que prepara discursos sobre o passado. Desta maneira, é fundamental a compreensão de que passado e História são interesses autônomos, mesmo que intimamente conectados.

Cabe ao professor, de forma inovadora na sua prática pedagógica juntamente com os alunos, ter o discernimento de reler os vestígios do passado e reinterpretá-los, o que constitui a base do conhecimento histórico. Beber nesta fonte inesgotável do conhecimento é um indício que suscitará inovar, conceber, praticar, (re)construir, repensar, refletir e, assim, promover novos saberes, com autonomia e protagonismo dos aprendizes, numa ação parceira de uma prática pedagógica inovadora.

Fino (2016) clarifica como se concebem os processos de inovação pedagógica:

Que os processos de inovação pedagógica, sem os quais a escola e os seus procedimentos fabris permanecerão encurralados no séc. XIX, têm muito pouco, ou nada, a ver com a didática e as suas técnicas de planificação e transmissão, por muito sofisticadas que possam ser. A inovação pedagógica passa exclusivamente pela matética, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição, da periferia para o centro dos processos de ação e de construção. Consequências sobre a própria escola, bem entendido, que tem de ser outra coisa (FINO, 2016, p. 258).

Concordamos com as explicações e reflexões de Fino (2016), quando reforça que os processos, a planificação dos procedimentos adotados pela escola e os protagonistas da ação pedagógica, envolvem todos os aprendizes, eles se entrelaçam, provocando uma mudança de postura, na arte de fazer e praticar. O professor necessita manejar os conceitos fundamentais de História, considerando os princípios teóricos-metodológicos de seu aprendizado, e aplicar aos aprendizes atividades condizentes a essas áreas do conhecimento, concebendo justificar uma habilidade com uma prática significativa e modificadora.

Sendo assim, estruturamos a dissertação em duas partes: a primeira parte, composta de capítulos teóricos e contextuais; a segunda, contendo todas as análises, interpretações e discussões, bem como a conclusão, adquiridas durante a realização desta pesquisa. Quanto aos capítulos: no primeiro deles contemplei a compreensão do conceito de Inovação Pedagógica, como uma provocação que gera transformações no ato educativo uma vez que essas transformações abarcam uma postura crítica, detalhada ou subentendida, diante das tradicionais práticas pedagógicas. Dessa forma, o educador assume o papel secundário no processo de aprendizagem que acontecerá no momento em que as ocasiões proporcionem um mínimo de ensino que permita ao aluno períodos instigantes à aprendizagem.

No capítulo seguinte, realizamos uma caracterização do Ensino de História do Brasil no Ensino Médio, tendo em vista que o mesmo passou por um processo de mudança como elemento de uma política geral no desenvolvimento social, enfatizando as atuações no campo educacional, com destaque para o que é dito no art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) a respeito do Ensino Médio como a “etapa final da educação básica”, o que favorece para a construção de sua identidade, sendo a etapa final de uma educação de natureza geralista, aferida com a contemporaneidade e com a produção de aptidões básicas, que coloquem o educando como sujeito construtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e além disso, como “sujeito em situação” – cidadão. Recupera-se, no capítulo em questão, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como um documento de natureza regulamentar que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica. O capítulo também evidencia que, a partir do século XIX, a História foi estabelecida como uma disciplina, servindo como forma de mostrar aos alunos as grandes ações realizadas pelos homens e ainda para formatar os alunos para a concepção moral e cívica vigentes, dando ênfase para a construção de uma identidade nacional.

Além disso, esse capítulo retrata ainda que a prática pedagógica é exercida pela relação entre aluno e professor, como um processo de construção da aprendizagem, em que o aluno se relaciona com o objeto de aprendizagem sem a qual deixa de ocorrer a experiência pedagógica. O aluno deve, portanto, ser o centro do processo de aprendizagem, buscando e construindo o conhecimento, orientado pelo professor, colaborando com ele e com os colegas. Por fim, este capítulo descreve a necessidade de delimitar o objeto investigado à turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio, por considerar ser a turma que vem demonstrando uma prática

pedagógica voltada para aprendizagem dos alunos no sentido da socialização, do interesse pelos fatos históricos, por entender as necessidades e conceber os estágios significativos, rompendo velhas práticas (tradicionais) e substituindo-as por outras sugeridas no desempenho das questões pedagógicas.

O terceiro capítulo, traz uma conceituação sobre Cultura, bem como o estudo da cultura da turma pesquisada, tendo em vista que dentro da antropologia o homem não é meramente um coletor e emissário de cultura, mas é um encarregado da transformação cultural, desenvolvendo uma função dinâmica e inovadora. Desta forma, por vários anos, o conceito de cultura diversificava com o tempo, com o espaço, o ambiente e em sua particularidade. Muitos foram os antropólogos e historiadores que se detiveram a esse estudo antropológico. Na sequência desse raciocínio a turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio caracteriza-se pela sua diversidade cultural, pois os alunos são de classes sociais e econômicas variadas, apresentando grupos mais ou menos abastados, com diferentes religiões: católicos, evangélicos e outros sem manifestações.

Podemos entender que a cultura pode ser estudada, ao mesmo tempo, sob inúmeras perspectivas: ideias, normas, valores, crenças, atitudes, padrões de conduta, técnicas, instituições e artefatos, possibilitando compreender a cultura como um todo.

No quarto capítulo, foi descrita a metodologia desta pesquisa, ou seja, todo o procedimento realizado, os elementos etnográficos, os participantes, as técnicas de recolha de dados – como caderno de campo, entrevistas livres, fotografias, gravações e filmagens, assim liberadas e permitidas pelos alunos observados. Podemos dizer que esta pesquisa é qualitativa, por não envolver dados e gráficos numéricos, mas sim dados coletados através da observação da cultura da turma tornando-a etnográfica, por fazer esta descrição cultural da turma, vivendo com os alunos e partilhando de suas atividades habituais de sala de aula. Fino (2008) mostra como a etnografia se apresenta:

[...] propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se decidir se serão inovadoras. Como toda a gente compreende, a inovação pode começar nas ideias, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas de dentro (FINO, 2008, p. 3).

Macedo (2010) reflete também sobre a etnometodologia como: *“uma teoria do social que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, consubstanciou-se numa ciência dos etnométodos”* (MACEDO, 2010, p.

68). Portanto, surge a essência da etnografia da educação exatamente pela maneira em que quem a exerceu reúne para si essa possibilidade de tornar-se um etnógrafo e professor ao mesmo tempo, o qual, detendo o saber, está apto para discernir as várias heterodoxias.

Temos também em Ezpeleta e Rockwell (1989) destaques especiais em pesquisas de abordagem etnográfica principalmente no setor da educação, quando afirmam que *“a etnografiapropõe-sea conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar”* (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 45). Para Fino (2011): *“É claro que a convicção de que a etnografia poderia ser uma ferramenta fundamental para sondar as práticas pedagógicas por dentro não deriva de nenhuma espécie de crença, nem de nenhum insight instantâneo”* (FINO, 2011, p. 97).

Ainda neste capítulo descrevemos o locus de pesquisa, a Escola pesquisada e todas as suas características, bem como os sujeitos da pesquisa – alunos da turma do 3º Ano “A” – e a professora a ser observada de forma a extrair do próprio fenômeno as respostas possíveis desta investigação ao problema da pesquisa, extraindo elementos e fios condutores arraigados na etnografia.

No capítulo final, foram contextualizadas todas as análises, interpretações e discussões adquiridas durante a realização desta pesquisa, evidenciando como aspecto relevante a autonomia dos alunos e/ou valorização desses estudantes que foram uma ponte para outros, destacando-se dentro da comunidade escolar, tornando-se pioneiros para conduzir o processo de pesquisa para os próximos alunos, numa consciência de rotatividade. Os dados analisados e interpretados, tanto de alunos quanto do professor, revelaram que a inovação pedagógica foi pulsada nas suas falas, nas observações e nas entrevistas, tanto pelos alunos quanto pelo professor.

Enquanto professora de História, observando as práticas da escola, senti necessidade em aprofundar os estudos, por ver alguns dos meus pares em práticas diversificadas, as quais me chamaram muito à atenção, diante de tantas leituras feitas através do próprio mergulho nos seminários de etnografia da Universidade, fazendo pulsar um novo desejo de conhecer a área da inovação pedagógica, com o intuito de aprimorar esse conhecimento e aplicar na minha escola, como uma contribuição minha para a ciência.

Ainda nesta parte, apresentamos um arquivo em anexo CD-ROM contendo: a) Instrumentos de trabalho elaborados e utilizados pelo investigador na recolha dos dados de observação do trabalho de campo, esquemas lógicos desenvolvidos ao longo da pesquisa, entrevistas, etc. e b) Elementos contextuais – fotografias da turma, eventos e atividades diárias, fotos das fases do colégio, sala de aula e de outros espaços pedagógicos vivenciados.

Por fim, concluímos sobre a existência da inovação nas práticas pedagógicas de História na turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Pública Estadual Coronel José Abílio na Cidade de Bom Conselho-PE/ Brasil, com bases em elementos que podem se tornar fundamentais para a constituição de outras possibilidades para a sala de aula de História no Ensino Médio.

2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 Introduzindo o conceito de Inovação Pedagógica

Ao analisarmos as alterações vivenciadas pela sociedade podemos perceber claramente a necessidade de adaptação do homem no sentido de se sentir parte deste turbilhão de mudanças, sendo naturalmente perceptíveis dificuldades por ele afrontadas no sentido de se adaptar a este processo de transformações. Entretanto, quando detemos para uma reflexão de alguns domínios da nossa sociedade sentimos como se o futuro que se inspira estivesse aprisionado em um “espaço-tempo”, encarcerado em uma espécie de calabouço que não a deixa seguir o curso de modernidade. Assim figuramos a escola. Recinto de processamento de subsídios pouco refletidos.

Embora tenhamos evoluído em busca de novas fórmulas, novas soluções para problemas, doenças, desastres que assolam nossos tempos, ainda não conseguimos fazer da escola um locus de incremento das potencialidades humanas em sua plenitude. No âmbito da educação, a situação não é diferente. Urge também fazer frente aos problemas de aprendizagem que se levantam, precisamente porque a escola está desligada ainda do atual “espaço-tempo”. É neste particular, que entra a inovação pedagógica que pretendemos aqui clarificar.

Fino (2008) assim define: “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008, p.1).

Messina (2001), ao incluir a inovação como uma espécie de mudança e ao introduzir a mudança em terreno interdisciplinar, sem limitar as referências ao campo da educação e, muito menos ao contexto da escola, aponta que:

Atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio de transformar os sistemas educacionais (MESSINA, 2001, p. 226).

Tendo a Inovação Pedagógica que se apoiar nesses componentes, não é ali que convivem, embora possam ser localizados da forma como são empregados. Se quisermos colocar a questão em termos de interrupção, como Kuhn (1962) já concebeu à ruptura paradigmática, a inovação pedagógica implica uma afronta, uma falha. Neste sentido, falha

comparativamente ao antigo paradigma fabril, como descreve Toffler (1970) e Gimeno Sacristán (1985), e ocorre no local, do ambiente físico ou virtual, onde alunos e professores mobilizam trabalhando, como expressamente agentes de mudanças. Fino (2015) ressalta ainda que:

A Inovação Pedagógica não consiste, portanto, no uso da tecnologia, mas poderá existir no modo como a tecnologia venha a ser utilizada e por quem se apropria dela: o professor, utilizando-a para aumentar o seu poder de ensinar, ou o aprendiz, utilizando-a a como ferramenta de aprendizagem, na perspectiva matética de Papert (FINO, 2015, p.127).

Nas culturas que antecederam a época moderna, Giddens (1991) observava que a tradição era valorizada porque perpetuava a experiência de gerações e a reflexividade existia subordinada às tradições e com a transição para os tempos modernos, a reflexividade ganha um caráter diferente.

Desta maneira, a reflexividade é institucional justamente por ser uma maneira de pensar intrínseca ao período histórico moderno, com as instituições modernas. Assim Giddens ressalta que:

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter (GIDDENS, 1991, p.45).

Dessa forma, o educador assume o papel secundário no processo de aprendizagem, que acontecerá no momento em que as ocasiões proporcionem um ínfimo ensino que permita ao aluno diferentes períodos que instiguem a aprendizagem. Neste contexto de inovação, o educando aprende de forma autônoma, a construir seu próprio conhecimento.

Pressupondo, assim esse contexto de inovação, Toffler (1970) dialoga e argumenta:

O foco é o aluno e o professor assume o papel de agente cognitivo no processo de ensino aprendizagem, onde a aceleração das mudanças é necessária e tem consequências pessoais, psicológicas e sociológicas (TOFFLER, 1970, p.14).

Para tanto, a vontade do indivíduo buscar a mudança leva-o a procurar intensamente o conhecimento, de maneira que o conduza ao mercado de trabalho e a uma situação mais distinta socialmente.

Boaventura Sousa Santos (2000) nos remete a uma análise sobre a modificação dos paradigmas sociais e epistemológicos diante da agilidade, o imprevisto e a complexidade das transmutações que acontecem com a transição paradigmática, descrevendo assim:

A transição paradigmática é [...] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade (SANTOS, 2000, p. 45).

Ainda nesse sistema de mudança paradigmática, França (2011) declara que:

Mudança paradigmática atinge todas as instituições, e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis. O advento dessas mudanças exige da escola um ensino contínuo e inovador. O cidadão necessita estar preparado para aprender ao longo da vida podendo intervir, se adaptar e criar novos cenários, não só para enfrentar o futuro com confiança, mas para construí-lo de maneira determinada, responsável e globalizada. A visão fragmentada do saber deve ser superada pelo paradigma da sociedade do conhecimento que propõe a integração de saberes (FRANÇA, 2011, p.219).

Refletir sobre uma modificação significativa na escola é muito mais que inserir meios técnicos para a transformação das práticas docentes. A materialização de didáticas pautadas na tecnologia não irá garantir que a escola cumpra sua função. Uma educação terciada não nos aproxima do progresso almejado nem torna as nossas escolas mais competentes.

Para que a aprendizagem significativa se efetive, Ausubel (1980) propõe:

Que é essencial lançar mão de “organizadores prévios”, definindo “como materiais introdutórios em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade, capazes de servir para ancoragem ideacional a suprir as deficiências de subsunções até que estes estejam desenvolvidos” (AUSUBEL, 1980, p.40).

Fino (2008) descreve a: “Inovação Pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais” (FINO, 2008, p.2). Para olhos assim viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é claro que se torna complexo a definir inovação pedagógica e tornar a definição consensual. Contudo Fino (2011) reflete que:

A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos conteúdos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na atividade deles, o essencial dos processos (FINO, 2011, p.5).

Ainda sobre inovação, Fino (2008) acrescenta que: “A inovação pedagógica tem que ver fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem

sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008, p. 3).

Sendo a escola um ambiente de aprendizado, visto que a nova ordem industrial necessitava de um homem novo, habilitado, fornecido com capacidades as quais seu ambiente familiar não deu conta de oferecer por si só. De acordo com Sousa & Fino (2003), os planejadores da escola:

Desenharam-na segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas de forma a que os alunos nela entrassem, passassem imediatamente a respirar uma atmosfera carregada de elementos e de significados que se revelam ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo oficial da escola pública (SOUSA e FINO, 2003, p.4).

Por décadas a fio, a escola que aflorou da modernidade conservou praticamente impassíveis os seus processos, explorando quase tão somente as tecnologias associadas à leitura para suportá-los.

Fino (2008) refere ainda:

A inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2008, p.2).

Precisamos compreender que a inovação pedagógica é um procedimento interno que provoca reflexão, capacidade criadora e sentido crítico, sendo uma escolha individual e local, por acontecer dentro da escola, ela pode encontrar empecilhos em seu caminho como o currículo engessado. No entanto, não podemos esquecer que é na escola que encontramos as pessoas, com os mais variados propósitos, uns de aprender, outros de facilitar e mediar essa aprendizagem, porém ambas com o intuito de aprender alguma coisa no coletivo.

Toffler (1970) retratou essa realidade de forma técnica:

Consideremos, por exemplo, o contraste entre os modos como as escolas de hoje tratam do espaço e do tempo. Todos os alunos, em praticamente todas as escolas, são cuidadosamente ajudados a localizar-se no espaço. Têm de estudar geografia. Mapas, atlas, e globos ajudam-nos a ter consciência da sua localização no espaço (...). No entanto, quando se trata de localizar a criança no tempo pregamos-lhe uma partida cruel e prejudicial. Mergulhamo-la o mais possível no passado do seu país e no do Mundo: tem de estudar a Grécia e a Roma antigas, o advento do feudalismo, a Revolução Francesa, etc. (...). E, então, o tempo para. A escola é uma muda acerca do amanhã (...). O tempo para bruscamente, a atenção do estudante. O futuro, já banido da sala de aula; é também banido da sua consciência, como se fosse uma coisa, inexistente, como se não houvesse futuro (TOFFLER, 1970, p. 414-415).

Castells (2000) lança-nos a Sociedade de Redes, como uma composição atribuída da era da informação, que está inserida na maior parte das sociedades de todo o mundo e nas numerosas revelações institucionais e culturais, da mesma forma que a Sociedade Industrial caracterizou a estrutura social do capitalismo durante a maior parte do século XIX.

Fino (2011) chama-nos atenção para o seguinte:

A inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do gênero mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exatamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atrativa. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação. Transformação da escola e dos seus pressupostos fabris [...] (FINO, 2011, p.5).

Nos diversos conceitos de inovação que foram pesquisados, podemos compreender uma constante referência da relação que esta pode ter com transformações na interação pedagógica por meio, contudo, do acréscimo de novos materiais, recursos, atividades e, até mesmo, prática pedagógica, propondo novos projetos e/ou resultados.

Explicitando a relação entre aluno/aprendiz, numa visão inovadora de educação, Moran (2000), afirma e esclarece-nos:

É que seja educar na sociedade da informação como o ato de ‘colaborar para que professores e alunos nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem’, por meio de integração de ‘todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais’, ao processo ensino aprendizagem dentro de que denomina ‘visão inovadora’ de educação (MORAN, 2000, p. 67).

Nos dias atuais na educação nota-se que a prática pedagógica mostra-se como um dos componentes essenciais pensado como uma base de sonhos e ideais para corresponder aos desejos do avanço da organização pedagógica. França (2011) refere-se à práxis pedagógica que ultrapassa o recinto da sala de aula e da escola relacionando-se a outros enredos e culturas em que os alunos e professores estejam agregados.

De acordo com este autor: “A práxis pedagógica precisa ser dinâmica e inovadora, para assim, atender as transformações dessa nova sociedade. Deve estar sempre sintonizada com os alunos em situações reais e definidas” (FRANÇA, 2011, p.219).

É necessário relevar os processos racionais da instituição, pois a implementação de um novo procedimento passa pela cultura das organizações. Para efetuar a transformação cultural é preciso que as afirmações do comportamento também sejam transformadas, o que pode vir a ter uma significação nas alterações que têm que se fundamentar em razões essenciais, em novos valores e crenças. “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação”. (CARDOZO, 2003, p. 14).

Entretanto, França (2011) salienta que:

As perspectivas de um professor com uma práxis pedagógica inovadora precisam alicerçar os ideais de criticidade para a construção do conhecimento, e assim, desenvolver as competências e habilidades para fazer acontecer a justiça, a paz, a solidariedade, a liberdade (FRANÇA, 2011, p. 223).

Por outro lado, Papert (1994) explora a junção potencial de duas tendências do mundo contemporâneo, uma tecnológica e outra epistemológica. De um lado, as tecnologias de informação estão abrindo, em uma escala sem precedentes, oportunidades para a melhoria dos ambientes de aprendizagem; do outro, muita mudança vem ocorrendo no pensamento sobre a construção individual do conhecimento. Lembra ainda a criança que existe em todos nós mantém-se viva em sua trajetória profissional, deixando transparecer seu lado profundamente humano.

França (2011) ainda reflete:

O professor inovador precisa ser pesquisador, crítico e criativo, principalmente, para despertar e motivar no aluno o hábito da pesquisa e da investigação e, assim, fomentara construção e a produção do conhecimento num processo de aprendizagem contínua (FRANÇA, 2011, p. 227).

Contudo, é necessária uma reflexão sobre esse processo de desenvolvimento que perpassa as escolas com seus problemas diversos, onde existem boas escolas particulares, que vêm se adaptando em passo acelerado às mudanças tecnológicas e escolas públicas com insuficiências estruturais grandes, que se conseguíssemos a situação “insatisfatória” das escolas dos países desenvolvidos, já seria um avanço considerável.

Fino (2009) em suas palavras nos adverte que:

A primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro

constrangimento a ser desmontado, em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente (FINO, 2009, p. 14).

Inovar não é buscar maneiras que acalmem temporariamente um mal de uma instituição à beira da ruína, vai além disso e nesta procura, podemos ter na tecnologia um coadjuvante, que pode contribuir e criar cenários diferenciados, favorecendo e propiciando ambientes que possam dar essa continuidade à escola fabril por outros caminhos.

2.2 Fundamentando a Inovação Pedagógica

A Inovação Pedagógica tem como pilar fundamental o Construcionismo, radicado no Construtivismo piagetiano, enquanto teoria do desenvolvimento psicológico. Não sendo uma teoria psicológica propriamente dita, o Construcionismo é uma pedagogia sugerida pelo matemático Seymour Papert, um dos precursores no campo da Inteligência Artificial. Papert teve a oportunidade de trabalhar com Piaget de 1958 a 1963 na Universidade de Genebra, o qual o estimulou e o inspirou a pesquisar o modo e o método de aprendizado das crianças, proporcionando-lhe o vínculo de seus saberes como matemático e pesquisador, como foco de investigação sobre a gênese da inteligência humana.

Tendo sido esboçado há 40 anos atrás, Papert através do Construcionismo relata o estudo que fez do comportamento de um grupo de estudantes. Para Papert, o Construcionismo era uma extensão do Construtivismo, já que os desenhos ou composições cognitivas seriam edificados de maneira especial, quando amparados em algo palpável, algo escolhido pela pessoa que poderia ser desde a constituição de um kit de montar de Lego ou uma instrução no computador ou ainda um castelo de areia na praia. O produto, decorrência do artifício, pode ser exposto e aceito, externalizado, discutido, verificado, exaltado e estudado. Papert confia que esta é a característica fundamental do Construcionismo, por facilitar uma verificação mais real da formação da mente. Sendo assim Papert (1994) indaga o Construcionismo e reflete conosco:

O construcionismo é gerado sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal pode ajudar, principalmente, certificando-se de que elas sejam apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimento. É por isso que precisamos desenvolver a Matemática (PAPERT, 1994, p.125).

Dentro destas contribuições nota-se que o Construcionismo busca atentar para as formações que os sujeitos criam em conjunto, enquanto o Construtivismo procura atender a constituição das armações cognitivas que o sujeito compõe no transcorrer do seu desenvolvimento. A aprendizagem ajusta-se pelo processo onde tudo está ligado no “eu” que oferta uma interligação recíproca do aprendiz. O Construcionismo evidencia o papel do meio cultural no desenvolvimento, o que o Construtivismo não julga pertinente.

França (2011) diz que a prática dos professores deve criar alternativas que:

Aumentem a participação dos seus alunos de forma que os mesmos tenham a oportunidade de serem responsáveis pela construção do seu conhecimento, partindo sempre de suas necessidades, realidades, aplicabilidade e principalmente perceberem a verdadeira importância desta aprendizagem para sua vida pessoal, acadêmica e profissional (FRANÇA, 2011, p. 270).

Por outro lado, no âmbito da teoria sociocultural, Vygotsky (1991) traz um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP estabelece aqueles papéis que ainda não cresceram, mas que estão em procedimento de formação, postos que crescerão, mas que ainda estão na situação rudimentar. Assim, Vygotsky (1991) dialoga sobre a ZDP:

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato das crianças e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1991, p.97-98).

Assim a ideia de Vygotsky sobre aprendizado é um ponto fundamental e geral do processo de desenvolvimento das atribuições psicológicas culturalmente organizadas e exclusivamente do ser humano.

Fino (2004) refere que as concepções de Vygotsky têm sido repetidamente confrontadas com as de Piaget, sendo geralmente avaliadas como bastante atrativas por membros particularmente inovadores da comunidade educativa. Diante destes embates, torna-se notório que as crianças, e no geral os indivíduos, são na sua essência dinâmicos e eficientes no seu cotidiano e se favorecem de uma vasta condição de se relacionar com outras pessoas em situação casual e natural. Diante de uma revisão de estudos das concepções de Vygotsky, nota-se que no íntimo de uma probabilidade de comunicação de conhecimento ou de habilidades, existe a aprendizagem e a instrução.

Contudo Vygotsky (1991) considera que os professores devem estar atentos para aproveitar quando se esbarrarem com discentes inventores, ansiosos, curiosos, e observadores, buscando ferramentas para pensar de maneira adequada e conveniente. A escola precisa valer-se de seu ambiente para relacionar-se e provocar estes alunos, valorizando desta maneira seus conhecimentos informais.

Papert (1994) menciona que:

No contexto de uma sociedade dominada pela Escola, o princípio mais importante da Matemática pode ser o incitamento à revolta contra a sabedoria aceita que vem de saber que você pode aprender sem ser ensinado e, com frequência, aprender melhor quando é menos ensinado (PAPERT, 1994, p.126).

Pertinente a esta concepção aborda-se a de Vygotsky e seu Socioconstrucionismo ou Sociointeracionismo, onde o aluno constrói o seu saber e desenvolve o conhecimento com o apoio e as orientações cabíveis do professor, construindo juntos o conhecimento. O conhecimento é constantemente formado quando este aprendiz se relaciona com o professor ou o colega que vai mediando a sua construção e possibilitando assim o conhecimento. No entanto a preocupação de Vygotsky (1991) está: “voltada para as consequências da atividade humana na medida em que esta transforma tanto a natureza como a sociedade” (VYGOTSKY, 1991, p.145).

Diante desta relação com a ZDP, Vygotsky entende que o indivíduo aprende com os outros, através das interações sociais, tornando-se apto às referências que vêm antes e depois, além da extensão de suas competências.

Comentando sobre Papert, Fino (2004) diz: “os aprendizes não aprendem melhor pelo fato do professor ter encontrado melhores maneiras de instruí-los, mas por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir” (FINO, 2004, p.3), reforçando mais tarde (2008): “Professores construcionistas tentam provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino” (FINO, 2008, p.2).

Na concepção de Papert (1994), o uso do computador na educação, favorece este aprendizado, não como um recurso a mais, mas como uma ferramenta que pudesse dentro ou fora da escola, estimular a possibilidade dos alunos em desfrutar de uma maneira diferenciada de aprender.

E é assim que Papert (1994) fala sobre o uso dos computadores na escola:

A Escola não virá a usar os computadores “adequadamente” porque os pesquisadores lhe dizem como fazê-lo. Ela virá a usá-los bem (se o fizer algum dia) como uma parte integral de um processo de desenvolvimento coerente. Como bons professores desenvolvimentistas, os pesquisadores podem contribuir melhor quando entendem a mudança na Escola como um desenvolvimento e apoiam isso transferindo as ideias que foram bem-sucedidas para entender transformações nas crianças (PAPERT, 1994, p.43).

De acordo com todo esse procedimento de introdução e avanço tecnológico no decorrer do século XXI é exposto o encantamento das crianças com esses recursos que possibilitam o espaço a ser criativo, divertido e fantasioso. É nesse entendimento que a escola e os professores procuram propostas que incentivem o método de formação, contato, independência e inovação entre outros atributos que se cresçam neste espaço favorável à edificação do saber.

Papert (1994) relata assim os inovadores educacionais:

Os Inovadores educacionais até mesmo num passado muito recente encontraram-se numa situação análoga à de Leonardo. Eles podiam formular, e de fato formularam, amplas perspectivas: por exemplo, a ideia John Dewey de que as crianças aprenderiam melhor se a aprendizagem verdadeiramente fizesse parte da experiência de vida; ou a ideia de Freire de que elas aprenderiam melhor se estivessem verdadeiramente encarregadas dos seus próprios processos de aprendizagem; ou da ideia de Jean Piaget de que a inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio; ou da ideia de Lev Vygotsky de que a conversão desempenha um papel crucial na aprendizagem. Estas ideias sempre atraíram os Inovadores; elas ressoam com uma atitude respeitosa às crianças e uma filosofia social democrática (PAPERT, 1994, p.21).

O ser humano é dotado de capacidade para aprender sozinho, porém é notória a sua capacidade de aprendizagem através das informações através dos meios de comunicação, de forma pronta e acabada, onde este pode selecionar o que lhe interessa de acordo com suas necessidades, e nesta perspectiva Papert (1994) mostra a importância de se conhecer o todo e não só as partes, dizendo que:

Quando o conhecimento é distribuído em minúsculos pedaços, não se pode fazer nada, exceto memorizá-lo na aula e escrevê-lo no teste. Quando ele está integrado num contexto de uso, pode-se ativá-lo e corrigir falhas menores, como intervir os dígitos do código do elevador (PAPERT, 1994, p.61).

Não se pode mais aceitar que as escolas passem anos e anos e não respondam às exigências da sociedade, só repassando conteúdos propostos por um currículo, sem criatividade, praticidade e estímulo para o cotidiano dos alunos. Freire (1996, p. 52) expõe: “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou sua construção”. Piaget afirma que o conhecimento não é transferido gradualmente através

de atividades compartilhadas que se transformam. Assim toda forma de aprender é uma maneira de conhecer, compreender as relações e em que as situações de fora agem intercedidas pelas situações de dentro.

Para que a autêntica mudança aconteça num paradigma arruinado onde suas prioridades básicas já não são atendidas no sistema de ensino, é necessário que coloque realmente o aluno como sujeito social, que produz, interage, propõe criticamente. De maneira que uma educação por excelência é aquela que reconhece os mecanismos intuitivos, culturais e dinâmicos, estimula a autenticidade, a decisão, o senso de humor, o interesse, em suma, o que abala a rotina da sala de aula.

Haja vista, que a construção do processo de assimilação da aprendizagem, nos revela que a cultura reúne um complexo de acontecimentos, onde os homens se transformam, por meio do conhecimento adquirido na sociedade, onde a ciência antropológica finca suas raízes nos estudos culturais, quer seja de um povo, grupo, raça, dos variados grupos humanos.

Assim, a educação precisa ser repensada de maneira que ela propicie situações para o desenvolvimento da percepção e da imaginação, agindo com a essência crítica ao analisar ou a remodelar ideais.

3 CARACTERIZANDO O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM RESGATE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.

3.1 Bases Legais do Ensino Médio

A Educação está passando por um processo de mudança como elemento de uma política geral no desenvolvimento social, que enfatiza as atuações no campo educacional. Essa organização se dá através do Ministério da Educação e por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

É na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que se encontra o marco desse momento histórico, que indica o trajeto político para o novo Ensino Médio do Brasil. É a LDB que transforma em conduta legal o que já estava prenunciado na Constituição de 1988, no inciso II do Artigo 208, garantindo como dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”.

A LDB menciona que o Ensino Médio é a “*etapa final da educação básica*” (Art.36), o que favorece para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica do nível final da educação básica, o que significa garantir a todos os cidadãos a oportunidade de concretizar e aprofundar os conhecimentos alcançados no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, logo, é a etapa final de uma educação de característica geral, aferida com a contemporaneidade, com a produção de aptidões básicas, que coloquem o educando como sujeito construtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento do indivíduo, como “sujeito em situação” – cidadão.

Diante da LDB e seus amparos legais:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCNEM, 1999, p.5).

Subsequentemente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modifica a redação desse inciso, sem alterar o sentido original do texto, registrando no texto da Constituição a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”, concedendo a todos os cidadãos o direito a este nível de ensino.

Portanto o Ensino Médio integra a fase do sistema educacional que o Estado acredita ser fundamental para a prática cidadã, suporte para acessibilidade de ações propícias e para a progressão para níveis superiores de educação, e para a evolução individual.

Assim, a Lei constitui um aspecto para esse nível de ensino que associa numa mesma e única modalidade, fins até então não associados, para ofertar de forma integrada uma educação moderada, com colocações correspondentes para todos os educandos, de acordo com os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) (1999):

A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (PCNEM, 1999, p. 10).

Nos Artigos 35 e 36 da LDB, o Ensino Médio aponta seu caráter de educação básica e conquista concretamente conteúdos estabelecendo seus propósitos, pauta as diretrizes gerais para a sistematização curricular e determina o caráter de partida do educando:

Art. 35: O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá finalidades: I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Art. 36: O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; [...] (PCNEM, 1999, p.56).

Tendo assim um entendimento da organização para o trabalho Ensino Médio, com base no Artigo 25, tem uma dupla intenção: assegurar ao estudante uma formação essencial

para desempenhar qualquer tipo de trabalho, bem como prepará-lo para uma cidadania ativa. Para isso, é importante que ele aprenda a aprender, uma vez que as demandas do mercado de trabalho estão em constante evolução.

3.2 A Organização do Ensino Médio e a Reforma Curricular Nacional

Tendo o fator econômico sido fundamental para a reforma do Ensino Médio, trazendo consigo o desenvolvimento tecnológico, derivado da terceira revolução técnico-industrial, conforme Toffler (1970) designa em seu livro “O Choque do Futuro”, a tecnologia acaba por transformar a própria sociedade:

Por detrás dessas prodigiosas ocorrências econômicas acha-se a grande, a rascante máquina da transformação – a tecnologia. Não quer isto dizer que a tecnologia seja a única fonte de transformação no seio da sociedade. As experiências sociais podem ser liberadas por uma mudança na composição química da atmosfera, pelas alterações do clima, por modificações na fertilidade, e por muitos outros fatores. Mesmo assim, a tecnologia é inquestionavelmente uma força da maior importância, atuante por detrás do impulso acelerativo (TOFFLER, 1970, p.17).

Segundo este autor, através dessa evolução tecnológica, a educação passaria por mudanças radicais na aquisição do conhecimento, dado o volume de informações produzidas em decorrência das novas tecnologias que foram introduzidas ao longo dos anos 60, 70, 80 e 90. Contudo com esses novos parâmetros para a construção e formação do aluno, ficam evidentes como objeto principal da aquisição de conhecimentos essenciais, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

O grande desafio de expandir o Ensino Médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação sequente à primária é objeto de revisões radicais nas suas modelos de disposição institucional e nos seus conteúdos curriculares. Sendo a etapa da escolaridade que, de acordo com a tradição, concentra as colocações introdutórias e de terminalidade, ela tem sido a mais acometida pelas transformações nas maneiras de praticar a cidadania e de planificar o trabalho, exigências estabelecidas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

A simplicidade de conectar, escolher e acionar elementos tecnológicos está quebrando fronteiras do conhecimento, mostrando-se este menos fragmentado e menos disciplinarizado. Interligadas estão também as capacidades e aptidões exigidas por uma organização de formação apostada no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e de competências para a resolução de problemas do cotidiano. E mais do que nunca, há uma forte vontade de

inclusão e coesão social. Essa mudança de paradigma – na forma como o conhecimento e a cidadania são encarados – teve efeitos mais ou menos rígidos sobre essa dualidade, dependendo do país que contempla a educação pós-obrigatória.

Visando o currículo um preparo para a cidadania democrática, é necessário considerar conteúdos e técnicas de aprendizagem que habilitem o indivíduo para a concretização de ações nas três esferas da atividade da vida humana: como ser social, como ser produtivo e como ser subjetivo, para o desempenho da sua atuação cívica e política, no trabalho e como pessoa, portadora de significação subjetiva. Neste entendimento, engloba-se como orientações gerais e direcionadas da proposta curricular as quatro proposições sugeridas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como estruturas essenciais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser.

Partindo desses fundamentos essenciais onde o currículo deve ser combinado em volta de eixos primordiais formadores da escolha de conteúdos relevantes, visando as aptidões e capacidades que poderão ser desenvolvidas no Ensino Médio, os PCNEM (1999) enfatizam:

Um eixo histórico-cultural dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e de relevância social. Um eixo epistemológico reconstrói os procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos (PCNEM, 1999, p. 16).

De acordo com o Art. 26 da Lei nº 9.394/96, que estabelece, no âmbito da Educação Básica, a composição dos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, aparece nitidamente a distinção curricular entre o que constitui a base nacional comum e a parte diversificada.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB, 2015, p.11).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento de natureza regulamentar que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e

desenvolvimentos, de acordo com o que prescreve o PNE (Plano Nacional de Educação). Este documento normativo aplica-se essencialmente à educação escolar, conforme estabelece o § 1º do Artigo 1º da LDB e está sendo direcionado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como está fundamentada nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais). Assim a BNCC (2017) torna-se referência nacional:

Para a criação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC engloba a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017. p.8).

Com este intuito, almeja-se que a BNCC auxilie a superar a fragmentação das políticas educacionais, possibilite o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e seja norteadora da qualidade da educação. Desta forma, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é preciso que sistemas, redes e escola assegurem um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, incumbência para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

As orientações curriculares peculiares do Ensino Médio que são evidenciadas na LDB visam a operacionalização de um projeto em desenvolvimento do currículo, de maneira orgânica, suplantando a sistematização por disciplinas estanques e renovando a conexão e entendimento dos conhecimentos, num método constante de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

A reforma curricular do Ensino Médio organiza o conhecimento educacional em três áreas – “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Esta organização tem como suporte o agrupamento dos saberes que partilham componentes de estudo e prontamente se comunicam, acarretando situações onde a prática escolar progride dentro do contexto da interdisciplinaridade. Os PCNEM (1999) retratam essa estruturação da seguinte forma:

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (PCNEM, 1999. p. 19).

Dentro da sugestão de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser realizada a partir de uma abordagem relacional, projetando-se através da prática escolar, onde são definidos interfaces e caminhos entre os conhecimentos tendo em conta a sua complementaridade, concordância ou discordância.

A integração dos diversos saberes pode criar situações indispensáveis para um aprendizado estimulador, com espaços de autonomia aos professores e alunos para a escolha de conteúdos relacionados com questões e dificuldades que se levantam no dia-a-dia da coletividade.

Pela sua natureza todo o conhecimento é global, não espartilhado. Não existe conhecimento que não for assimilado e reinventado a partir das apreensões e dos problemas que as pessoas vivem. O afastamento entre os conteúdos programáticos e o saber dos alunos com certeza provoca falta de interesse e motivação que se nota nas nossas escolas. Conhecimentos desligados da realidade tendem, no entanto, a eternizar-se nos cerimoniais escolares, e sem uma análise criteriosa e reflexiva dos professores, convertem-se num ajuntamento de saberes abandonados quase sempre ou que não são executados por não se conhece a real relação com o conhecimento.

Tentando dar conta dessa incumbência a organização curricular do Ensino Médio deve ser direcionada por alguns pressupostos sugeridos:

- visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, também ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais;
- disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo;
- abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas;
- reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir;
- reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada socio-interativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência; [...] (DCNEM, 1998, p. 74-75).

Dentro destes pressupostos podemos enxergar, fundamentadas nos eixos estabelecidos na LDB, a interdisciplinaridade e a contextualização, como mostram as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) (1998):

A interdisciplinaridade e contextualização foram propostas como princípios pedagógicos estruturados do currículo para atender o que a lei estabelece quanto às competências de: vincular a educação ao mundo do trabalho e a prática social; compreender os significados; ser capaz de continuar aprendendo; preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania; ter autonomia intelectual e pensamento crítico; ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação; compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos; relacionar a teoria com a prática (DCNEM, 1998, p.92).

Desta maneira, a interdisciplinaridade e a contextualização vão sendo integradas e praticadas em sala de aula, compreendendo a correlação entre as dimensões de realidade local, regional e global, bem como o real significado da vida cotidiana do aluno do ponto de vista histórico, como forma de concretizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História.

3.3 Contextualizando o Ensino de História no Brasil: Desvelando o Eixo Etnográfico

Desde a chegada dos europeus até os dias atuais o ensino de História no Brasil passou por um extenso processo de modificação. No período da colonização, a educação no Brasil foi entregue à competência da Companhia de Jesus, Ordem religiosa atuante nessa época, sendo a História então estudada com sentido religioso. O Ensino de História durante muito tempo manteve esse caráter religioso, mesmo com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, como também depois da reforma pedagógica em 1853, influenciada pela Lei de Falloux, com natureza reacionária importada da França e que aqui cravou raízes.

Borges (1993) traz um recorte sobre esta influência:

Nossa história é a biografia política da nação Brasil, à semelhança das histórias nacionais europeias do século XIX. Sua periodização – Colônia, Império e República – é a trilogia de nossas formas políticas de organização; é essa tripartição que constitui a espinha dorsal do nosso currículo mínimo (exigência do MEC) escolar e universitário, e, a partir disso, das preocupações das editoras. Confunde-se facilmente com a história oficial que acaba marcando o que aparece para a sociedade em geral, para osensocomum, como o “sentido verdadeiro” da história (BORGES, 1993, p. 75).

A partir do século XIX, a História foi estabelecida como uma disciplina, servindo como forma de mostrar aos alunos as grandes ações realizadas pelos homens e ainda para formatar os alunos para a concepção moral e cívica vigentes, dando ênfase para a construção

de uma identidade nacional. No final do século XIX, começaram a aparecer as primeiras publicações que regimentavam o ensino da disciplina de História.

Abud (2016) enfatiza essa trajetória da História como disciplina:

A trajetória da História como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas. A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do Colégio Dom Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837. A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio Dom Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). [...], cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e “formar, através do ensino de História, uma ciência social geral que (ensinasse) aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução” (ABUD, 2016, p.30-31).

A princípio, o ensino de História exerceu um papel considerável na criação do conceito de nação em contributo do sentido de identidade nacional, seguindo a predisposição dominante na constituição da história como uma área de conhecimento de disciplina acadêmica. Nesse tempo era chamada de “escola positivista”, onde se procurava relatar os personagens e os episódios da história política, de maneira objetiva, com base na apreciação sobre o passado a partir dos principais documentos escritos e elaborados pelas elites políticas e sociais do país.

Um outro aspecto que merece destaque foi a preocupação dos docentes em incorporar os subsídios do debate teórico do século passado, através de duas vertentes que se destacaram na formação dos professores: a Escola de Annales e o Marxismo. Essas vertentes estão representadas nas propostas curriculares organizadas por estados e municípios posteriormente ao fim da ditadura militar, assegurando as contribuições fundamentais para o aprimoramento do ensino da disciplina de História.

Entre essas colaborações ressaltamos a extensão dos princípios do sujeito histórico e de fato histórico; a revolução do conceito de documento, na pesquisa e no ensino; a multiplicação dos temas de estudo (com destaque na história social); e a inclusão de meditações sobre o tempo histórico, as relações entre passado e presente e as particularidades do historiador e do seu trabalho.

Eric Hobsbawm (1995), historiador britânico, em seu livro *Era dos Extremos*, aborda os perigos da perda dos princípios históricos, comprovando a importância do historiador como protetor do pensamento coletivo:

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivemos. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio (HOBSBAWN, 1995, p.13).

O ensino de História favorece não só para a edificação, como também para a valorização e a prevenção de uma identidade, na medida em que articula os conceitos de semelhanças e diferenças, permanências e ruptura. Essas noções auxiliam não só na identidade do “eu”, mas também do “outro”.

O processo de ensino faz tempo que se restringia a aulas expositivas, cópia de textos e memorização mecânica de conteúdo. Enxergamos, hoje, que a aprendizagem é realizada através da movimentação acentuada e sucessão de procedimentos intelectuais, no qual o educando se relaciona ativamente com o objeto de estudo.

O ensino de História continuou marcado pelas grandes ações realizadas pelo homem, destacando seus mártires, heróis e santos, pois esta disciplina era utilizada como maneira de enaltecer a nação, despertando assim os sentimentos nacionalistas dos cidadãos.

Com a ditadura militar, a disciplina de História foi substituída pela disciplina de Estudos Sociais, o que se deu através da junção de História e Geografia, empregada pelo estado como ferramenta para divulgar suas convicções e doutrinas. A criação dos Estudos Sociais com uma perspectiva teórica metodológica provocou um estrago quase irremediável ao ensino de História, ou seja, procurando limitar o estudante a qualquer tipo de raciocínio mais subjetivo e indagador sobre a sociedade.

De maneira afim, os Estudos Sociais moldados no padrão norte-americano, também procuravam condicionar esse pensamento livre e crítico sobre o passado. Os Estudos Sociais, combinando Sociologia, História e Geografia tinham como alvo formar “cidadãos” adequados ao funcionamento produtivo na vida comunitária, no sentido de fortalecer o status quo do sistema.

Sobre o processo do ensino dos Estudos Sociais, Abud (2016) traz a seguinte explicação:

De modo geral, rejeitavam-se os Estudos Sociais, que pretendiam – tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimento – excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira. Os professores buscavam dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como ANPUH e AGB, soluções para a questão do ensino de História e Geografia, enfim recuperado nos anos 80 após o início do processo de redemocratização do país. Os instrumentos para isso foram encontrados em suas próprias escolas com seus próprios meios (ABUD, 2016, p.40).

E simultaneamente a esta disciplina era aplicada a EMC (Educação Moral e Cívica), com concepções de patriotismo e de civismo, que auxiliavam na manobra ideológica das massas e até da classe média. E a nível de segundo grau, a História e Geografia lidavam com OSPB (Organização Social e Política do Brasil), que promoviam os governos militares, sobretudo o milagre econômico e o despertar de uma Nação, o “Gigante Adormecido”.

A partir dos anos 80, com o movimento de abertura política, o ensino de História, começou a passar por mudanças, com referência na corrente marxista, de professores franceses, e da escola inglesa, passando a ser estudada de maneira a criar novos cidadãos críticos. Bittencourt (2013) diz que: “a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal” (BITTENCOURT, 2013, p.21).

Nas sugestões dos historiadores estava encravada a noção de que o ensino se relacionava a um projeto ético-político que projetava o cidadão à conquista da democracia. Os desenvolvimentos desses aspectos dos anos nem sempre alcançaram, entretanto, os seus objetivos transformadores. Pelo contrário, estes foram perdendo a sua força original de forma que tiveram que se justificar por si mesmos, dentro de um ponto de vista culturalista não dialético na maioria das vezes sociologizante, pouco favorecendo para um maior entendimento do passado e do presente histórico.

Este propósito de formar a consciência crítica do aluno para a reflexão da realidade em que convive poder alterá-la é assim, um propósito político capaz de ser plantado em diversas circunstâncias e possibilidades. Para Bittencourt (2013), é importante a clarificação desse propósito, nomeadamente:

Sobre o sentido explícito desse objetivo nas atuais propostas, especialmente quando a utilização do termo cidadania encontra-se disseminada em uma profusão de textos

e discursos acadêmicos, políticos, especialmente naqueles destinados às questões educacionais (BITTENCOURT, 2013, p.21).

O exercício da cidadania é destacado na LDB como aspecto relevante. As DCNEM (1998) dizem que: “o exercício da cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular” (DCNEM, 1998, p.80).

Apontando tais aspectos, o ensino de História adveio a atuar com a interdisciplinaridade, transversalidade e o chamado currículo por competências. Desse modo, no ensino de História procurou-se um sincretismo onde marxismo, a par das tradições francesa e inglesa, se agregaram às opiniões da ciência política e do direito, na tentativa de construir os espaços para o progresso da cidadania e para a capacitação para o uso das tecnologias.

As Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM) (2008) destacam a necessidade de incorporar a cidadania como objeto do ensino de História:

É de ressaltar o papel central da História em alicerçar a prática da cidadania, especialmente ao colocar em evidência a diversidade das culturas que integram a história dos povos. [...] no desenvolvimento dos conteúdos, a historicidade do conceito de cidadania torna-se objeto do ensino de História, ao ressaltar as experiências de participação dos indivíduos e dos grupos sociais na construção coletiva da sociedade, assim como obstáculos e a redução dos direitos do cidadão ao longo da história. A importância e o sentido do conceito consolidam-se ainda mais com o estudo do processo de ampliação da concepção de cidadania, por meio do movimento de incorporação dos direitos sociais e dos direitos humanos ao lado dos direitos civis e políticos. (OCEM, 2008, p. 79).

De acordo com as novas propostas da BNCC, o ingresso de uma História por eixos temáticos que oferece ao professor uma liberdade maior no procedimento de escolha dos conteúdos, fundamenta-se em propostas das quais as dificuldades são aquelas vividas pelo povo brasileiro.

A aula de História é um momento em que o professor, a par do saber que detém, pode ofertar ao seu aluno a possibilidade do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma ação com a qual ele resgate a ação que construiu esse saber. É também o ambiente em que um encontro é desencadeado perante o próprio saber: de um lado a carência do professor ser o autor do saber, de ser participante da construção do conhecimento histórico, de auxiliar pessoalmente. De outro lado, a alternativa de fazer-se apenas um reflexo do que os outros já disseram.

Schmidt (2013) mostra o fato em que a História suscita essa questão do ensino como possibilidade de aprendizagem:

O ensino tradicional explicava a História a partir da identificação das causas longínquas e imediatas dos fatos históricos. A partir desta visão de ensino e do próprio conhecimento histórico, as noções de causalidades levaram, muitas vezes a uma perspectiva teleológica e intencional da História. Sem perder de vista a complexidade desta questão, é importante possibilitar aos alunos a compreensão de que os acontecimentos históricos não podem ser explicados de maneira simplista. É necessário fazê-los entender que numerosas relações, de pesos e características diferentes interferem em sua realização (SCHMIDT, 2013, p.60).

A História do Brasil na escola requer, contudo, um engajamento político e cultural, para que a História Nacional seja abordada, onde a escolha de conteúdos da História do Brasil seja prioritária e essencial, e que corresponda a parâmetros metodológicos e com embasamento teórico rigoroso tanto no que se retrata à historiografia quanto à pedagogia, para se esquivar a um ensino categórico, favorecendo assim uma prática pedagógica com temáticas atualizadas.

3.4 Práticas Pedagógicas no Ensino de História

A prática pedagógica é exercida pela relação entre aluno e professor, como um processo de construção da aprendizagem. O que interessa é a constituição das relações do aluno com o objeto de aprendizagem, pois sem essa comunicação sujeito/objeto não ocorre experiência.

Esta relação poderá ocorrer de maneira direta ou indiretamente. De uma forma direta, ocorrerá na relação constante do indivíduo com o objeto de aprendizagem. E indiretamente na relação através da intercessão de outros (no caso de professores e colegas) com o objeto de aprendizagem.

Segundo Sacristán (1999) a prática pedagógica é entendida como: “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (SACRISTÁN, 1999, p.74), ou seja, a prática pedagógica é compreendida como todas as ações utilizadas e realizadas em favorecimento do aluno no seu processo de aprendizagem.

Comenius (2006) comenta este processo de o professor ensinar menos e os estudantes aprenderem mais:

A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade (COMENIUS, 2006, p. 12).

O aluno deve ser o centro do processo de aprendizagem, ele busca e constrói o conhecimento, orientado pelo professor, colaborando com ele e com os colegas. Todos aprendem sempre. Fino (2016) assim faz a seguinte explicação:

Para que os professores ensinassem menos e os estudantes aprendessem mais, havia que cuidar da atividade destes últimos, pelo que o desenvolvimento da arte de ensinar (tudo a todos) não foi o único objetivo de Comenius, que dedicou grande parte da sua última obra, *Spicilegium Didacticum*, à Matética, definindo-a, em oposição à didática, como a arte do discente (*Mathetica est ars discendi*), que consiste na tarefa de aprender a conhecer as coisas e procurar a ciência das coisas (FINO, 2016, p. 254).

Atualmente a educação no Brasil e em todo o mundo vem sofrendo alterações, principalmente com a instituição das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), surgindo assim outras maneiras para conduzir a forma de trabalhar do professor, possibilitando novos recursos, para execução e desenvolvimento das habilidades e competências. Perante as tendências e desavenças dos protagonistas e antagonistas da atualidade, a construção do conhecimento deverá ser coletiva e dinâmica.

Para Papert (1994), essa construção do conhecimento ocorrerá através da prática de construir para aprender, mostrando como se aprende e não o que se aprende.

Ele atribui especial importância ao papel das construções no mundo como apoio, para o que ocorreu na cabeça, tornando-se, desse modo, menos uma doutrina puramente mentalista. Também leva mais a sério a ideia de construir na cabeça reconhecendo mais de um tipo de construção (algumas delas tão afastadas de construções simples como cultivar um jardim) e formulando perguntas a respeito dos métodos e materiais usados. Como pode alguém tornar-se um especialista em construir conhecimento? Que habilidades são necessárias? Estas habilidades são as mesmas para tipos diferentes de conhecimentos? (PAPERT, 1994, p.128).

Fino (2016) faz uma colocação entre Papert e Comenius sobre a arte de aprender (matética):

A palavra matética, para Comenius como para Papert, é portadora de um sentido idêntico, que se foi perdendo na escola e na cultura, ao longo do tempo. Ela reconhece ao aprendiz o protagonismo do processo de aprendizagem, do mesmo modo que a didática coloca o professor no centro dos processos de ensino. A matética não consiste, portanto, na reivindicação piedosa de um “ensino centrado no aluno”, essa impossibilidade material, cuja invocação, da boca para fora, resulta da consciência de que, numa escola organizada por turmas compostas por alunos

diferentes (apesar do mito da homogeneidade), cada qual carecendo, em princípio, um ensino à sua medida, centrado nas suas características pessoais. O problema é que o programa é único e o professor também, dispondo de um tempo comum, limitado, para ensinar todos os alunos, os quais têm também um tempo comum, previamente estabelecido, para mostrarem terem aprendido o que lhes foi ensinado (FINO, 2016, p. 256).

A interação docente-discente exige condições facilitadoras para a aprendizagem do estudante. Assim, no tocante deste processo de aprendizagem do estudante que traz uma reflexão e diálogo, Lira (2016) requer que:

A aprendizagem também adquire uma nova vestimenta, bem mais solene, prazerosa e atraente, pois não basta ao aluno adquirir informações isoladas, mas fazem-se necessárias que relações sejam estabelecidas, dando significado à própria aprendizagem. [...]. É na relação holística dos saberes e a sua aplicação na vida, os lugares em que repousam a verdadeira cultura (LIRA, 2016, p.16-17).

Para Vygotsky, o princípio social dos modos psicológicos superiores decorre da intercessão feita pelos dispositivos, que podem ser físicos ou psicológicos, com uma afinidade modificadora e ativa. O conhecimento, logo, advém inserido no meio social dos sujeitos com probabilidades concebidas pelas constantes intervenções do indivíduo e de algum contexto sócio-histórico que o cerca. Lira (2016) destaca que, para o aprendizado ocorra de fato, é necessário:

Que os conteúdos ensinados aos estudantes tenham significado e que possam criar novas potencialidades como fontes futuras de significados em um processo contínuo e dinâmico de ressignificação. Isso ocorre quando o currículo é elaborado a partir da realidade dos discentes, pois é no cotidiano que eles vão aplicar os novos conhecimentos (LIRA, 2016, p.28).

O saber produzido pelos estudantes são consequências do convívio de muitos elementos: o estudante, o conteúdo e o professor. O aluno se mostra como um componente perspicaz na edificação de seu aprendizado, através da convivência com o conteúdo e do contato feito com os demais alunos. O professor intercessor incumbido pela orientação da produção do novo saber, ocasionando, a contar das curiosidades dos alunos, o direcionamento dos conteúdos que não se exibem engessados numa 'grade' curricular, e sim em uma base ou proposta vulnerável a transformações no transcorrer do sistema educacional.

Sobre o desenvolvimento da aprendizagem Vygotsky (1991) ressalta:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado pela capacidade de resolver problemas através da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Lira (2016) faz a seguinte observação para o desenvolvimento da aprendizagem que, por ser dinâmica e acontecer em um meio social com intercessão representativa, uma mesma pessoa poderá possuir múltiplos níveis de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal):

Nessa visão metodológica de docência, o aluno é ativo durante todo o processo, pois constrói e reformula seu aprendizado, incorporando novos conhecimentos a outras situações, isso durante toda a vida. Já o professor atua estimulando, incentivando e elaborando atividades que desafiem a tomada de decisão do aluno, que não é mero reprodutor de conhecimento, mas construtor. Essas decisões agem na ZDP. O professor, nessa perspectiva sociointeracionista, deverá adequar metodologias e recursos pedagógicos para que o objetivo do aprendizado seja atingido num clima de colaboração e respeito (LIRA, 2016, p.29).

É necessário que a troca de conhecimentos e o ensino andem juntos, pois fazem partes de uma mesma proposta. A partir destas reflexões, os docentes precisam fazer uma leitura crítica de suas práticas didáticas, examinando e reorganizando uma nova atuação profissional. Portanto, fica evidente que o saber é construído na relação com o mundo e nas experiências, sempre conexas, dos atores do sistema educacional. Lira (2016) faz essa análise:

A reflexão da prática pedagógica por parte dos atores da educação, como também, seus registros, constituem-se de fundamental importância para que aconteça a real aprendizagem que traga seus efeitos para o cotidiano. O importante é pontuar que o ensino deverá ser montado em cima de objetivos claros, com metodologias plausíveis. Na relação com os objetivos, localizam-se as ações programadas, os procedimentos e as competências que se quer adquirir. Construir instrumentos que favoreçam as trocas dos saberes entre professores e alunos na busca da autenticidade do ensino-aprendizagem é uma tarefa que deverá ser realizada de maneira contínua ao longo de todo o processo acadêmico, por meio de propostas e processos metodológicos vividos naquele determinado período de construção do conhecimento (LIRA, 2016, p. 38-39).

O sistema de ensino-aprendizagem, intercedido pelo professor, é um treinamento de intensa capacidade de realização de suas práticas, beneficiando o descobrimento de um indivíduo crítico e dinâmico em todas as situações generosas e de trocas que aparecem como um instrumento mediador da prática de conhecer.

Nemi (2009) ressalta a importância da construção do conhecimento através da interação social com o outro:

O conhecimento é construído a partir da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Por isso, a escola deve criar situações de aprendizagem em que as crianças troquem experiências e, em seguida, com a coordenação do professor, sistematizem as trocas realizadas. A mediação do professor permitirá que os alunos saiam do plano do conhecimento informal que já trazem consigo para a escola e cheguem ao conhecimento formal, resultado das negociações e sistematizações feitas em classe (NEMI, 2009, p.41).

Trazemos, ainda, a contribuição de Sacristán (1998) que se refere à prática pedagógica como uma reprodução de hábitos e suposições dadas, ou respostas que os discentes dão a essa necessidade, de debater os pressupostos de alguma proposição e suas plausíveis decorrências, sendo igualmente uma característica da prática docente ética e responsável profissionalmente.

A prática pedagógica em História obedece a alguns eixos condutores: os sujeitos do processo de ensino/aprendizagem – estudantes e professores; a finalidade do ensino médio-formação geral para a vida; competências, interdisciplinaridade e contextualização como fundamentos pedagógicos essenciais; a identificação dos conceitos estruturados da História como horizonte para a apuração e a sistematização dos conteúdos; e a importância das atividades didáticas. Assim nas OCEM (2008) estabelece-se o seguinte:

A seleção dos conteúdos de História, à luz dos princípios aqui enunciados, e as estratégias didático-pedagógicas ao mesmo tempo em que expressam a alma do processo de ensino/aprendizagem, são de competência dos professores, em reflexão constante na elaboração do projeto político-pedagógico das respectivas escolas (OCEM, 2008, p.94).

Sobre esta prática da introdução dos eixos temáticos na História, Bittencourt (2016), assim elucidada:

A introdução de uma História por eixos temáticos, que fornece ao professor uma maior autonomia no processo de seleção de conteúdos, baseia-se em fundamentação de propostas cujas problemáticas são aquelas vividas pela sociedade brasileira. É a questão que permanece é a de saber o papel que a História do Brasil deve ter na formação das novas gerações, sobretudo, considerando que a escola se tornou um lugar mais democrático que visa atender a jovens provenientes de todas as camadas sociais e que, evidentemente, não se identificam com uma História restrita a um passado construído sob critérios de valorização de uma elite (BITTENCOURT, 2016, p. 198).

Os currículos buscam se estruturar com base em parâmetros mais científicos, que envolvem as situações de natureza epistemológica evidenciando os vínculos do ensino/aprendizagem, e as oportunidades em favorecer conceitos como o de multiculturalismo, fundamentais para se reconsiderar a composição de identidade

Para compreendermos o papel que a disciplina de História ocupa no Ensino Médio, é necessário recorrer às grandes linhas que são trabalhadas nesses textos legais. Segundo a LDB, Artigo 22, as finalidades da educação, são extensivas e instigantes: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (LDB, 2015, p.17).

Com esse intuito, o ensino-aprendizagem de História, integrando-se com as demais disciplinas, procura proporcionar aos educandos diversas oportunidades para desenvolver competências que os operacionalizem a analisar sobre si mesmos, a se colocar e a compartilhar dinamicamente e analiticamente, na esfera sociocultural e do trabalho. Os PCNEM (1999) mostram a História como disciplina integrante da área denominada Ciências Humanas e suas Tecnologias:

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades (PCNEM, 1999, p.20).

Propostas e discussões voltaram-se para a disciplina de História, visando a mudança de método de ensino utilizado nesse contingente do conhecimento.

Contesta-se fundamentalmente sobre a função da escola no desenvolvimento de um de seus desígnios educativos quanto à formação de docentes com criticidade, independentes e participantes. Não se pode ver mais a sala de aula como um lugar onde se repassam conteúdos e informações, e sim um espaço de troca de relatos vividos entre os alunos e que poderá a vir estabelecer novas concepções para a vida.

Continuamente durante o século XIX, a História foi se tornando um ambiente de saber onde os especialistas dominaram e cada vez mais passaram a se especializar no campo específico do saber. O aparecimento de uma área disciplinar – beneficiada de regras de informações, cerimoniais de abertura, seminários- gerou a alegação de um saber específico, feito por um profissional: o historiador. Dessa maneira, o historiador passou a não ser o “dono” do passado, mas quem melhor apreende o saber e tornando-se apto para utilizar os recursos e métodos adequados para exercer a atividade dentro da comunidade do contexto social e histórico.

Trazemos a contribuição de Ferreira (2009) que destaca:

Essas comunidades de especialistas foram (e são) responsáveis por estabelecer padrões de qualidade da História produzida, definir as tendências de pesquisa, metodologias etc. Assim, gradativamente, a “qualidade” da escrita da História, como em qualquer campo disciplinar, passou a depender do respaldo das instituições em que estavam inseridas (FERREIRA, 2009, p. 32).

Assessorar os jovens a construírem o significado do estudo da História é uma provocação que necessita de atividades educativas vinculadas. Portanto, o passado é algo que não está, algo que não existe mais, porém “sabe-se” que um dia existiu. Conforme o historiador Hobsbawn (1998) reafirma:

Todo ser humano tem consciência do passado[...] em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (HOBSBAWN, 1998, p.22).

O conceito “História” tem sido adotado com um sentido duplo. Perante uma postura, a história são todos os atos humanos concretizados no transcorrer do tempo, independentemente de terem constituído ou não o componente do conhecimento dos estudiosos. Podemos assim chamar de matéria-prima o trabalho dos historiadores, que por sua vez, foram construindo suas representações cognitivas. E temos ainda o conhecimento como a apreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o elucidamento das relações entre os grupos humanos em tempos e espaços diferentes.

Bezerra (2016) evidencia o conhecimento histórico escolar através das propostas pedagógicas:

As propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escolar com suas especificidades e particularidades. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados (BEZERRA, 2016, p.41).

Detalhamos com afinco, que a principal finalidade do conhecimento histórico é a captação dos artifícios e dos sujeitos históricos, o descobrimento das relações que se instituem entre os grupos humanos em diversos momentos e espaços diversos. O historiador Holien Bezerra (2016) assegura que a História procura descobrir “as relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”.

De acordo com Circe Bittencourt (2013), o conhecimento histórico escolar:

[...] não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. [...] “Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’”, adverte-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual

interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais (BITTENCOURT, 2013, p. 25).

A História tenta esclarecer de tal maneira as conservações e as regularidades das construções sociais quanto as alterações e as modificações que se constituem no impacto das obras realizadas pelos humanos. Bezerra (2016) comenta sobre esse processo histórico:

Para além da descrição factual e linear, a História busca explicar tanto as uniformidades e as regularidades das formações sociais quanto as rupturas e diferenças que se constituem no embate das ações humanas. Na verdade, o passado humano não é uma agregação de ações separadas, mas um conjunto de comportamentos intimamente interligados, que têm uma razão de ser, ainda que na maioria das vezes imperceptível para nossos olhos. O processo histórico constitui-se dessas práticas, ordenadas e estruturada de maneiras racionais. São os problemas colocados na indeterminação do social que fazem com que os homens se definam pelos caminhos possíveis e desenhem os acontecimentos que passam a ser registrados. Os registros ou as evidências da luta dos agentes históricos são o ponto de partida para entendermos os processos históricos (BEZERRA, 2016, p.43).

Segundo os PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais) (2002), o processo histórico é um:

[...] processo de mudança direcional, no qual os sujeitos históricos, em meio à indeterminação das relações sociais, constroem os caminhos possíveis, inscrevendo nas diferentes dimensões temporais (conjunturas e estruturas) os acontecimentos que repercutem de modo variado nos diferentes espaços de ação (privado ou público, local, regional ou mundial) e que contêm diversos elementos (políticos, econômicos, sociais, culturais) [...] (PCN+, 2002, p. 77-78)

O mundo social como elemento da História, deu-se através da incorporação dessas representações, que teve muito da influência da Escola dos “Annales”, da França, por anexar métodos das Ciências Sociais, manifestando essas semelhanças entre a História e a Antropologia que estenderam o conceito de cultura aos trabalhos historiográficos como referem os PCNEM (1999):

[...] a cultura não apenas em suas manifestações, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a Internet, os tambores e a música (PCNEM, 1999, p. 301).

Entendemos, assim, que a cultura envolve um composto de aptidões, saberes, crenças, competências, valores, regras, tradições e atitudes desenvolvidas pelos homens em várias sociedades no decorrer dos anos e dos ambientes por eles vividos.

3.5 A Aula de História na turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio

A pesquisadora sentiu necessidade de delimitar o objeto investigado na turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio, por considerar ser a turma que vem demonstrando uma prática pedagógica voltada para aprendizagem dos alunos no sentido da socialização, do interesse pelos fatos históricos, por entender as necessidades e conceber os estágios significativos rompendo velhas práticas (tradicionais) e substituindo-as por outras sugeridas no desempenho das questões pedagógicas.

Observamos que esta turma trabalha em uma cultura dos saberes partilhados e dialogados com a sua realidade de vida. Os fatos históricos são pulsados e emergem do produto característico de suas vivências como sujeitos em construção histórica, e suas habilidades e os novos saberes são instituídos como uma prática de sala de aula onde os grupos debatem temas sugeridos por todos, relacionados com os fatos regionais e locais.

Segundo Karnal (2016), é preciso compreender uma aula de História de diversas maneiras, para desenvolver a construção do saber histórico:

Fazer um texto de História é estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. Isso significa que não há um passado “puro”, “total”, que possa ser reconstituído exatamente “como era”. Também significa que não podemos fazer um texto ou dar uma aula de História baseados apenas na concepção atual, pois isso leva a projeções do presente no passado: os famosos anacronismos. Existe o passado. Porém, quem recorta, escolhe, dimensiona e narra este passado é um homem do presente. Assim, uma vez produzido, todo texto histórico torna-se ele mesmo objeto de História, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado (KARNAL, 2016, p. 7).

Vale observar, que os estudantes são chamados a estabelecer afinidades de semelhanças, distinções, continuidades e rupturas entre sociedades colocadas em ambientes e tempos distinguidos, respeitando as especificidades de cada uma. Esta suposição justapõe-se, sobretudo, às relações que podem ser estabelecidas entre a sociedade em que vivem e outras estudadas nas aulas de História.

O aluno que almejamos que compreenda História, para Nemi (2009) é: “antes de tudo, um leitor do mundo, alguém que esperamos, saberá compreender e posicionar-se nesse mundo dito globalizado” (NEMI, 2009, p. 45).

A leitura do mundo, a intervenção social e a argumentação são atividades para as quais o ensino de História colabora quando desenvolve técnicas de observação, coleta de dados,

investigação, levantamentos de hipóteses e construção de narrativas sobre temas e/ou fatos retratados em sala de aula, onde tais técnicas devem favorecer para a formação de competências e assim contribuindo para aprendizagem.

Neste contexto, Silva (2012) afirma:

De forma dialógica, o professor pode oferecer dicas e orientações especiais para atuações individuais e coletivas. Nesse processo, os alunos são levados a buscar, a selecionar informações, a construir hipóteses e a tomar decisões reorganizando e dando sentido e significado ao conhecimento. É importante que sejam incentivados e orientados a refletir criticamente sobre o que lhes é apresentado e a transcender, isto é, ir além das informações obtidas, distinguindo os dados mais importantes dos secundários, buscando relacionar o apreendido com outras informações e situações (SILVA, 2012, p.11).

Assim, neste aspecto de consciência histórica, o conhecimento histórico age como um instrumento de direção temporal que conduz a uma leitura do mundo no presente e fundamenta uma apreciação quanto às considerações de futuro baseados nos conhecimentos humanos do passado.

Utilizando-se de seus conhecimentos históricos é de suma importância observar que o sujeito possa entender o mundo em que vive e não somente nas circunstâncias em que são notórios os casos históricos.

Circe Bittencourt (2013) defende o sujeito histórico e sua importância para a construção do saber histórico

[...] a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de história, ter condições de refletir sobre estes acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural [...]. Temos que o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas e em diversas dimensões (BITTENCOURT, 2013, p.20).

Sobre a aula de História, Schmidt (2016) retrata este aspecto como:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom-comumente ouvimos os alunos afirmarem “eu não dou para aprender História” -, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal (SCHMIDT, 2016, p. 57).

A sala de aula não é só um ambiente de transmissão de informações, mas também onde uma conexão de interlocutores levanta significado, a partir da associação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula vivem-se os conflitos da relação pedagógica.

Portanto, como em outras áreas do conhecimento, a aprendizagem de História perpassa pela edificação e pelo controle de conceitos que vão se constituindo, se expandindo e ganhando uma nova significação em um vínculo dinâmico com outras concepções e processos históricos. Brodbeck (2012) mostra a importância de considerar o saber do aluno:

O professor deve sempre procurar transpor as questões abordadas em sala de aula, com a realidade dos alunos considerando os conhecimentos deles como uma contribuição para o estudo dos temas trabalhados. O exercício da concentração e autonomia em atividades individuais, a participação ativa nas atividades coletivas e a atenção em explanações orais dos colegas compõem também requisitos importantes a serem alcançados nesse processo (BRODBECK, 2012, p. 17).

Registro ainda que as amplitudes técnicas utilizadas nas aulas de História fundamentam uma nova forma de entender, compreender e conceber as práticas pedagógicas, como mudança de postura entre os protagonistas estudantes e professores, no local próprio de múltiplas aprendizagens.

4 CULTURA NA VISÃO ANTROPOLÓGICA: ORIGEM E SIGNIFICADOS EMINENTES

Dentro da antropologia o homem não é meramente um coletor e emissário de cultura, mas é um encarregado da transformação cultural, desenvolvendo uma função dinâmica e inovadora.

Cultura vem do termo latim *colere*, que significa cultivar, instruiu *cultus*, significando cultivo, instrução. A ideia similar foi elaborada por Edward B. Tylor (1871), para quem: “Cultura é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (In Kahn, 1975, p.29). Este conceito de que o homem detinha todos os acontecimentos a ele relacionados, durante décadas prevaleceu nos estudos da antropologia.

Sendo assim, o conceito de cultura empregado, hoje em dia, foi estabelecido pela primeira vez por Tylor. Mas o que ele fez foi oficializar uma concepção que estava em crescendo no pensamento humano. O entendimento de cultura, com ênfase vinha recebendo coerência talvez mesmo antes de John Locke que, em 1690, ao escrever Ensaio a respeito do entendimento humano, buscou confirmar que a mente humana não é mais do que uma coisa desocupada por ensejo do aparecimento atribuído tão somente da competência ampla de conseguir sabedoria, por meio de um procedimento que intitulamos hoje de endoculturação.

Laraia (2007) também faz referência ao conceito de cultura:

Em 1871, Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento apreendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje. Em 1917, Kroeber acabou de romper todos os laços entre o cultural e o biológico, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo em seu artigo (LARAIA, 2007, p. 28).

Podemos assim comprovar que a primeira clarificação de cultura que foi formulada na perspectiva antropológica, como observamos, pertence a Edward Tylor, no primeiro parágrafo de seu livro *Primitive Culture* (1871). Tylor buscou também, evidenciar que cultura pode ser elemento de um estudo metódico, pois trata-se de um fenômeno natural que detém razões e proporções, consentindo um estudo objetivo e uma apreciação adequada de possibilitar a elaboração de leis sobre o processo cultural e a evolução.

Clifford Geertz (1978), antropólogo norte-americano, também define o conceito de cultura:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma intelegível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1978, p. 24).

Para Felix M. Keesing (1961), cultura no sentido mais amplo: “é o comportamento cultivado, isto é, a totalidade da experiência adquirida e acumulada pelo homem e transmitida socialmente, ou ainda, o comportamento adquirido por aprendizado social” (KEESING, 1961, p. 49).

Malinowski (1962) entende que cada cultura é um todo atuante, um item conexo, no qual cada artifício tem um aporte funcional a valer. A posição de qualquer organização, ou seja, de um sistema esquematizado de ações, é a parte que ela reflete no todo integrado, ocupando medidas ou precisões humanas.

Desta forma, por vários anos o conceito de cultura diversificava com o tempo, com o espaço, o ambiente e em sua particularidade. E muitos foram os antropólogos e historiadores que se detiveram a esse estudo antropológico.

Para Laraia (2007): “são velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a “raças” ou a outros grupos humanos” (LARAIA, 2007, p.17).

Para esse autor o comportamento dos homens depende de um aprendizado e do meio cultural em que estão inseridos, o qual foi denominado de endoculturação, tendo possivelmente o meio geográfico contribuído para tal. De modo geral a cultura para os antropólogos fundamenta-se em ideias, abstrações e comportamento, como falamos anteriormente.

De acordo com Sousa (2015):

O ser humano não se tem limitado a contemplar e a aceitar passivamente o mundo natural que o rodeia, mas, antes, procura modificá-lo nele intervindo, quer através da criação de objetos físicos para responder às necessidades (muitas vezes amplificando as suas características pessoais naturais), quer através de objetos imateriais como a linguagem, criada na interação social (codificando o pensamento e os sentimentos), os comportamentos, as crenças e as manifestações artísticas (SOUSA, 2015, p.171-172).

Participantes da atuação humana na natureza, esses bens culturais conduziram durante o meio do século XIX que o conceito de “cultura” surgisse a ser relacionado à concepção de “civilização”, com uma definição de que um sujeito culto não é nativo, primitivo ou mesmo bárbaro. Resumindo, para ser um sujeito civilizado teria que ser culto.

A cultura como um conceito chave para a interpretação da vida social é assim relatada por Da Matta (1981):

Porque para nós cultura não é simplesmente um referente que marca a hierarquia de civilização, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é em Antropologia e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesma. É justamente porque compartilham de parcelas importantes destes códigos (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si, porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações (DA MATTA, 1981, p. 2).

Geertz (1978) diz que: “a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1978, p. 24).

Para Macedo (2010): “Na realidade, a cultura é um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam” (MACEDO, 2010, p. 24).

Não podemos estar presos a aspectos enraizados quando expressamos a cultura, onde nossos reconhecimentos não devem ser suposição para julgamentos de outras composições.

Passemos, agora, à descrição da cultura da turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio, nosso próximo passo no item 4.1.

4.1 Cultura da Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio

Mais especificamente a turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio caracteriza-se pela sua diversidade cultural. Pois os alunos são de classes sociais e econômicas variadas, apresentando grupos de alunos mais abastados, outros menos, com diferentes religiões: católicos, evangélicos e outros sem manifestações.

A cultura muda constantemente, assim, a cada revolução ou conquista, um novo ponto de vista e uma revisão de pensamento é criada, e em companhia com ela a preservação da cultura existente. Contudo, o antropólogo precisa fazer a conceptualização dos principais elementos da cultura relacionada ao objeto de estudo em destaque. Quando nos reportamos a cultura, sabemos que nada é simples, tendo a complexidade em cada aspecto com seu valor e com compreensão nos elementos naturais.

Em relação à socialização, nota-se que se formam vários grupos dentro da turma, por se diferenciarem no modo de se comportar, de agir e de se auto afirmar como membros sociais

Sacristán (1999) assegura que o professor faz o elo de ligação entre o aluno e a cultura, e que seu nível cultural intervém nessa relação, que um professor com experiências e vivências variadas, isto é, culturalmente rico, pode proporcionar mais condições para a construção do conhecimento se atuar juntamente com os alunos, ensinando o que se viveu e se experimentou, de acordo com suas anotações:

As marcas das ações passadas são bagagem da prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o façam de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos (SACRISTÁN, 1999, p. 75).

A cultura que distingue os povos e uma nação da outra é o que faz com que sejamos reconhecidos, pois somos fruto do meio e fruto para o meio, sendo assim incumbidos a um procedimento de coletividade e não de individualismo, onde nossos relatos de vida são inerentes e entram em conflito com as novas experiências, fazendo deste modo com que o ser mais erudito não seja isento de transformações e avanços.

Os alunos desta turma vêm de espaços diferenciados, como o espaço rural e o espaço urbano. Os alunos do espaço rural mostram-se com uma cultura e um interesse mais voltados ao conhecimento de vida na agricultura e suas dificuldades para se firmarem, porém, com saberes inerentes às suas histórias de vida. Os alunos do espaço urbano apresentam mais desenvoltura no cenário social, pois são mais possibilitados e acessíveis ao condicionamento dos meios de comunicação e tecnologia. Contudo as diferenças são evidentes, no gênero, nas identidades, nas habilidades, até na forma de se vestir, percebendo-se assim uma dimensão

sociocultural, que contribui para a formação e o estudo da identidade dos personagens deste contexto cultural.

Marconi (2001) afirma que: “Cada indivíduo adquire as crenças, comportamento, os modos de vida da sociedade a que pertence. Ninguém aprende, todavia, toda a cultura, mas está condicionada a certos aspectos particulares da transmissão de seu grupo” (MARCONI, 2001, p. 66).

De acordo com Macedo (2010):

Faz-se necessário, por conseguinte, desfazer-nos de uma concepção reificada de cultura, para repensá-la como força que age e que também é resultante de ações. É necessário também se desfazer da concepção supra-orgânica de cultura, como uma realidade que se projeta acima dos atores sociais e guia suas ações (MACEDO, 2010, p. 24).

As interligações entre cultura e personalidade compõem um entendimento que abre para a análise antropológica um novo espaço de investigação. O sujeito não é simplesmente considerado um receptor e transportador de cultura, mas como um encarregado de uma variação cultural, exercendo papel eficiente, arrojado e inovador.

Diante deste processo de inter-relações entre cultura e personalidade, Marconi (2001) afirma:

Ele incorpora, através do processo de endoculturação, características próprias do grupo em que vive, adquirindo uma personalidade básica. Como participante de uma sociedade de uma cultura a pessoa é portadora de caracteres constitucionais (biopsicológicos) e de experiência sociocultural próprios. Isso lhe confere um tipo de personalidade que vai determinar ações e reações, pensamentos e sentimentos, enfim, o seu comportamento na busca de melhor adaptação aos valores socioculturais do grupo. Indivíduo, sociedade e cultura são três aspectos inter-relacionados, indispensáveis na análise do comportamento humano (MARCONI, 2001, p.29).

Contudo, Geertz (1978) propõe: “cultura deve ser vista como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instituições - para governar o comportamento”. Assim, o autor aponta a cultura como um “mecanismo de controle” do comportamento das pessoas.

A cultura pode ser estudada, ao mesmo tempo, sob inúmeras perspectivas: ideias, normas, valores, crenças, atitudes, padrões de conduta, absorção do comportamento, técnicas,

instituições e artefatos, possibilitando compreender a cultura como um todo, sob diversas perspectivas.

As manifestações aparecem não somente pela oralidade, mas por meio de gestos, expressões faciais ou até mesmo de um simples sinal apresentado.

Sousa (2015) clarifica assim a importância da escola e do currículo para a formação da identidade cultural:

A escola assumiu como sua missão a passagem, através do currículo, desse repositório cultural acumulado, entendendo-o como essencial para a inserção ativa de cidadãos “cultos” na sociedade. O currículo e a cultura estão, assim, inextricavelmente ligados. Estando assente que o currículo corporifica a cultura, por esta lhe dar substância e configuração, é legítimo então que os estudos curriculares questionem sobre o tipo de cultura que é veiculado pelo currículo, dada a impossibilidade física de cobrir tudo o que a humanidade construiu até à data. Deste modo, sendo necessário fazer uma opção, pela seleção de algo (em detrimento do restante), é nosso desejo refletir sobre as implicações dessa decisão do currículo na formação da identidade cultural do aprendiz (SOUSA, 2015, p. 172).

Para estes alunos a maneira de ver o mundo, as observações de ordem ética, moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo os posicionamentos corporais são assim fruto de um meio cultural transmitido, isto é, a decorrência da prática de uma cultura definida, especificamente da cultura local desses alunos do 3^a Ano “A”.

E assim, podemos compreender a realidade em que os sujeitos de culturas diferenciadas podem ser naturalmente denominados por uma sucessão de aspectos, tais como a forma de agir, vestir, caminhar, comer, de se comunicar, apresentando uma variação linguística inerente a estes estudantes.

Acalorando o debate, acerca da cultura, focamos a inovação como uma teia de relações no mundo da educação.

4.2 Cultura e Inovação

Carlos Fino(2008) retrata a: “Cultura como determinante da forma como encaramos o mundo, e cultura escolar, como condicionante da maneira como desempenhamos o nosso papel de actores no mundo peculiar da educação” (FINO, 2008, p.1).

Percebemos assim que a cultura, em geral, é todo o composto de uma sociedade e suas peculiaridades, entre elas: costumes, crenças, hábitos, artes, enquanto mais precisamente

voltada para cultura escolar, Sousa (2000), citando Coulon diz que “a escola é a sede de rituais complexos que regem as relações pessoais”, por entender que a escola agrupa os diferentes e mais variados grupos sociais e culturais que estabelecem ligações entre os membros nela envolvidos.

Ainda nas considerações de Fino (2009) sobre a cultura nas escolas é referido:

Que as escolas se inscrevem numa matriz comum, cujo traços são constantes, independentemente do apuramento, ao longo do tempo, de características próprias, idiossincráticas, capazes de assegurarem alguma individualidade própria a instituições que, de outra maneira, tenderiam a ser cópias umas das outras. A sua identidade própria decorre, portanto, de uma dialéctica entre a matriz comum e a aquisição local de características secundárias recentes e diversificadoras. Por outro lado, as escolas mantêm vínculos comuns com o exterior, cuja importância é igualmente, determinante (FINO, 2009, p.2).

Algumas escolas são intituladas como influências de uma representação social e cultural, e apreciam o teor característico da cultura proporcionada pela escola como alguma coisa intensamente verificada pela compressão dos grupos que dominam.

Para Sousa (2000), “A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhes pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio” (SOUSA, 2000, p. 3).

De acordo com Fino (2009), o currículo oculto estabelece o elemento fundamental para a segregação cultural da escola:

A reconstituição dos traços mais característicos da matriz cultural comum das escolas passa, portanto, pela consideração dessas componentes “ocultas” do currículo, profundamente entretidas na organização e nas rotinas de funcionamento das escolas (FINO, 2009, p.8).

E sobre o currículo oculto elucidam-nos Kelly (1980), citada por Fino (2009):

O currículo oculto coincide com as coisas que os alunos aprendem na escola por causado modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado, destacando-se a aprendizagem dos papéis sociais e sexuais, bem como os papéis e as atitudes em relação a muitos outros aspectos da vida. Vimos também que não é neutra a posição do professor, enquanto agente propagador da espécie de cultura subterrânea, que acompanha a transmissão da face “visível” do currículo. E que ambas fazem parte da mesma cultura expressiva das escolas, sendo muitas vezes, abertamente planeados (KELLY apud FINO, 2009, p. 8).

Por sua vez, Giroux (1986) enfatiza o currículo oculto como: “o conjunto de normas, valores e crenças imbrincados e transmitidos aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na sala de aula” (GIROUX, 1986, p.71).

Ainda em Giroux (1999):

A cultura é assumida não apenas como um marcador para a especificidade de diferentes identidades culturais. A cultura também se reconfigura como um discurso político e pedagógico para questionar não somente formas de subordinação que criam desigualdades entre diferentes grupos quando eles sobrevivem às suas vidas, mas também como uma base para desafiar aqueles limites institucionais e ideológicos que têm mascarado historicamente suas próprias relações de poder através de formas complexas de distinção e privilégio (GIROUX, 1999, p.193-194).

Para este autor, o componente fundamental de hegemonia empregado pelas classes dominantes na escola é, propriamente, o currículo oculto agregado a um segundo instrumento essencial: a escolarização compulsiva.

Macedo (2004), citando Marilena Chauí, chama a atenção para o facto de: “como a classe dominante passa a exercer seu domínio tanto no plano material, quanto no plano espiritual (das ideias), formando um ethos de cultura extremamente autocentrado e de caráter iníquo” (CHAUÍ apud MACEDO, 2004, p. 89).

Ainda se reportando ao currículo Macedo (2004) afirma que:

São estes, em realidade, produtos de experiência e de vivências nos diversos espaços e cenários sociais, onde a cultura nasce e renasce incessantemente, afinal, reafirmo, sociedade e cultura existem porque o sujeito é real. Escola e currículo existem porque o ator pedagógico é concreto (MACEDO, 2004, p. 86)

Entender os protagonistas pedagógicos e suas estruturasacarreta em preparar a homogeneização e a estereotipação das pesquisas regulamentadas e determinadas, é dar-lhes uma outra interpretação, aquela de sujeito da ação educacional.

Diante destas exemplificações Fino (2009) afirma o seguinte:

A primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente. Inovar, é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado (FINO, 2009, p.14).

Desta forma, a inovação traz esta concepção de reflexão como meio de reorganizar e mudar em volta de uma nova realidade escolar. E sendo o campo da inovação apontado como o ambiente imensurável da interação social, abrangendo os espaços formais, bem como os informais. Destaca-se assim, o sentido em pequena escala, da inovação pedagógica: modificar as ações educativas para que se mudem os sujeitos que neles estão comprometidos, os estudantes e os professores.

Dentro desta perspectiva é importante ver que a inovação vai surgir da percepção da ruptura dessas velhas práticas existentes na escola, onde esses fatores para as mudanças deverão ocorrer com a desconstrução do professor como agente principal e “mediador” da aprendizagem, termo este dado ao professor *mediador*, que Vygotsky (1991) não apreciava dentro deste contexto de relação estímulo-resposta:

O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo “mediação” (VYGOTSKY, 1991, p.15).

É relevante destacar que Vygotsky não era um admirador da teoria do aprendizado fundamentado na relação estímulo-resposta e nem tinha o propósito que o seu pensamento de conduta mediado fosse exposto nesse argumento.

Papert (1994) reflete sobre este aspecto da escola:

O aspecto principal não é o fracasso da Escola, mas o sucesso das pessoas que desenvolveram seus próprios métodos para resolver esses problemas – não o que a Escola falhou em transmitir-lhes, mas o que elas construíram para si mesmas (PAPERT, 1994, p. 127).

Papert (1994) parte do princípio da *Matética* (arte de aprender), como uma importante ação da construção do conhecimento concreto, da soberania e do personagem principal do aprendiz, redirecionando a função do professor que sai de cena do centro do aprendizado e passa a ser um ator secundário desta construção.

Entretanto Fino (2016) salienta a ideia de *Matética*:

E é esta ideia de *matética*, como a arte de aprender, e como atividade do aprendiz, que é retomada por Seymour Papert, no seu seminal *Mindstorms*, onde a apresenta como estando para a aprendizagem como a heurística para a resolução de problemas e afirmando que os seus princípios são ideias que iluminam e facilitam o processo de aprender. Nessa obra, publicada trezentos anos depois da publicação do *Spicilegium Didacticum*, Papert fala de metáforas utilizadas por adultos mateticamente

sofisticados para ilustrar a sua ideia de que, além de dar pouca ênfase à aprendizagem, esse vocabulário significa coisas diferentes dentro e fora da escola[...] (FINO, 2016, p.254).

Dessa maneira, é um estímulo ao movimento contra o saber pronto e acabado, onde somos influenciados pela didática. Esse é um advento da matética, quando se pode aprender sem se ser ensinados e aprendendo mais quando menos ensinado. É o que Papert (1994) explica, o máximo da aprendizagem com o mínimo de ensino.

Assim Fino (2008) costuma expor sobre a existência da inovação pedagógica:

Só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribui à expressão ruptura paradigmática, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril. E onde se desenvolvam, como é evidente, novas culturas escolares, se falamos de instituições escolares, diferentes da matriz escolar comum que, de alguma maneira, unifica todas as escolas ancoradas no mesmo paradigma (FINO, 2008, p.3).

Portanto, a inovação pedagógica não pode ser estudada sem as transformações que ocorrem sempre com um posicionamento reflexivo diante das velhas práticas pedagógicas tradicionais demonstrando sua relação com a cultura, e que esta cultura escolar é delineada como um conjunto de diretrizes que especificam o saber a ensinar e os comportamentos a se manifestar, de acordo com um currículo e um conjunto de condutas, que admitem a difusão desses saberes e a inclusão desses procedimentos em diversas sociedades.

Contudo Fino (2011) faz a seguinte reflexão:

Mas só um professor reflexivo, capaz de usar pensamento crítico, e bem equipado teórica e metodologicamente pode desafiar a ortodoxia, criando contextos de prática em que os seus alunos sejam os protagonistas. E essa pode ser a inflexão em direção a um novo paradigma de instituição educativa, a que não ousaria chamar escola, atendendo à conotação que essa palavra tem vindo a adquirir ao longo das últimas décadas: os professores migrando para a periferia do palco para que os projetores iluminem os aprendizes. É essa a esperança. Já viram como seria quando os aprendizes estiverem a competir pelo óscar de melhor ator principal e os professores para o de melhor ator secundário? (FINO, 2011, p. 53).

Desta forma, o professor é o ator secundário do processo da aprendizagem, é o agente de mudança, que procura fazer mais com menos. Percebe-se assim, que a inovação pode ocorrer com alterações nos costumes e no modo de pensar promovendo rupturas com crenças, forma de vida e pensamentos, ocasionando a mudança de paradigma, em razão das características muito bem estabelecidas que se mantém pelo cotidiano, com passagens acessíveis e eminentes.

5 METODOLOGIA ETNOGRÁFICA

5.1 Etnometodologia e Educação

A etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada. Nesse sentido, preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamiza (MACEDO, 2010, p.9).

Esta pesquisa de campo foi de abordagem qualitativa de natureza etnográfica, onde observamos de forma direta e participante as aulas de história da turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio. Para tal utilizamos as técnicas de recolha de dados, como caderno de campo, entrevistas livres, gravações, filmagens, assim liberadas e permitidas pelos alunos observados.

De acordo com Macedo (2004):

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços, cenários e situações sociais; é um complexo de experiências, relações e atividades que brotam no âmbito de uma estrutura material e simbólica da sociedade num certo tempo histórico [...]. É nesta teia institucional que os etnopedagogos encontram os principais subsídios para apreender pela pesquisa minuciosa, pela escrita tolerante, a multiplicidade cultural, tornando-se a etnopedagogia necessariamente, um fino *approche* multirreferencial e complexo, porque ideográfico e relacional (MACEDO, 2004, p. 86).

Podemos dizer que esta pesquisa foi qualitativa, por não envolver dados e gráficos numéricos, mas sim dados coletados através da observação da cultura da turma tornando-a etnográfica, por fazer esta descrição cultural da turma, vivendo com os alunos e compartilhando de suas atividades habituais de sala de aula. Fino (2008), mostra como a etnografia se apresenta, quando pretende:

[...] propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se decidir se serão inovadoras. Como toda a gente compreende, a inovação pode começar nas ideias, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhados de dentro (FINO, 2008, p.3).

Para Lüdke e André (1986): “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo investigados, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa Lüdke e André (1986) citando Bogdan e Biklen (1982) mencionam:

Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN e BIKLEN apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Conduzida pelas identidades instituídas pela relação do sujeito com o objeto, pelos elementos culturais produzidos por sujeitos contextualizados, a etnopesquisa entende no multiculturalismo uma fonte do pensamento primordial para suas bases epistemológicas e metodológicas. Nesse sentido, Macedo (2004) traz sua reflexão sobre o multiculturalismo e a relação da identidade com a etnopesquisa:

A partir do ethos multicultural, olhares novos vêm sendo lançados sobre questões que se referem aos processos sócio-culturais, com a construção de referências de identidades, o significado das vivências culturais, os diversos modos de ser e agir que os diversos grupos constroem no interior da escola e as múltiplas relações e ressignificações que os sujeitos estabelecem no seu contato com o mundo (MACEDO, 2004, p.85).

E neste contexto, temos a etnometodologia que foca no campo da investigação, que neste caso foi a aula de História da turma do 3º “A” encarada como uma unidade culturalmente diferenciada. Macedo (2010) reflete sobre a etnometodologia como: “uma teoria do social que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, consubstanciou-se numa ciência dos etnométodos” (MACEDO, 2010, p.68).

Temos ainda em Macedo (2009) este enfoque em relação à etnometodologia:

A etnometodologia nos mostra, com pertinência, que os atores sociais não são “idiotas culturais”, produzem *etnométodos*, ou seja, modos e jeitos, maneiras de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos. Neste grande cenário etnometodológico das práticas humanas está a ciência, os meios acadêmicos e seus membros, é com uma faceta desse cenário e a qualidade dos seus etnométodos que nos preocupamos aqui (MACEDO, 2009, p. 82).

Podemos perceber que a etnometodologia tem sua finalidade na ação sistemática dos integrantes, na criação e na preservação de uma organização de ordem geral.

Nas menções, com Lapassade (2005):

Entende-se por etnometodologia não um método (ou uma metodologia) para a etnologia, mas o estudo (logia) dos etnométodos, termo criado por Harold Garfinkel, fundador dessa corrente da sociologia, para designar os processos que são utilizados na vida cotidiana, continuamente, mas sem lhes prestar atenção, para comunicar e interpretar o social “para todos os fins práticos” e que são, conseqüentemente, constitutivos do raciocínio sociológico prático (LAPASSADE, 2005, p. 43).

Ainda em Lapassade (2005) a etnometodologia tem por objeto uma ação metódica dos membros na produção e na conservação da ordem social:

Os etnometodólogos não se referem a “papéis”, “normas”, ou “regras” que transcendem as interações e as governam. Eles querem compreender como as pessoas utilizam as normas para interpretar o social nas suas interações. Se a etnometodologia não propõe explicitamente um método específico para apreender esses processos, pode-se, entretanto, reter: em primeiro lugar, a recomendação de Garfinkel, diretamente inspirada na noção fenomenológica de redução[...]. A segunda recomendação é de analisar a linguagem dos membros [...] (LAPASSADE, 2005, p. 44).

Nesse sentido, são questionados os métodos que são utilizados para compreender como os indivíduos possam interpretar o mundo social, tornando desta maneira entendível pelos demais indivíduos.

Diante desta concepção da etnometodologia podemos ver em Macedo (2004) o que ele define sobre os que fazem esta etnometodologia, os etnometodólogos:

Para os etnometodólogos, a competência social dos membros nasce no seio de uma determinada comunidade, e a escola é uma delas, a cultura ali criada indexaliza as ações. Neste sentido, normas, regras e valores são sempre uma interpretação local, pontual, pois é na escola que se criam e se recriam incessantemente. Procurando mostrar como as desigualdades são construídas e mantidas no dia-a-dia das relações escolares, os etnometodólogos entram na lógica das ações cotidianas “não documentadas”, desvelando procedimentos de exclusão nem sempre visíveis, nem sempre comunicados: um mundo de ações tácitas que as relações cristalizadas ao longo da história da instituição escolar mantêm reificadas, isto é, naturalizadas (MACEDO, 2004, p.115).

Contudo, Lapassade(2005) faz essa referência sobre a etnometodologia: “é o conjunto dos etnométodos empregados pelos membros para produzir (complementar) esse cenário e para objetiva-lo. Essas práticas constituem um conjunto único, local, indexical e instável” (LAPASSADE, 2005, p. 47).

Para Macedo (2004):

Etnometodologia e educação fundam um encontro tão seminal quanto urgente face à inercia compreensiva fundada pelas análises “duras”. Pelo veio interpretacionista, os etnometodólogos pedagógicos, isto é, uma pista através da qual tenta compreender uma situação dada, bem como praticam a *filature*, ou seja, o esforço de penetrar compreensivamente no ponto de vista do ator pedagógico, nas suas definições das situações, tendo como orientação forte o fato de que a construção do mundo social pelos membros é metódica, se apoia em recursos culturais partilhados, que permitem não somente o construir, mas também o reconhecer (MACEDO, 2004, p.116).

As contribuições de Lüdke e André (1986) favoreceram o entendimento de que uma pesquisa qualitativa por ser descrita como aquela que permite o reconhecimento do meio de

definições, análises, causas, crenças, costumes e valores, torna-se assim o universo mais denso das relações.

As autoras conservaram os cinco atributos fundamentais de uma pesquisa qualitativa edificados pelos autores Bogdan e Biklen, que conseguem ser sintetizados nos seguintes pontos: o meio natural é a fonte direta das informações na pesquisa qualitativa; o pesquisador é o elemento indispensável; os dados coletados são essencialmente descritivos; a inquietação com o procedimento é maior do que com o resultado; os significados que os múltiplos indivíduos concedem às coisas são objetos de cautela do pesquisador; a pesquisa é indutiva, quer dizer, não há a preocupação em procurar a verificação de hipóteses marcantes a priori; os pontos de relevância do pesquisador vão se apurando e se reestabelecendo durante o procedimento da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986) nessa esfera é primordial notar que:

[...] o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados (LÜDKE e ANDRÉ,1986, p.9).

Tendo a coleta desta pesquisa o objetivo de identificar se existia inovação pedagógica nas aulas de História da turma do 3º “A”, me propus a tornar-me um professor investigador. Como Fino (2011) explana:

Antes de ser etnógrafo, o professor precisa ser professor. E ser professor implica ser detentor de um saber científico – o da sua especialidade de docência – e de um saber profissional, que tem uma componente técnica, didática, se quisermos, e uma componente científica, relacionada com a cognição e os mecanismos da aprendizagem e em outras disciplinas contribuidoras, como a história ou a sociologia, por exemplo(FINO,2011,p.5).

Para Lüdke e André (1986):

Um dos grandes desafios da abordagem etnográfica refere-se ao papel e às tarefas exercidas pelo observador. As habilidades exigidas desse profissional não são poucas nem simples. Algumas características essenciais para um bom etnógrafo apresentadas por Hall (1978), e que são fruto de suas experiências nessa área, são: a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais (LÜDKE e ANDRÉ,1986, p.17).

Ainda neste entendimento, a pesquisa contribuiu com algum ato que proceda em uma melhoria para o grupo de envolvidos, comumente pertencentes às classes de maneira econômica menos favorecidas.

5.2 Etnografia e Inovação Pedagógica

A palavra etnografia vem do grego *ethnos* (cultura) + *graphe* (escrita). A etnografia é assim definida pelo estudo descritivo da cultura dos povos. Fino (2003), citando Spradley (1979), diz que a etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objetivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos.

Georges Lapassade (2005) refere-se à etnografia como:

Descrição (*grafia*) de um *ethnos* (termo que designa um povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente a observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas), a entrevista etnográfica (que não se concebe, em geral, sem dispositivo de observação participante) e a análise de “materiais” oficiais e pessoais (diários pessoais, cartas, autobiografias e relatos de vida produzidos conjuntamente pelo pesquisador e pelo sujeito) (LAPASSADE, 2005, p.148).

De acordo com André (2012) no fim dos anos 70, a atenção pela pesquisa etnográfica em educação começou retendo-se na pesquisa da sala de aula e da avaliação curricular. Em grande parte, esta concentração se deu porque a investigação se concentrava no comportamento de professores e alunos conexos, em um processo de treinamento e mediação sustentados pelos subsídios da psicologia comportamental.

Ainda em André (2012), o livro *Explorations in Classroom Observation* organizado por Michel Stubbs e Sara Delamont, publicado em 1976, dedica-se a um importante material na história do exercício da etnografia em educação uma vez que nele os autores fazem uma reflexão crítica daquela observação comportamental das comunicações e apresentam como alternativa a abordagem antropológica e etnográfica. Assim afirma a autora:

As críticas referem-se especialmente aos sistemas de observação que pretendem reduzir os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, nos moldes de Flanders. Esses esquemas de observação, segundo Delamont e Hamilton (1976), ignoram muitas vezes o contexto espaço-temporal em que os comportamentos se manifestam; focalizam estritamente o que pode ser observado; utilizam unidades de observação derivadas de categorias preestabelecidas que, por sua vez, orientam a análise, criando uma certa circularidade na interpretação. Além disso, ao segmentarem os comportamentos em unidade mensuráveis, esses esquemas colocam limites arbitrários em algo que é contínuo. [...]. Pode-se dizer, assim, que nesse tipo de estudo há uma

supervalorização da metodologia em detrimento da teoria- é o que acontece por exemplo ao se usar um sistema de categorias definidas *a priori* que separa o cognitivo do afetivo – e uma preocupação exagerada com a objetividade, que leva a valorizar mais o número de observação que seu conteúdo (ANDRÉ, 2012, p. 37).

Diante destes comentários salientam que a simples transplantação para a área educacional da pesquisa etnográfica, advindo da antropologia, fez com que a etnografia passasse por algumas mudanças, distanciando-se do seu sentido original. Tal qual Lüdke e André (1986), consideram que: “denominar de etnografia uma pesquisa apenas porque utiliza observação participante nem sempre será apropriado, já que etnografia tem um sentido próprio; é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (SPRADLEY, 1979)” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13-14).

Desse modo para estas autoras a pesquisa etnográfica indica especificidades para a educação com suporte nos critérios apresentados:

Wolcott discute vários critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola. Esses critérios, resumidos por Firestone e Dawson (1981), são os seguintes: 1- O problema é redescoberto no campo [...]; 2- O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente [...]; 3- O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar [...]; 4- O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas [...]; 5- A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta [...]; 6- O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários [...] (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.14).

Adotando esses critérios exibidos por Wolcott (1975) e explanados por Firestone e Dawson (1981), é simples perceber que nem todos os estudos qualitativos podem ser apontados de etnográficos. A etnografia como “ciência da descrição cultural” aborda suposições peculiares sobre a realidade e maneiras inerentes de coleta e exposição de dados.

Fino (2011) sobre a etnografia comenta:

Apenas compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola-, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio (FINO, 2011, p. 100).

Assim Fino (2008) justifica a etnografia da educação para compreender as práticas pedagógicas tal como se segue:

Sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos

inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, [...] e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles (FINO, 2008, p. 4).

Para Macedo (2004), inspirando-se em Lapassade (1991), a etnografia na escola é de extrema importância para a formação teórico-metodológica e crítica do professor e seus alunos, partindo-se das bases filosóficas e sócio-linguísticas destes recursos de pesquisa.

É de suma relevância destacar que a etnografia na escola, não deve ter vantagem restrita na pesquisa. É um mecanismo que pode atender a todos como meio de formação e de construção dos integrantes da escola.

Portanto surge a essência da etnografia da educação exatamente pela maneira em que quem a exerceu reúne para si essa possibilidade de se tornar um etnógrafo e professor ao mesmo tempo, o qual, detendo o saber, está apto para discernir as várias heterodoxias.

Diante do novo século que se iniciou pelo movimento transitório e pela violência, ou pelos avanços econômicos e científicos, estes por sua vez fragmentados desigualmente, tanto deixando-nos perturbados entre a aflição e a expectativa, firma-se a todos os responsáveis, ficar atento aos propósitos e aos percalços da educação, como um artifício constante de desenvolvimento dos saberes e como um acesso favorecido pela edificação da própria pessoa e das afinidades entre elas, coletividades e sociedades. É como se tudo necessitasse, frequentemente, de reiniciar, se reconstituir, se reformular, se inovar. Desta maneira Delors (2012) aclara sobre a educação:

A educação deve encarar esse problema, uma vez que, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se no coração do desenvolvimento tanto do ser humano como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 2012, p. 16).

A Educação consiste nos artifícios de ensinar e aprender. Em qualquer sociedade é desempenhada durante o tempo do procedimento de socialização nos vários espaços de relação social, seja para a adaptação do sujeito à sociedade, ou do sujeito ao grupo, ou dos grupos à sociedade. A educação sofre alterações das mais simples às mais profundas, em conformidade a propósito ao qual ela se emprega e se adequa à maneira estabelecida pelo modelo na sociedade. Ela ainda acontece no cotidiano, na não formalidade, no dia a dia do sujeito. A

prática educacional formal que acontece nos espaços escolarizados desde o nível infantil ao nível de pós-doutorado, resulta-se de modo propositado e com finalidades explícitas, como no caso das escolas – a Educação Escolar.

Temos também em Ezpeleta e Rockwell (1989), destaques especiais em pesquisas de abordagem etnográfica principalmente no setor da educação, quando dizem: “a etnografia propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar. Por isso, a comunidade, a escola, ou, quando muito, o bairro e a microrregião são o universo natural da pesquisa etnográfica” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989 p. 45).

Para Fino (2011): “É claro que a convicção de que a etnografia poderia ser uma ferramenta fundamental para sondar as práticas pedagógicas por dentro não deriva de nenhuma espécie de crença, nem de nenhum insight instantâneo” (FINO, 2011, p. 97).

Ainda em Fino (2011):

A etnografia da educação é a prática etnográfica dos professores investigadores que interpretam os fenômenos educativos pela lente de uma teoria explícita da educação, mediante imersão nas culturas escolares ou não. É uma prática que acontece por dentro dos fenômenos educativos, muito menos de uma abertura a interpretações fundadas no senso comum (FINO, 2011, p.7).

Sendo a etnografia uma parceira do professor/investigador que precisa reagrupar vários conhecimentos científicos dentro do cenário da aprendizagem, para Fino (2011):

A inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor (FINO, 2011, p. 102).

Não podemos esquecer que é necessário saber o funcionamento da escola, estar presente e conhecer de perto, visualizando a maneira de organização de seu trabalho escolar, identificando a função de cada indivíduo que está inserido neste processo educacional, bem como as atividades e a prática escolar nela desempenhadas.

Sobre o método de investigação André (2012) afirma:

Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física e na biologia [...]. Com base nessas considerações ele sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a

interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações (ANDRÉ, 2012, p. 16).

Neste sentido, André (2012) nos proporciona uma reflexão:

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2012, p. 42).

Por sua vez, não se pode falar em inovação pedagógica sem retratá-la com as transformações nas práticas pedagógicas, e estas transformações compreendem assim uma posição ponderada diante das tradicionais práticas pedagógicas. Encontramos assim na etnografia um caminho de provocar essas transformações.

Fino (2008) dialoga e descreve em sua citação, a saber:

Por outro lado, se é verdade que a etnografia convencional tende, pelo seu carácter meramente descritivo, a conformar os nativos com a tradição e a reforçar o status quo, talvez possamos acreditar que um pouco de etnografia crítica, ou seja, o resultado de um olhar qualificado pela experiência directa do terreno, e multirreferencialmente informado e reflectido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança (FINO, 2008, p. 4).

Sendo o ponto de relevância dos etnógrafos a descrição da cultura (costumes, atividades, valores, normas, linguagens, significações) de uma comunidade social, a inquietação fundamental dos estudiosos da educação é com o sistema educacional. Para André (2012):

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associados à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 2012, p.28).

Dessa forma, a etnografia procura entender os sentidos referidos pelos próprios indivíduos no seu âmbito, a sua cultura, desta maneira a pesquisa etnográfica recorre de métodos voltados para a caracterização carregada do contexto praticado e com uma produção de uma prática pedagógica viabilizada para um entendimento narrativo que posiciona o indivíduo como construtor de um saber próprio, sobre os demais e a respeito de sua prática na rotina escolar, consolidando assim uma mudança dentro do ambiente escolar, onde não pode ser impossível mudar as partes, sem mudar o todo, sem que o sistema também mude consideravelmente.

5.3 Técnicas de Pesquisa

As técnicas de pesquisa visam operacionalizar o método selecionado tendo em conta o paradigma de investigação e o campo epistemológico.

Sobre a importância de realizar uma pesquisa, Lüdke e André (1986) mostram a necessidade de promover:

O confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 2).

Para o pesquisador qualitativo o que importa é a relação clara e incessante com a rotina dos indivíduos pesquisados, isso devido aos impactos que eles travam no ambiente, ocasionando algumas modificações ao longo do processamento da coleta dos dados.

Sobre a pesquisa etnográfica, André (2012) esclarece:

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2012, p.30).

Sendo preciso destinar um momento exclusivo para praticar uma observação Lüdke e André (1986) descrevem sobre a observação nas abordagens qualitativas:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associação a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta, é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno “ver para crer”, diz o ditado popular (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26).

A observação direta admite além disso que o pesquisador se aproxime da “perspectiva dos sujeitos”, um ponto relevante nas abordagens qualitativas. É uma técnica que abrangem não só a observação direta, porém todo um composto de estratégias metodológicas implicando uma grande compreensão do observador no caso estudado e analisado.

Ainda em Lüdke e André (1986):

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidências, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 29).

Lapassade(2005) retrata a fundamental importância do pesquisador na observação participante:

Falar do papel do pesquisador, de grau de implicação, de sua maneira de participar, que pode evoluir no decurso do trabalho, é descrever o trabalho de campo o (fieldwork), a partir de sua referência central: o pesquisador na sua relação com a situação. Que papel o pesquisador participante pode assumir no campo? Essa pergunta tornou-se essencial na literatura etnográfica, desde que os etnógrafos interacionistas começaram, entre 1950 e 1960, a refletir sobre os fundamentos da sua prática (LAPASSADE, 2005, p.72).

Diante desses estudos, temos em Macedo (2004) uma referência para a observação participante:

É notório como a *observação participante*, exercida de início como predominantemente um recurso metodológico, adquire, *a posteriori*, um tal *status* a ponto de atrair para si uma densidade teórica que transcende uma simples posição de recurso em metodologia. Uma das bases fundamentais da etnopesquisa, a *observação participante* termina por assumir sentido de pesquisa participante tal o grau de autonomia e importância que assume em relação aos recursos de investigação de inspiração qualitativa (MACEDO, 2004, p.153-154).

Um dos pilares de alegação contidos nas conjecturas epistemológicas da observação participante é que a ciência social é fruto do raciocínio do indivíduo que corresponde a carências visíveis de um momento histórico estabelecido. Precisamente, sendo histórica também, analisada conforme o contexto na sua intenção teórica, filosófica, heurística e de acordo com seus métodos.

5.3.1 *Observação Direta*: incide em angariar e armazenar fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais; através da observação o pesquisador irá obter dados sem interferir no grupo estudado, permitindo a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários, aproximando-se assim das perspectivas dos sujeitos observados. Deste modo, Lüdke e André (1986) definem a observação:

Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade. Isso, no entanto, vai depender do papel do observador e das suas relações com o grupo observado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.32).

Para Lapassade (2005) a observação é uma técnica essencial da investigação etnográfica:

Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades, das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (LAPASSADE, 2005, p.69).

Lüdke e André (1986) também afirmam sobre a importância da observação:

Tendo determinado que a observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema, o pesquisador depara ainda com uma série de decisões quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma de sua inserção na realidade (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 27).

5.3.2 *Caderno de campo*: uma ferramenta que consiste em sistematizar as experiências para em seguida analisar os resultados obtidos. É no caderno de campo que irá ter o registro minucioso das observações, informações, assim como as reflexões que aconteceram durante toda a pesquisa relativa a turma do 3º “A”. Macedo (2004) nos remete para a prática do diário de campo

Além de ser utilizado enquanto um instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado também como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão a situação vivida. Diria que, é um instrumento de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2004, p.196).

Portanto, Minayo (1994) salienta para os registros dos dados o uso do diário de campo:

Que como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intrasferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda em uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (MINAYO, 1994, p. 63-64).

5.3.3 *Entrevista*: técnica utilizada para obtermos os dados para validar os objetivos da problemática. Optamos pela entrevista livre e não formal, onde os pesquisados se permitiram ser filmados, fotografados e responder algumas perguntas. Para Macedo (2004):

A entrevista é um outro recurso extremamente significativo para a etnopesquisa. Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes (MACEDO, 2004, p.164).

A entrevista também apresenta outra particularidade: é que os indivíduos implicados na pesquisa podem participar de diversas outras entrevistas, não só com o propósito de obtenção de mais informações, porém também como um fator de entender as alterações de uma circunstância analisada, considerada nos meios educacionais muito comum. Desta forma, Macedo (2004) faz uma referência à técnica da entrevista:

Portanto, a entrevista de inspiração etnográfica, enquanto recurso fecundo para a etnopesquisa, é muito um encontro social constitutivo de realidades, porque fundado em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo definidor de significados. Neste sentido, a entrevista é um dos recursos quase indispensáveis para a apreensão do significado social de forma indexal (encarnada, enraizada) pelos etnopesquisadores (MACEDO, 2004, p.167).

Minayo(1994) traz sua contribuição sobre a entrevista enquanto técnica:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 1994, p.57).

Também Lapassade (2005) que recomenda aplicar todo um conjunto de processos na entrevista:

Recomenda-se ao investigador instituir uma situação na qual o investigador tenha a impressão de que pode se expressar com toda liberdade, não haverá indiscrição, ao contrário, o anonimato será rigorosamente garantido, que pode confiar ao investigador até mesmo detalhes íntimos que não confiaria a nenhum outro sem que disso pudesse decorrer outras consequências(LAPASSADE 2005, p.122).

5.3.4Fotografias: a utilização das imagens como técnica da pesquisa. Utilizamos as fotografias para registrar, evidenciar e explicar situações habituais da sala de aula como a organização dos estudantes em suas atividades de sala de aula (e em outros espaços assim praticados), registro das aulas observadas, bem como, as entrevistas que foram observadas e relatadas no caderno de campo.

A fotografia utilizada serviu como recolha de dados, uma forma de utilizar as imagens como um recurso metodológico. As fotografias realizadas no processo de investigação são adotadas como análise, comprovação e produção de sentidos e constituição de sujeitos, bem como a fotografia como produção de memória e vida: identificaram-se também estudos que convidaram os estudantes a comporem memórias através de fotografias “arquivadas” em casa, ou em outros lugares da cidade em que vivem. Tendo a fotografia o papel de auxiliar o ensino em seu empenho para um melhor alcance do mundo na atualidade, essas imagens refletem os movimentos garimpados e analisados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994):

A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e, como iremos explorar aqui, pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fontes de dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e frequentemente analisadas indutivamente (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 183).

Ainda para esses autores: “As fotografias que podem ser utilizadas em investigação educacionais qualitativas podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas em que o investigador produziu” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.184).

Pereira (2011) afirma que: “Na verdade, as fotografias, quando utilizadas como técnica de pesquisa em estudo etnográfico, são ferramentas que podem trazer preciosas informações para análise e interpretação dos dados” (PEREIRA, 2011, p. 213).

Portanto, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam sobre o que podem representar as fotografias:

As fotografias podem representar a visão do que o fotógrafo considera importante, as ordens que foram dadas a ela ou ele por um superior ou as exigências das pessoas retratadas. Embora alguns possam dizer que isto os coloca no reino do subjectivo e que pode ser detractor do seu valor "factual", dá-nos uma outra utilização das fotografias, uma utilização muito mais alinhada com a perspectiva qualitativa; isto é, quando estudamos fotografias retiramos pistas acerca do que as pessoas valorizam e quais as imagens que preferem (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 185).

De salientar que a utilização destas técnicas interdisciplinares na investigação está intimamente ligada com as estratégias praticadas para desenvolver competências e habilidades no Ensino de História, como sejam:

- a) a utilização de uma pluralidade de fontes documentais (escritas, pictóricas, sonoras, orais), recorrendo a documentos escritos, letras de músicas, representações pictóricas, fotográficas, cinematográficas, etc.;
- b) A produção de conhecimentos a partir de vivências mobilizadoras, com insistência em trabalhos de pesquisa com uso de internet, de reflexão, de estudo do espaço social, de entrevistas, etc.;
- c) O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, onde os alunos têm a possibilidade de comparar problemáticas atuais com outros momentos históricos, questionando a realidade social na qual estão inseridos.

Este parêntesis apenas para sublinhar uma reflexão que foi feita ao longo do processo de observação direta das circunstâncias do ensino – aprendizagem da turma, assim como da apreciação do material didático usado pelo professor e do material elaborado pelo aluno.

5.4 Pesquisa de Campo de natureza etnográfica

Diante dos métodos etnográficos de observação participante e de entrevistas, é possível registrar o não documentado, isto é, revelar os encontros e desencontros que penetram o cotidiano da prática escolar, relatar as atividades e representações dos seus atores sociais, sua linguagem, suas maneiras de comunicação e os significados que são construídos e reconstruídos na rotina do seu fazer pedagógico.

Perante as principais características de uma pesquisa etnográfica e sua conexão com a educação André (2012) retrata assim:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2012, p. 27).

A flexibilidade inata no campo da observação na etnopesquisa dá ao investigador um ambiente concreto para atingir, de uma maneira um tanto quanto favorável, a dinamicidade das existências humanas. Assim define Macedo (2004)

O trabalho de campo assume, em geral, um contínuo processo de reflexão e mudança de foco de observação, o que permite ao pesquisador testemunhar as ações

das pessoas em diferentes cenários. Tal flexibilidade permite, ademais, que objetivos, questões e recursos metodológicos sejam retomados, assim, como as articulações com a teoria, dependendo da dinamicidade e das orientações que surgem do movimento natural da realidade investigada. Assim, a flexibilidade no ato de pesquisar é uma das condições para a autenticidade e o sucesso de uma pesquisa, onde a observação participante seja um recurso significativo (MACEDO, 2004.p, 158).

A pesquisa etnográfica segundo Lapassade (2005) pode ser descrita:

Como “um encontro social”, como, aliás, é feito na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia. A maioria dos manuais e coletas de etnossociologia, recentemente publicados, leva-o em consideração (LAPASSADE, 2005, p.82).

André (2012) mostra a pesquisa do tipo etnográfico: “que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2012, p.41). Este mesmo autor evidencia os mecanismos para pesquisas que condizem com essa realidade:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Analisar a escola profundamente constitui fazer parte da prática das relações e conexões que compõem o seu cotidiano, abrangendo as forças que a incentivam ou que a atêm, distinguindo os alicerces de poder e as formas de sistematização do trabalho escolar, envolvendo o papel e o desempenho de cada indivíduo diante do complexo conhecimento que engloba as atividades, afinidades e conteúdos formados, recusados, reorganizados ou alterados.

Eckert e Rocha (2008) afirmam:

A etnografia como método de investigação das modernas sociedades complexas como método de investigação, influenciou as formas de se fazer pesquisa entre os sociólogos da Escola de Chicago. Este grupo de sociólogos americanos e europeus tinha por interesse comum nos anos 30 do século XX, desenvolver um método e conceitos pertinentes para tratar do fenômeno urbano e industrial (ECKERT e ROCHA, 2008, p. 11-12).

Diante desse entendimento, o pesquisador pode procurar situações para entender o sentido evidente e reprimido das condutas dos sujeitos, ao mesmo tempo que busca sustentar sua interpretação prática do fenômeno. Para Lüdke e André (1986): “o pesquisador deve

exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15).

A realização da etnografia trouxe para o campo do debate, atualmente, os pontos da reparação etnológica, ou seja, o regresso à turma pesquisada das informações e elementos que o etnógrafo deles obteve durante o tempo que ficou com eles.

Desse modo, André (2012) vê a escola como:

Espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (ANDRÉ, 2012, p.41).

Contudo neste estudo de campo existe uma discussão e uma indagação contínua sobre o referencial teórico e uma variável explicitação no decorrer dos anos de trabalho, e de acordo com o nível de conhecimento já existente em relação aos aspectos pesquisados e o que está sendo revelado no transcorrer do estudo.

Os saberes inerentes dos estudantes obtidos fora da escola não podem ser desprezados.

Como diz André (2012):

Têm mostrado que existe um saber que vai sendo construído pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho e que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, às condições e aos recursos institucionais, às representações que eles vão gerando sobre o seu trabalho, as quais por sua vez decorrem de suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica (ANDRÉ, 2012, p. 81).

Para Lapassade (2005), a tarefa do etnógrafo:

De modo geral, [...] é ouvir o que dizem as pessoas a respeito de suas atividades cotidianas, registrar seus comentários e relatos, encontrar informantes (sem se limitar a isso, como faziam, às vezes, ou fazem alguns antropólogos). A descrição final da vida do grupo será elaborada, principalmente, a partir desse conjunto de campo, e trabalhados a seguir, ou simultaneamente. Esta coleta é, portanto, o fruto de múltiplos encontros e interações cujas formas podem ser categorizadas. (LAPASSADE, 2005, p.84).

Contudo Fino (2003) afirma que nenhum indício que vai levantando será alguma vez tão notório quanto isso:



Figura 2 - Entrada da Escola Coronel José Abílio

A Escola Coronel José Abílio, está localizada no município de Bom Conselho, no Agreste Meridional do Estado de Pernambuco, pertencente à rede estadual de Ensino. Foi fundada no dia 02 de agosto de 1977, com a denominação de Centro de Educação Rural Coronel José Abílio, cujo objetivo principal era preparar os educandos e professores para atender as necessidades da região, tendo em conta o que estava prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Nº 7261/71, vigente na época. A escola iniciou-se com a junção das escolas: Escola Zélia Vieira Dias, Grupo Escolar Coronel José Abílio e o Grupo Escolar Agamenon Magalhães.

Ao longo de seus 40 anos, a Escola vivenciou várias propostas educacionais e reformas, tanto a nível estadual como federal, cumprindo, no momento presente, o que está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, apresentando características que muito diferem das propostas na altura da fundação.

Os novos Planos Nacionais e Estaduais de Educação buscam responder aos novos paradigmas surgidos nesta sociedade globalizada, informatizada e repleta de informações, na qual estamos vivendo, e por isso a Escola acompanhando as transformações sociais, culturais, econômicas e educacionais optou por renovar e atualizar seus objetivos e finalidades.

Hoje a escola é denominada Escola Coronel José Abílio, e não possui mais o perfil de um CERU¹, tornando-se uma Instituição de referência educacional para a cidade e toda zona rural do município, de onde continua recebendo grande parte de seus educandos.

Diante dessa realidade, e respeitando a sua clientela, a Escola hoje oferece à comunidade a Educação Especial, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, o Travessia Ensino Médio e Educação do Campo, tendo como maior objetivo ofertar não só o conhecimento sistematizado, porém oportunizar a todos os seus educandos, professores e servidores um espaço para construção de conhecimentos, onde as relações humanas, a cultura de paz e o pensamento refletido em ações voltadas para uma sociedade sustentável retratem o exercício pleno da cidadania, garantindo o direito à educação, e o respeito pelas diversidades culturais, sociais e individuais de cada bom-conselhense.

O quadro funcional da Escola é composto por 1 Gestor (Diretora), 1 Gestor Adjunto, 35 Professores regentes, 1 Secretária, 2 Analistas em Gestão Educacional, 3 Educadores de Apoio (Coordenadores), 4 Assistentes Administrativos, 2 Auxiliares Administrativos, 17 contratos Temporários. Contando com 1399alunos, distribuídos assim: 25turmas de Ensino Médio Regular com 928 alunos (sendo 08 turmas de Ensino Médio com 201 alunos no Anexo do Distrito de Rainha Izabel), 05 turmas de Educação Especial com 45 alunos, 06turmas de Educação de Jovens e Adultos com 213alunos, 01 turmas de Travessia Médio com 37 alunos,07 turmas de Educação do Campo com 176 alunos, totalizando assim 44 turmas em funcionamento no ano letivo de 2018.

¹ Abreviação para Centro de Educação Rural.

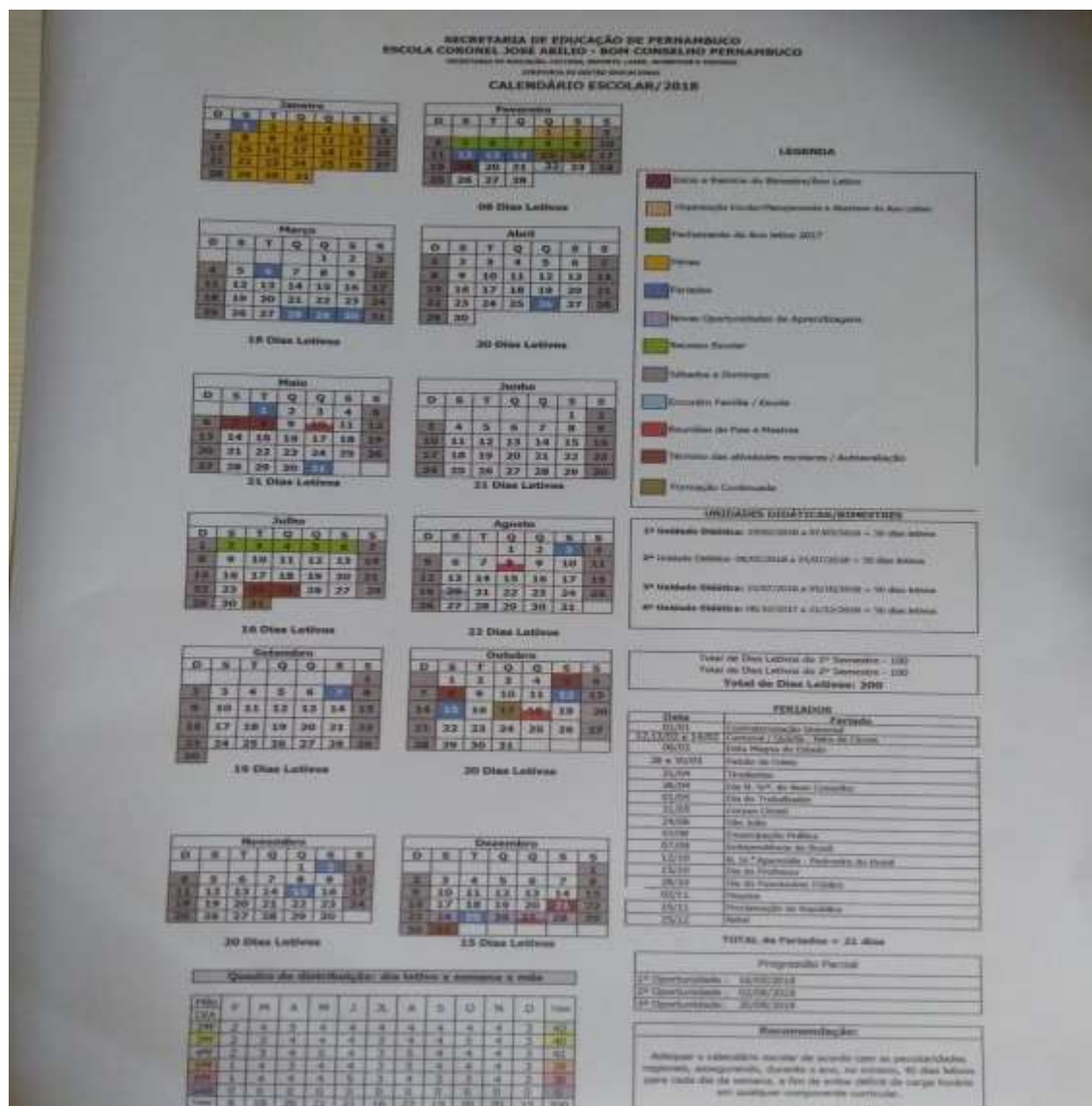


Figura 3 - Calendário Escolar 2018.

MODALIDADE DO ENSINO: ENSINO MÉDIO

Nº TURMAS	ENSINO MÉDIO	QUANTIDADE	TURNO
01	1º Ano "A"	42 alunos	MANHÃ
02	1º Ano "B"	34 alunos	MANHÃ
03	1º Ano "C"	43 alunos	MANHÃ
04	1º Ano "D"	40 alunos	MANHÃ
05	1º Ano "E"	41 alunos	MANHÃ
06	1º Ano "F"	31 alunos	MANHÃ*

07	1º Ano “G”	42 alunos	TARDE
08	1º Ano “H”	42 alunos	TARDE
09	1º Ano “K”	27 alunos	TARDE*
10	1º ano “L”	20 alunos	TARDE*
11	2º Ano “A”	43 alunos	MANHÃ
12	2º Ano “B”	43 alunos	MANHÃ
13	2º Ano “C”	43 alunos	MANHÃ
14	2º Ano “D”	25 alunos	MANHÃ*
15	2º Ano “E”	20 alunos	MANHÃ*
16	2º Ano “F”	46 alunos	TARDE
17	2º Ano “G”	28 alunos	TARDE*
18	2º Ano “H”	53 alunos	NOITE
19	3º Ano “A”	46 alunos	MANHÃ
20	3º Ano “B”	41 alunos	MANHÃ
21	3º Ano “C”	44 alunos	MANHÃ
22	3º Ano “D”	26 alunos	MANHÃ*
23	3º Ano “E”	35 alunos	TARDE
24	3º Ano “F”	24 alunos	TARDE*
25	3º Ano “G”	49 alunos	NOITE
	TOTAL	928 alunos	

Tabela 1- Distribuição das turmas do Ensino Médio.*Turmas que funcionam no anexo Rainha Izabel/Distrito de Bom Conselho-PE. Fonte: Gerencial Interno da Escola.

MODALIDADE DE ENSINO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nº TURMAS	EDUCAÇÃO ESPECIAL	QUANTIDADE	TURNO
01	DM*	9 alunos	Manhã
02	DM	9 alunos	Manhã

03	DM	10 alunos	Manhã
04	DM	9 alunos	Tarde
05	DM	8 alunos	Tarde
	TOTAL	45 alunos	

Tabela 2 - Distribuição das turmas da Educação Especial.*Abreviação para deficiente mental. Fonte: Gerencial Interno da Escola.

MODALIDADE DE ENSINO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) - ENSINO MÉDIO

Nº TURMAS	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	QUANTIDADE	TURNOS
01	1º Módulo “A”	29 alunos	Noite
02	1º Módulo “B”	34 alunos	Noite
03	1º Módulo “C”	28 alunos	Noite
04	2º Módulo “A”	29 alunos	Noite
05	3º Módulo “A”	47 alunos	Noite
06	3º Módulo “B”	46 alunos	Noite
TOTAL		213 alunos	

Tabela 3 - Distribuição das turmas da Educação de Jovens e Adultos. Fonte: Gerencial Interno da Escola.

MODALIDADE DE ENSINO: TRAVESSIA MÉDIO

Nº TURMAS	TURMAS	QUANTIDADE	TURNOS
I MÓDULO	A	37 alunos	Noite
TOTAL		37 alunos	

Tabela 4 – Turma de Travessia Médio. Fonte: Gerencial Interno da Escola.

MODALIDADE DE ENSINO: EDUCAÇÃO NO CAMPO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Nº TURMAS	TURMAS	QUANTIDADE	TURNOS
FASE I	A	21 alunos	Noite
FASE II	A	18 alunos	Noite
FASE III	A	28 alunos	Noite
FASE IV	A	26 alunos	Noite
1º MÓDULO	A	25 alunos	Noite
2º MÓDULO	A	26 alunos	Noite
3º MÓDULO	A	32 alunos	Noite

TOTAL		176 alunos	
-------	--	------------	--

Tabela 5 - Distribuição das turmas de Educação no Campo Fundamental e Médio. Fonte: Gerencial Interno da Escola.

MODALIDADES DE ENSINO: TOTAL GERAL

ENSINO MÉDIO	928 alunos
EDUCAÇÃO ESPECIAL	45 alunos
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS (EJA)	213 alunos
TRAVESSIA MÉDIO	37 alunos
EDUCAÇÃO DO CAMPO	176 alunos
TOTAL GERAL DE ALUNOS - 2018	1399 alunos

Tabela 6 - Distribuição geral. Fonte: Gerencial Interno da Escola.

A Escola Coronel José Abílio possui um prédio com ótima estrutura física, e bem conservada, após a reforma que contou com a ampliação e reconstrução de sua estrutura física. Atualmente contamos com as seguintes dependências:

*Espaços Administrativos:	
01	sala de Diretoria
01	sala de Secretaria
*Espaços Pedagógicos:	
01	sala de Coordenação Pedagógica
01	sala de Professores
01	sala de Biblioteca
01	sala de arquivo
01	Auditório
01	sala de Analistas Pedagógicos
01	sala de Atendimento Especializado
01	sala de recursos tecnológicos para os professores trabalharem no SIEPE
27	salas de aula
02	02 laboratórios: 1 laboratório de Informática / 1 laboratório de Ciências (desativado)
*Espaços de lazer e convivência:	
02	Quadras: 1 coberta / 01 sem cobertura
04	espaços de jardins

*Espaços Utilitários	
01	Refeitório
03	rampas com acessibilidade para portadores de necessidades especiais.
02	banheiros (professores) - 1 masculino e 1 feminino
20	banheiros (alunos) - 10 masculinos e 10 femininos
01	Cozinha
02	depósitos: - 1 depósito para merenda /01 depósito para material de limpeza
01	Almoxarifado
01	Refeitório

Tabela 7 - Infraestrutura da Escola. Fonte: Gerencial Interno da Escola

Escolhi esta escola por me sentir provocada, como professora da instituição, em aproximar meus conhecimentos teóricos a uma vivência técnica de pesquisa, extraindo do próprio fenômeno as respostas possíveis desta investigação, buscando responder meu problema de pesquisa a partir da extração de elementos vários, tendo a etnografia como fio condutor, viabilizando o encontro entre teoria e prática na ciências, sociais e individuais de cada bom-conselhense.

5.6 Sujeitos de pesquisa

5.6.1 Alunos

Optei por trabalhar com 46 alunos de uma turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio, do locus de pesquisa, tendo como critério o trabalho sistemático, através da observação da turma, estudando o seu grau de interesse, participação e novos hábitos conseguidos e transformados a partir dos conceitos trazidos por eles às aulas de História, evidenciando ainda mudanças de postura no trato das questões pedagógicas. Pretendi acompanhar as práticas pedagógicas desta turma, observando se haveria algum indício de inovação pedagógica.

Outro aspecto que tentei observar foi se a turma tem sua própria cultura voltada ao conhecimento de outros conteúdos já estudados no currículo da escola, que garantam a transformação das suas histórias de vida. Vários depoimentos dos alunos são trazidos nas aulas de história, onde a forma de conceber, praticar, analisar, refletir o fato histórico lhes ajuda a viver na sua plenitude, a continuidade futura, vivendo o presente na melhoria social.

Além disso, busquei compreender se o professor facilita a aprendizagem e os alunos são os principais sujeitos desse processo; se há promoção de diálogos e discussões,

fomentando-se um novo bloco de conhecimento; se há o respeito recíproco e o sujeito aprendiz como membro ativo dessa forma de praticar os conhecimentos de história, enriquecendo o processo de aprendizagem; se os recursos verbais e não verbais auxiliam a estruturação do currículo de história, sendo parceiros da definição de novas propostas para o ensino dessa disciplina.

Para André (2012):

O estudo dinâmico de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extraescolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora (ANDRÉ, 2012, p. 43- 44).

As aulas foram observadas com o auxílio do caderno de campo na transcrição de toda experiência ali vivenciada. Recorri a entrevistas não formais, a algumas filmagens e gravações das aulas, das ações metodológicas, com o intuito de buscarmos movimentos relevantes, evidenciando que o fenômeno da inovação pedagógica se fez presente. Com critérios de análise, tratamos adequadamente os dados recolhidos para responder à problemática de pesquisa, grande objeto desta investigação científica.

5.6.2- Professor

Selecionei no conjunto dos docentes a Professora de História da turma do 3º Ensino Médio “A”, por compreender que o método desenvolvido em suas aulas vinha provocando mudanças com significado no meio dos alunos. Parecia-me que as práticas e técnicas utilizadas em suas aulas vêm provocando um desejo de transformação, novos hábitos, atitudes direcionadas com interesse dos alunos com a supremacia da criticidade dos mesmos tornando-os capazes de construir um texto embasado, relendo o seu histórico de vida e construindo novos saberes em sua volta, como seres humanos. Para recolher mais informações sobre o professor, foram também entrevistados os alunos.

5.7 Recolha dos dados

A recolha de dados é um processo coeso da averiguação baseado na escolha dos métodos de levantamento e tratamento das informações correspondentes, tendo em vista os fins da investigação. As técnicas de recolha de dados são conjuntos de métodos bem definidos e propostos para recolher informação solicitada pela ação de pesquisa (investigação por questionário, entrevista, exame, documentos, entre outros).

Lüdke e André (1986) se retratando sobre a recolha de dados afirma que:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

Fino (2008) elucida o seguinte, sobre o período durante a estada no campo:

Os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades. Mas, também, através das entrevistas etnográfica, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturada, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias (FINO, 2008, p.4-5).

É neste momento de observação que o pesquisador vai se entrosando com os alunos e formando um vínculo de aproximação, compartilhando suas emoções, seu cotidiano escolar, seus pensamentos e até mesmo de sua vida pessoal.

De acordo com Minayo (1994):

A fase de análise de dados na pesquisa social integra três finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social (MINAYO, 1994, p. 69).

Com isto, consente o caminho contínuo entre as informações que são agregadas e logo após, são comentadas e analisadas para a sondagem de novas suposições e nova investigação de dados. Desta maneira Triviños (1987) afirma:

Os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivização (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, aos quais já nos referimos, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas (TRIVIÑOS, 1987, p. 170).

Diante da pesquisa/investigação na turma do 3º Ano “A”, para a recolha dos dados, procedemos a observações, entrevistas, diário de campo, levantamento de dados, para obtermos as seguintes informações. Tendo assim, uma turma composta por 46 alunos matriculado e frequentando, apresenta assim, um quantitativo de alunas do sexo feminino (69,70%) bem maior do que o dos alunos do sexo masculino (30,47%), como mostra o gráfico

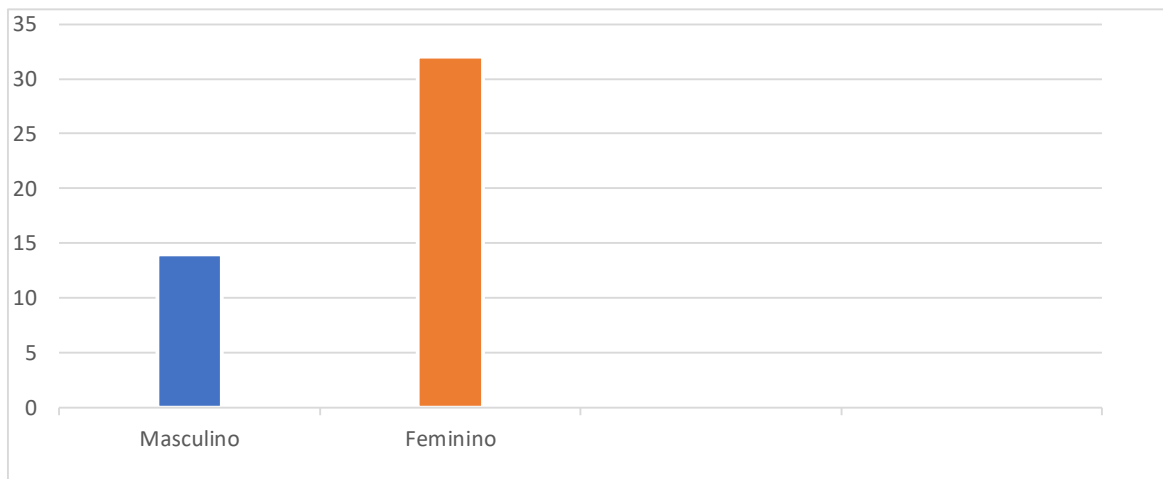


Gráfico 1 - Dados da turma do 3º Ano “A”. Fonte: Dados da Pesquisa.

abaixo:

QUANTIDADE	MASCULINO	FEMININO
ALUNOS	14	32

Tabela 8 - Quantitativo de estudantes do sexo masculino e feminino. Fonte: dados da pesquisa.

Segue abaixo o gráfico demonstrativo da faixa etária da turma do 3º Ano “A” (Gráfico 2). De acordo com este quadro, notamos que apenas 17,39 % (8 alunos) se encontra dentro da faixa etária esperada: com o percentual de 10,87% (5 alunos), está o grupo de alunos acima de 20 anos, e, em sua grande maioria, com 71,74% (33 alunos), estão os estudantes de 18 a 19 anos, bem fora da faixa etária estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59 (2009) Art. 208: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade,

assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)” (BRASIL, 2009, p.1).

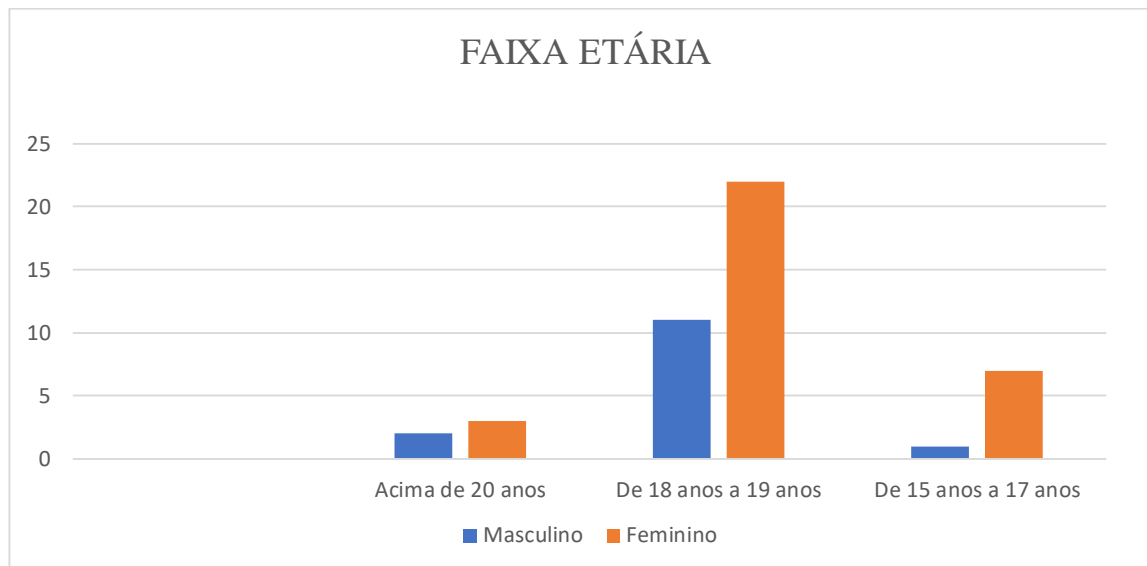


Gráfico 2 - Faixa Etária da turma do 3º Ano “A”. Fonte: dados da Pesquisa.

Faixa Etária/ Ano de Nascimento	MASCULINO	FEMININO
1996	-----	1
1997	-----	-----
1998	2	2
1999	2	8
2000	9	14
2001	1	6
2002	-----	1
TOTAL	14	32

Tabela 9 - Faixa etária dos alunos. Fonte: dados da pesquisa.

O próximo gráfico (Gráfico 3) ilustra a quantidade de alunos residentes da Zona Rural e da Zona Urbana, apresentando um quantitativo de 32,61% (15 alunos) residentes na zona rural do município e um total de 67,39% (31 alunos) residentes na zona urbana.

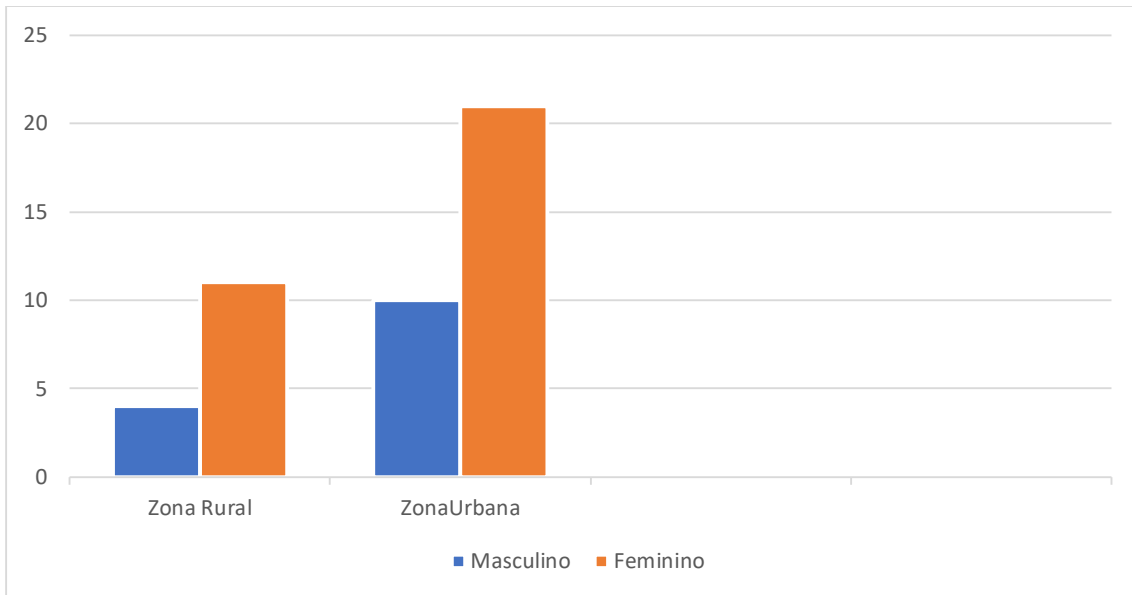


Gráfico 3 - Alunos da Zona Rural e da zona Urbana. Fonte: Dados da Pesquisa.

LOCALIZAÇÃO/ZONA RURAL OU URBANA	MASCULINO	FEMININO
ZONA RURAL	4	11
ZONA URBANA	10	21
TOTAL	14	32

Tabela 10 - Quantitativo de alunos da zona urbana e da zona rural.

5.7.1 Movimento de Captura dos Dados

Após o processo de observação, com a significação e demarcação do objetivo de pesquisa e dos procedimentos e aparelhos científicos de aquisição dos subsídios de campo, dá-se o exercício de sistematização, análise e interpretação dos dados recolhidos, a partir de categorias de análise emergentes, num trabalho de cunho etnográfico.

A etapa peculiar da tarefa de campo, na qual conduzimos e adequamos os materiais de entrevistas, observação e levantamento de material documental, está sempre em consonância e diálogo com os indivíduos sociais observados no decorrer do trabalho. Ao pensar a utilização de instrumentos apurados, Minayo (1994) aponta que:

Nesse sentido, uma pesquisa não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa,

podemos nos tornar agentes de mediação entre a análise e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as bases teóricas e apresentação do material de pesquisa (MINAYO, 1994, p.62).

Em etnografia, o observador vai entendendo a prática através de seu olhar crítico e analítico, e nessa extração sistemática de informações, todo elemento captado ganhará um acolhimento para esclarecer o fundamento do objeto estudado.

Como docente do quadro de educadores efetivos da Escola Coronel José Abílio, escola escolhida para execução da pesquisa, já conhecia o espaço escolar, as turmas, os alunos e professores do Ensino Médio. Isso me beneficiou, como pesquisadora, na elucidação da base de seleção dos docentes e discentes informantes diretos, os sujeitos da pesquisa. Também conhecia e tinha acesso profissional e pessoal ao grupo gestor e administrativo da Escola. Dessa forma, a aceitação do meu acesso ao campo de pesquisa não teve restrições ou impedimentos. Sucedeu de maneira objetiva e espontânea. Além do que, como observadora não tinha o interesse de coagir minha entrada e aceitação ao grupo a ser pesquisado.

Levando em conta esses pressupostos, podemos assegurar que o observador já se encontrava e fazia parte do campo da pesquisa e que foi abraçado pelo grupo pesquisado.

Portanto, o procedimento de recolha dos dados só começou essencialmente e também no exercício, pretendendo seguir a sequência dos métodos, com a permissão expressa do pesquisador para entrar no campo da pesquisa. Este acontecimento se deu a partir do dia 15 de fevereiro de 2018, após a aceitação da Diretora da Escola Coronel José Abílio, a professora Pollyana Marina Monteiro dos Santos Souza em ofício expedido pela pesquisadora no dia 02 de fevereiro de 2018, de acordo com documento em Anexo 1. Desta maneira, a partir de fevereiro de 2018, a Escola Coronel José Abílio se configurou oficialmente como o campo de realização da pesquisa que apresentaremos a seguir.

Diante deste contexto, as informações adquiridas no período da execução da pesquisa decorrem das fontes da metodologia científica que evidencia os processos etnográficos e, essencialmente, da observação participante, das entrevistas, e principalmente do caderno de campo como possibilidade de compreensão e reflexão sobre as experiências vividas no campo de pesquisa. Diante deste contexto Minayo (1994) enfatiza:

Que a opção pelo trabalho de campo pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, considerando que o mesmo não se explica por si só.

Afirmando isso por acreditamos que a atividade de pesquisa não se restringe ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados. Assim, sublinhamos a ideia de que a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo (MINAYO, 1994, p.56).

Após esse movimento de captura dos dados, começaremos com a análise e a interpretação dos dados, ou seja, as informações produzidas pelo fundamento do aspecto informado, justificado e elucidado pelo pesquisador.

5.7.2 – Movimento de Análise e Interpretação dos Dados

Bogdan e Biklen (1994) definem a análise de dados como:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transações de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo formulados, com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese de procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ação. A análise dos dados leva-o das páginas de descrições vagas até esses produtos finais (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Para Macedo (2009) o pesquisador qualitativo imerge de forma sistemática e acentuada nas informações que se “oferta” a ele como probabilidade de entendimento:

Assim, os argumentos a seguir tratam de um dos momentos mais sensíveis e complexos para a questão do rigor nas pesquisas qualitativas, após o trabalho de campo e o acesso aos “dados” coletados, ou seja, trata-se do início da interpretação como uma arte de rigor hermenêutico. Explicitando um caminho possível de construção para a compreensão pleiteada pelas pesquisas de inspiração epistemológica qualitativa, o argumento aqui edificado deságua na proposição de uma *hermenêutica intercrítica* nas investigações antropológicas de demais ciências humanas aplicadas e afins (MACEDO, 2009, p. 96-97).

Assim sendo, a análise está presente em diversas etapas da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais explícita após o término da recolha de dados.

De acordo com Minayo (1994):

Há autores que entendem a “análise” como descrição dos dados e a “interpretação” como articulação dessa descrição com conhecimentos mais amplos e que extrapolam os dados específicos da pesquisa. Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditamos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa (MINAYO, 1994, p. 68).

Diante deste contexto, não podemos descartar a possibilidade de encontrarmos um pesquisador que consiga executar a análise durante o processo da coleta dos dados, num vaivem entre teoria e prática, pensamento e ação.

Lüdke e André (1986) citando Bogdan e Biklen (1982) recomendam:

Que o pesquisador iniciante lance mão de uma série de estratégias, para não correr o risco de terminar a coleta com um amontoado de informações difusas e irrelevantes. Entre os procedimentos sugeridos por esses autores destacam-se: 1) a delimitação progressiva do foco do estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de literatura; 4) a testagem de ideias junto aos sujeitos; 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta (BOGDAN & BIKLEN, 1982, apud, LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.46).

Dando continuidade, no próximo capítulo faremos a análise e a interpretação dos dados coletados na pesquisa, através dos registros feitos no caderno de campo, das entrevistas e das observações da turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio, onde iremos constatar se há evidências de inovação pedagógica nas práticas desenvolvidas durante as aulas de História desta turma. Esse movimento reflete as etapas que a pesquisadora percorreu, no tratamento, análise e interpretação dos dados, visando responder às questões de partida desta investigação.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, procederemos à Análise e à Interpretação dos Dados presentes em diversos níveis da pesquisa, tendo em vista organizá-los após o fechamento da recolha de dados e a sua triangulação. Sobre a análise de dados, Bogdan e Biklen (1994) descrevem-na como:

[...] processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo simulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese e procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e as decisão do que vai ser transmitido aos outros. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

De acordo com as observações feitas na turma do 3º Ano “A”, pudemos constatar que essa turma provoca a professora a trazer novos valores dentro da perspectiva das aulas de História e que gostam de estudar, de serem estimulados, demonstrando disposição de trabalhar os fenômenos de forma dinâmica, aprofundando seus conhecimentos e evitando a inércia. Existe, portanto, uma prática de autonomia por parte dos alunos, que é de grande valia, já que viabiliza, através desses estudos, o esclarecimento dos fatos históricos com uma perspectiva ampla e significativa, extraindo situações que os ajudam a viver e a conviver melhor como sujeitos históricos, fazendo ciência a partir dos conteúdos sugeridos por eles mesmos. Assim, os alunos demonstram estar gostando e aprendendo os fatos de natureza histórica relacionados na sua contemporaneidade, trazendo uma nova ideia de convivência em sua vida no momento presente. Observei que os alunos são verdadeiros participantes da aula, membros ativos da recontagem da História viva, onde cada um escolhe a sua forma de recontá-la: através de jogos dramáticos, teatro, oralidade, jograis, etc.

Outro aspecto relevante é a autonomia dos alunos que são valorizados, funcionando como uma ponte para outros com alguma dificuldade, se destacando dentro da comunidade escolar, tornando-se pioneiros para conduzir o processo de pesquisa para os alunos seguintes, com a consciência da rotatividade.

A turma do 3º Ano “A”, revela um diferencial em relação às outras turmas, apresentando necessidades de aprender de maneira distinta², expressando interesses diferentes acerca dessa vontade de aprender, o que, inclusive, estimula a professora a conduzir a sua prática para suprir essa necessidade e esses interesses, quebrando o paradigma da velha prática pedagógica e transformando as aulas de História com dinamicidade, criatividade e inovação pedagógica, favorecendo uma aprendizagem significativa.

A observação propôs-se investigativa acerca da presença da inovação pedagógica dentro das práticas pedagógicas de História. Nesses moldes, fizemos uma reconstrução desse fenômeno no qual traduzimos o início da ciência histórica, adentrando no ponto de convergência com a disciplina, lugar onde situamos a construção de um diálogo entre a teoria e a prática, ponto inicial do nosso empreendimento teórico.

Destacamos assim, os instrumentos que elencamos na dissertação: a observação, o caderno de campo e a entrevista, as fotografias para obtenção dos dados e informações que almejamos obter para concluirmos nossa pesquisa etnográfica em educação.

Bogdan e Biklen (1994) sobre a abordagem qualitativa na análise dos dados dizem:

A análise é concomitante com a recolha dos dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos. Esta é a abordagem mais frequentemente utilizada pelos investigadores de campo experiente. Ela revela-se tanto mais eficaz e eficiente quanto melhor souber aquilo que está a fazer (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 206).

Transcrevemos aqui alguns dos assuntos nas aulas de História do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio da cidade de Bom Conselho – PE/ Brasil: Revolução Russa; Primeira Guerra Mundial; História Local; Segunda Guerra Mundial; Intervenção Militar; Tecnologia. A partir desses temas, elaboramos um quadro com fichas técnicas, contando com a participação dos alunos, que contribuía com palavras, enquanto estávamos no campo da pesquisa, para uma melhor esquematização deste estudo. Pensando a supracitada participação em aula, atentamos para o pensamento de Paulo Freire, ao dizer que essas intervenções são de leituras fundantes, ajudam na compreensão e na construção histórica do termo, como uma dialogicidade na prática, levando em consideração a experiência de cada sujeito envolvido no processo educativo empreendido.

²Como professora atuante na instituição e lecionando nessa e nas demais turmas, pude constatar o que aqui é afirmado.

Karnal (2016) afirma que: “mesmo que não exista uma unanimidade sobre os marcos, todos sabemos, que há uma ênfase em certos temas tradicionais” (KARNAL, 2016, p.129). Nesse sentido, em sua enunciação, os temas podem supor uma construção cognitiva significativa. Essas palavras temáticas tornaram-se, pois, pontos de referências para os conteúdos apresentados e estudados.

Emergidas em campo, como já foi dito, trabalhamos as palavras com um quadro chamado de ficha sintética. Nessa fase de análise, alunos, professora e pesquisadora, realizaram alguns destaques que surgiram nos elencos dos instrumentos e técnicas de pesquisa, nas temáticas relacionadas. Os estudantes passaram a ser identificados por aluno 1, 2, 3, 4 e 5, em concordância com a ordem cronológica, a ética e o sigilo da informação, preservando suas identidades.

PALAVRAS- TEMA	FICHA SINTÉTICA
REVOLUÇÃO	Estamos aprendendo muito com a Rússia, uma vez que é o país que vai sediar a copa do mundo em 2018. Esse país é o maior do mundo em território, é o nono mais populoso, é a 12ª potência econômica, com tecnologia avançada em armamentos e incluindo o voo espacial de humanos.
GUERRA MUNDIAL	Que a guerra traz consequências avassaladoras e desastrosas a todo o mundo. Que os Estados Unidos surgiram no cenário político e militar após a Segunda Guerra Mundial. Onde a ganância dos países potentes se firmou com as guerras.
HISTÓRIA LOCAL	Que é na História local que vamos descobrindo nossa origem , nosso passado, conhecendo nossa história, nossa identidade .
INTERVENÇÃO MILITAR	A intervenção militar é quando as Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) assumem o poder de um Estado ou País com a permissão dos poderes: Executivo, Legislativo e com a vigilância do Judiciário.
TECNOLOGIA	A tecnologia está cada vez mais avançando no mundo, e o ser humano está envolvido a todo esse desenvolvimento da tecnologia. E que mesmo no tempo das Revoluções e Guerras Mundiais existia tecnologia, através das armas bélicas, marinha mercante, registros dos acontecimentos, meios de comunicações e de transportes. Assim a tecnologia aprofunda-se em virtude da inteligência, ou ganância humana.

Tabela 11 - Ficha sintética com palavras-tema.

Nessas transcrições, a inovação foi sentida pelos alunos através da expressão, uma concepção dos alunos em face do que está por vir que ainda não é o novo, mas a condição que é oferecida ao outro em prol da prática pessoal. Se professor e alunos são parceiros, eles se permitem motivar uns aos outros, bem como adaptar-se ao processo de inovação, que não ocorre de maneira unilateral.

Assim, analisamos os dados que foram coletados no campo, seguindo toda uma lógica de construção e de tratamento, a partir dos ensinamentos de Minayo (1994), que permite reconstruir essa lógica através das etapas propostas:

a) Ordenação dos dados: neste momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos, no trabalho de campo. [...] b) Classificação dos Dados: nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base em uma fundamentação teórica. [...] c) Análise Final: nesse momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática (MINAYO, 1994, p. 78-79).

O que Minayo (1994) classifica como 1ª etapa de ordenação, é o que estamos caracterizando, juntando, recolhendo todos os achados, todos os percalços, todos os momentos de levantamento de dados e sobre os quais estabelecemos uma descrição, tratando por temas organizando-os por aproximação dos dados semelhantes e dados distantes, em que pulsam os fenômenos da inovação pedagógica. Na 2ª etapa, procedemos ao reagrupamento e à caracterização dos dados emergidos no campo, nos permitindo tratá-los e analisá-los de forma mais técnica e sintética, extraindo-os de cada artefato levantado e recolhido: as situações, as emoções, as considerações plausíveis, cujos elementos analisados e catalogados permitiram à pesquisadora uma nova ordem de aprofundamento, tendo em vista as peculiaridades de inovação percebidas e sentidas no momento de longo fôlego e tratamento dos dados. A 3ª e última etapa foi o cruzamento de todos esses dados, possibilitando uma análise final dos dados recolhidos.

Assim, dentre os nossos procedimentos, utilizamos a técnica da entrevista na Escola Coronel José Abílio, na turma do 3º Ano “A”, tendo sido escolhidos aleatoriamente 5 (cinco) alunos dos que se disponibilizaram a responder ao questionamento seguindo a lógica estabelecida.

6.1 Entrevista com os alunos

Nesse processo, encontramos na entrevista as respostas para nossas inquietações sobre as práticas pedagógicas de História no Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio, em relação ao questionamento “existe inovação pedagógica?”.

Nesta fase, ordenamos numericamente os aprendizes como aluno 1, 2, 3, 4, 5 e assim por diante.

Iniciamos com a seguinte pergunta: *1) O que você entende por Inovação Pedagógica?* Direcionada a cinco estudantes assim identificados: Aluno1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4 e Aluno 5:

ALUNOS	RESPOSTA
ALUNO (1)	É quando se usa a tecnologia para dar aula, e acho que é isso.
ALUNO (2)	A inovação pedagógica eu não conheço.
ALUNO (3)	É uma palavra comum.
ALUNO (4)	Não quis responder.
ALUNO (5)	Pode ser a mudança pedagógica, quando o professor inova as aulas e os alunos gostam de aprender.
ANÁLISE DA PESQUISADORA	
Podemos analisar que o termo inovação pedagógica para os alunos significa algo que vai além das aulas, é algo que representa tecnologia, mesmo sendo uma palavra que eles não têm conhecimento, porém, eles acreditam que seja uma mudança, uma evolução nas aulas, uma forma nova de aprender com o uso da tecnologia.	

Tabela 12 - Respostas à questão 1 da entrevista seguidas de uma reflexão da pesquisadora.

Diante das respostas destes alunos, analisamos que os alunos 1, 3 e 5 disseram, respectivamente, que a inovação é o uso da tecnologia nas aulas, é comum nas aulas e é a mudança pedagógica. Podemos constatar que estes alunos têm certa noção da inovação pedagógica, pois suas falas estão proximais.

Enquanto isso, o aluno 2 alega desconhecer esse conceito de inovação pedagógica, e o aluno 4 não quis responder, talvez por também não (re) conhecer um saber prévio da inovação pedagógica.

Destacamos que o aluno 5 foi o que mais se aproximou da resposta, dizendo que a inovação pedagógica é quando o professor inova as aulas e os alunos gostam de aprender.

Assim, passamos a entender o que Fino (2004), lembrando Papert (1994), comenta: “os aprendizes não aprendem melhor pelo fato do professor ter encontrado melhores

maneiras de instruí-los, mas por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir” (FINO, 2004, p.3).

Continuando o registro das entrevistas, seguimos com o segundo questionamento direcionado aos mesmos alunos: 2) *O que tem de inovador nas práticas pedagógicas das aulas de História desta escola?*

ALUNOS	RESPOSTA
ALUNO (1)	Quando a professora usa o <i>datashow</i> e o <i>notebook</i> , as aulas se tornam <i>interessante</i> (sic) porque sai da rotina e desperta nossa curiosidade em conhecer o passado e aprender como as coisas aconteceram.
ALUNO (2)	Eu acho que a forma que a professora Quitéria ensina, que torna a aula boa, sem ser cansativa, é diferente porque estudamos os fatos históricos, porque aproximamos da nossa realidade.
ALUNO (3)	A maneira que aprendemos, estudamos e pesquisamos os assuntos, às vezes me sentia viajando dentro dos livros e dos vídeos e fico com vontade de conhecer aqueles lugares.
ALUNO (4)	Sei não acho que quando temos que pesquisar os assuntos, aí aprendemos sem ter que ser chato.
ALUNO (5)	Porque a professora usa vários recursos para ensinar e nós temos vontade de aprender e conhecer a história dos outros tempos e assim a gente compreende as coisas como acontecem hoje em dia.
ANÁLISE DA PESQUISADORA	
Diante das falas dos alunos, entendemos que as aulas de História se tornam mais atrativas e interessantes quando o professor abandona o tradicional giz e quadro, e quando passa a utilizar alguns meios ou recursos didáticos e tecnológicos, que despertem nestes alunos uma atenção diferenciada em aprender. Deste modo, a utilização destes recursos nos permite realizar um grande número de atividades e serviços com rapidez, e provocando mudanças significativas nas maneiras de ler e aprender informações.	

Tabela 13 - Respostas à questão 2 da entrevista seguidas de uma reflexão da pesquisadora.

Podemos constatar que os fatos históricos não são considerados estanques e sim ações em relação constante com a realidade, tornando-se algo dinâmico, já que o fato passado atualiza-se no presente; destarte, situamos nesse espaço a troca, motor da inovação pedagógica, uma vez que a prática é inovadora a partir do momento em que ela implica um posicionamento crítico em relação à aprendizagem e que o uso dos recursos tecnológicos favorece a aprendizagem de forma lúdica, dinâmica e concreta. Nessa esteira de pensamento,

Fino (2008) clarifica: “*A inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais*”(FINO, 2008, p. 3).

Como terceiro questionamento, utilizamos: 3) *Destaque uma palavra/uma ação/um elemento/uma expressão trabalhada na aula de História do 3º Ano “A” que mais lhe chamou a atenção para melhorar o fluxo de sua aprendizagem em História:*

ALUNOS	RESPOSTA
ALUNO (1)	Viajar para pontos históricos.
ALUNO (2)	Nada.
ALUNO (3)	Eu aprendi sobre os fatos históricos, eu nunca aprendi história como aprendi nesta escola, porque antes eu só aprendia os fatos mortos e aqui eu vejo que a história está na minha vida cotidiana, a história acontece todo dia.
ALUNO (4)	Sei lá, lembro não, sei não.
ALUNO (5)	Professora posso falar um pouquinho? Eu era uma aluna tão difícil em entender as coisas, eu tinha dificuldades em me socializar, tinha dificuldades em aprender como <i>era traduzida</i> (sic) os fatos históricos, porque eu nunca entendia, eu nunca percebi que a história está dentro da gente. Como assim? (questiona a pesquisadora) O que eu entendi era a história do outro, não era a minha história e hoje eu já me vejo como parte da história, como uma parte histórica registrada, eu já me vejo no ontem e no hoje.
ANÁLISE DA PESQUISADORA	
Os alunos entrevistados demonstram muito interesse em conhecer a História além dos livros, eles sentem necessidade de sair dos muros da escola, para se sentirem vivos e integrantes da História, seja ela local, regional ou nacional, pois eles aprenderam que a História é feita pelos homens em tempos e períodos diversos e que, da mesma forma, eles estão tecendo a sua própria História.	

Tabela 14 - - Respostas à questão 3 da entrevista seguidas de uma reflexão da pesquisadora.

Vemos assim, que os dados revelam a importância que a História tem na vida dos alunos, possibilitando a reflexão dos mesmos acerca de sua participação dentro do processo histórico, situando-os, assim, como sujeitos históricos. A partir do exposto, é possível averiguar que o aluno 1 destacou viajar para conhecer os pontos históricos, chamando a atenção para lugares onde o concreto e o abstrato, a teoria e a prática estabelecem relações significativas para a aprendizagem; os alunos 3 e 5 afirmam a importância da História, mostrando seu sentimento de partícipe dessa História: do ontem e do hoje; os alunos 1, 3 e 5

já se encontram em um estágio que transcendeu o esquecimento em detrimento do estágio de ciência; os alunos 2 e 4 não destacaram nada de relevante, não se integrando neste estágio, de modo que é possível compreendê-los como estudantes ainda alheios a todo esse processo de aprendizagem, pois não demonstram suas opiniões, mostrando-se apáticos ao questionamento. Atentamos para essas afirmações como leituras de análise, tendo essas perspectivas como resultados colhidos no momento da pesquisa.

Foi-se o tempo em que o método de ensino se restringia apenas a aulas expositivas, cópias de textos e memorização mecânica dos conteúdos. Hoje sabemos que a aprendizagem acontece por meio da mobilização intensa de uma série de operações intelectuais, em que o aprendiz interage ativamente com o objeto de estudo. Assim os PCN (1988) afirmam:

A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-as física e/ou mentalmente. A atividade de interpelação permite interpretar a realidade e construir significados, permite também construir novas possibilidades de ação e de conhecimento (BRASIL, 1988, p. 79).

Portanto, vemos os dados sendo trazidos de uma forma compacta e técnica. Daremos continuidade com a entrevista à professora de História do 3º Ano “A”, seguida do cruzamento de informações, semelhanças, diferenças e omissões marcadas nas respostas.

6.2 Entrevista com a professora

Com a manutenção da mesma sequência da entrevista aos alunos, prosseguimos com o método, dessa vez com a professora da turma em questão. Espera-se, portanto, que a profissional exponha suas opiniões e seus conhecimentos, de acordo com sua experiência de trabalho e de vida. Seguem, pois, as perguntas e, adiante, observações relacionadas às respostas oferecidas pela docente:

1) O que você entende por Inovação Pedagógica?

<p>PROFESSORA: Inovação pedagógica é inovar a prática pedagógica, buscar sempre novos métodos, utensílios e elementos para melhorar e aprimorar minha prática pedagógica enquanto professora, para obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos.</p>

Tabela 15 - Resposta da professora de história entrevistada à pergunta 1.

Pensando o sujeito professor associado à inovação pedagógica, podemos encontrar em França (2011) tal definição:

O professor inovador precisa ser pesquisador, crítico e criativo, principalmente, para despertar e motivar no aluno o hábito da pesquisa e da investigação e assim fomentar a construção e a produção do conhecimento num processo de aprendizagem contínuo (FRANÇA, 2011, p. 227).

2) *O que tem de inovador nas práticas pedagógicas das aulas de História desta escola?*

PROFESSORA: a partir do momento que eu, enquanto professora, tento buscar melhorar e aprimorar minha prática, acredito que estou sendo inovadora, porque tento provocar nestes alunos uma aprendizagem.

Tabela 16 - Resposta da professora de história entrevistada à pergunta 2.

Desta maneira, reforçando o que Fino (2008) já havia mencionado com outras palavras anteriormente:

A inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2008, p.2).

3) *Destaque uma palavra/uma ação/um elemento/uma expressão trabalhada na aula de História do 3º Ano “A” que mais lhe chamou a atenção para melhorar o fluxo de sua aprendizagem em História:*

PROFESSORA: destaco a palavra aprendizagem, porque ela é o ponto fundamental e principal de todo o processo educacional, e é em busca de bons resultados de aprendizagem que eu, enquanto professora, estou sempre à procura, sempre estou a estudar e a pesquisar novas maneiras de aprimorar e romper com as tradicionais práticas pedagógicas. Buscando inserir os alunos como os principais agentes da aprendizagem, porque a educação de fato acontece quando o aluno aprende. Ele é o alvo principal.

Tabela 17 - Resposta da professora de história entrevistada à pergunta 3.

ANÁLISE DA PESQUISADORA

Diante da fala e da ação da professora de História da turma do 3º ano “A” do Ensino Médio, podemos constatar o seu entusiasmo pelo conhecimento, associado ao compromisso com o seu papel de ensinar, com foco no aprendiz e na sua aprendizagem

Tabela 18 - Reflexão da pesquisadora frente às respostas oferecidas pela professora entrevistada.

Lüdke e André (1986) fazem uma ressalva sobre este momento:

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo [...], enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.36).

Desta maneira, após todo esse levantamento, será que existe inovação pedagógica nas práticas pedagógicas de História no Ensino Médio na Escola Coronel José Abílio na Cidade de Bom Conselho-PE/ Brasil?



Figura 4 - Momento da entrevista. Pesquisadora e alunos.

Sendo a fotografia uma técnica de análise que comprova o movimento da recolha dos dados emergidos no campo, temos, a respeito dessa metodologia, contribuições de Bogdan e Biklen (1994):

Embora as fotos forneçam informação factual, é importante compreender que as fotografias que os investigadores encontram ou que lhes são dadas foram tiradas com um objectivo ou de um ponto de vista particular. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 185).

De acordo com Pereira (2011): “As imagens visuais como uma técnica de análise na tentativa de responder às questões propostas relativas [...]” (PEREIRA, 2011, p.195).

Ainda sobre isso, segundo Andrade (2002 *apud* PEREIRA, 2011):

[...] a fotografia mudou o comportamento do mundo! Assim como a antropologia, a fotografia tem um observador participante que escava detalhes e fareja com seu olhar o alvo e o objeto de suas lentes e de sua interpretação. (ANDRADE, 2002 *apud* PEREIRA, 2011, p.211).

Figura 5 - Momento da entrevista. Pesquisadora e alunos

Nas Figuras 4 e 5 (acima), tem-se registrado o momento do debate realizado com os estudantes, sendo tais fotografias evidências que ali estão e que serão aqui tratadas como técnicas, assentando o movimento da recolha de dados.

Os registros fotográficos seguintes ilustram um momento de construção do conhecimento destes aprendizes, de forma lúdica e interativa entre alunos, professor e demais componentes da escola



Figura 5 - Alunos construindo painel ilustrativo sobre a Copa na Rússia 2018.



Figura 6 - Alunos construindo painel ilustrativo sobre a Copa na Rússia 2018.



Figura 7 - Alunos construindo painel ilustrativo sobre a Copa na Rússia 2018.

As Figuras 6, 7 e 8 (acima) retratam a área da construção, oferecendo interações inovadoras no Ensino de História, a partir do espaço escolar, com o encontro e trocas multilaterais entre os alunos e professora, confeccionando um painel sobre a Copa da Rússia

em 2018, a partir de pesquisa realizada sobre a Rússia contemporânea e seus registros históricos figurados em tempos passados, fazendo uma ponte entre o conteúdo estudado no 1º bimestre, sobre a Revolução Russa, e o acontecimento da Copa do Mundo, realizada de 4 em 4 anos, sendo sediada na Rússia no corrente ano de 2018.

As imagens dos alunos trabalhando com o Projeto da Copa remetem a um momento de contribuição dos conhecimentos adquiridos nas aulas sobre a Revolução Russa, de maneira que intervém diretamente com o contexto atual do país, sendo possível o diálogo intertemporal desses momentos históricos, contribuindo para uma construção efetiva de novas compreensões na construção realizada pelos mesmos no percurso que se dá desde a aula, passa pelo estudo e também pela pesquisa, não sendo dispensado também o próprio conhecimento de mundo de cada sujeito individualmente, em diálogo com o que se configura como aprendizagem.

Nas Figuras 9, 10, 11 e 12 (abaixo), evidenciamos a visita ao Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, tendo como conteúdo programático dessa aula a discussão do tema História local da Cidade de Bom Conselho-PE, referenciando a prática pedagógica desenvolvidas nas aulas de história dessa turma.



Figura 8 - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.



Figura 9 - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.



Figura 10 - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.



Figura 11 - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.

Diante do exposto, percebemos a interação entre alunos e professora num processo de criação e recriação dialógicas a partir de ações pedagógicas e parceiras que contribuem de maneira simultânea na aprendizagem significativa, ou seja, há uma construção ativa, exercida de forma colaborativa entre os sujeitos (alunos e professora), evidenciando a inovação nas relações didático-pedagógicas no contexto das aulas de história, relacionando os diversos conteúdos históricos e seus registros do passado com a contemporaneidade e, portanto, com o contexto de vida desses sujeitos, revelando um processo de releitura histórica. Nessa perspectiva, o historiador Karnal (2016) contribui com nossas considerações, ao dizer que:

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. (KARNAL, 2016, p. 23).

Para efetuar o processo de recolha de dados, utilizamos técnicas como entrevistas, caderno de campo, observação e fotografias. Sendo assim, estas técnicas sintetizam todo o processo de investigação, tendo em vista que o tema está interligado ao objetivo e este, por sua vez, interliga-se à problemática. Diante disso, face à análise e interpretação dos dados recolhidos chegamos à conclusão de que há indícios de inovação nas práticas pedagógicas nas aulas de História na Escola Coronel José Abílio, na turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da temática Práticas Pedagógicas de História no Ensino Médio, com o objetivo de constatar a presença da inovação pedagógica e averiguar se aconteceram transformações no dia-a-dia escolar, trazendo como alvo principal a prática pedagógica praticada nas aulas do 3º Ano “A”, foi nossa intenção de traçar de que forma e quais as vantagens que possibilitam a aprendizagem dos alunos.

O meu interesse por este tema foi algo que me despertou como professora tendo em vista verificar se as aulas de História do 3º Ano “A” se diferenciavam das demais pela maneira como os alunos participavam, questionavam, interpretavam, como as aulas eram conduzidas. Vi ali evidências do que poderia ser uma inovação pedagógica, onde alunos eram protagonistas de uma aprendizagem conduzida por um ator secundário, que no caso seria a professora de História desta turma.

Este estudo, que não esgota possibilidades, propõe-se continuado, apenas suscitando as primeiras inquietações que provocaram e aguçaram meu olhar como pesquisadora nesta investigação, mas que provoca, concomitantemente, a sede por aprofundamentos outros, que possivelmente serão considerados e (res)significados no Doutorado na área de Ciências da Educação.

Em suma, retratou-se no primeiro capítulo o conceito de Inovação Pedagógica, que instrui a respeito da probabilidade de prática pedagógica inovadora no contexto escolar, demonstrando que esta pleiteia a produção de novos âmbitos do conhecimento, focalizando as influências ensejadas nas formas em que os estudantes estão inseridos. Espera-se, partindo dos pressupostos teóricos, que o professor como sujeito crítico na atividade, ocupando a categoria de mediador do conhecimento, oportunize o diálogo *com* os estudantes e *entre* os estudantes, de maneira que discussões, questionamentos, trocas de experiências e de conhecimento contribuam e favoreçam, de maneira inovadora, a aprendizagem.

No capítulo seguinte, registrou-se que as amplitudes técnicas utilizadas nas aulas de História fundamentam uma nova forma de entender, compreender e conceber as práticas pedagógicas, como mudança de postura entre os protagonistas estudantes e professores, no local próprio de múltiplas aprendizagens. Sendo assim, o professor é o ator secundário do

processo da aprendizagem, é o agente de mudança, que procura fazer mais com menos. Percebe-se, pois, que a inovação pode ocorrer com simples, porém significativas alterações nos costumes e no modo de pensar e praticar o ensino, promovendo rupturas com crenças, formas de vida e pensamentos, resultando em uma inevitável mudança de paradigma, em razão das características muito bem estabelecidas que se mantêm pelo cotidiano, com passagens acessíveis e eminentes.

Assim, entende-se que o aprofundamento dos estudos na disciplina de História, bem como as práticas pedagógicas utilizadas, podem ser considerados inovadores a partir do momento em que os alunos protagonizam a construção do conhecimento, sendo parte integrante desse processo, como sujeitos atuantes e vivos, seres sociais que também compõem e fazem essa mesma História, à medida que ressignificam informações arquivadas em um diálogo com seu próprio contexto de vida e de história presente.

No capítulo em sequência, tem-se um estudo teórico voltado para a conceituação da cultura sob inúmeras perspectivas: ideias, normas, valores, crenças, atitudes, padrões de conduta, técnicas, instituições e artefatos, etc. que possibilitam compreender a cultura como um todo. Esse estudo, especificamente, contribuiu para a formação e para o estudo da identidade dos personagens deste contexto cultural, sendo realizada toda uma caracterização cultural da turma do 3º Ano “A” para uma melhor análise das respostas às inquietações propostas nesta pesquisa.

Após, tratou-se sobre a metodologia informando que a pesquisa de campo foi de abordagem qualitativa e de natureza etnográfica, de modo que houve observação de forma direta e participante nas aulas de História da turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio. Para tanto, utilizei as técnicas de recolha de dados, como caderno de campo, entrevistas livres, fotografias, gravações e filmagens, assim liberadas e permitidas pelos alunos contemplados.

As aulas foram observadas com o auxílio do caderno de campo na descrição de todo o cenário ali vivenciado. Foram aplicadas entrevistas diretas com os alunos e realizou-se o registro de imagens das aulas, das ações metodológicas, dos processos dialogados e das novas construções, para investigação dos dados, tendo em vista a problemática em questão, a ser resolvida com análises criteriosas, com o intuito de responder à problemática de pesquisa partindo desses olhares sobre o objeto desta investigação científica, evidenciando os alunos como sujeitos participantes da aula, membros ativos da recontagem dessa História viva.

A partir das observações feitas na turma do 3º Ano “A”, pude constatar que há uma provocação por parte dos alunos, que evidenciam grande vontade de aprender, para com a professora, suscitando novos valores dentro das aulas de História, demonstrando experiências de ensino e aprendizagem dinâmicas, em que os alunos não são inertes e se aprofundam no tema estudado em diálogo, inclusive, com suas próprias vivências, o que demonstra a autonomia dos aprendizes, que se define dentre outras formas, a partir dos estudos acerca dos fatos históricos com outro olhar de entendimento sobre a História e com uma perspectiva de história de vida, extraindo dos fatos históricos situações que os ajudam a viver e a conviver melhor como sujeitos sociais (e históricos), fazendo ciência a partir dos conteúdos sugeridos por eles nas aulas com temas de maior importância e resposta à sua fase interrogativa da adolescência, gostando e aprendendo a partir dos fatos que são contados no tempo passado relacionados, e portanto ressignificados, na contemporaneidade.

Diante do exposto, a pesquisa procedeu com a realização da análise e interpretação dos dados recolhidos em campo. Os fenômenos da observação foram investigados com a intenção de salientar se a inovação pedagógica se fazia presente dentro das práticas pedagógicas do ensino de História, tendo sido traçado um breve percurso teórico acerca dessa disciplina, desde as origens da ciência histórica, chegando ao ponto do tratamento da História como disciplina, iniciando a construção de um diálogo entre a teoria e a prática.

No trabalho desta pesquisa, concluiu-se que a inovação foi revelada pelos alunos através da expressão dos alunos em face não do novo, mas do que está por vir, ou seja, a condição que é oferecida ao outro em prol da prática pessoal. Se professor e alunos são parceiros, eles se permitem motivar-se e adaptar-se ao termo inovação. A inovação pedagógica que se anseia está presente na manifestação apesar de diversas probabilidades de inovação que ainda não são colocadas em prática.

Tudo foi vivido pela pesquisadora, com um sentimento emocional de envolvimento muito grande, um sentimento de prestação de contas social. Surge agora uma nova pesquisadora acadêmica. Tendo vivido tudo o que vivi no campo de pesquisa, o contato com os estudantes, com a professora, é de suma importância constatar que agora, como cientista, tenho algo a acrescentar para a ciência em face das práticas pedagógicas de História, ensinamentos que consegui criar ao longo dessa construção e que agora irei executar cada vez mais na minha área de atuação, estabelecendo pontes entre o vivido, o instituído e o que pode ser instituinte, assim como a reflexão quanto ao que posso trazer de novidade pedagógica para

os ensinamentos de História, não só apenas para a cidade de Bom Conselho, mas, sobretudo, em uma prática pedagógica de qualquer professor de História.

Hoje, como professora de História, eu criei um fundamento através da organização dos conteúdos por temas, que facilita ao meu aluno compreender determinados fatos históricos a partir de um ensaio teórico no qual mergulham com uma aplicação prática em que eles lêem, debatem, criam, recriam, contam, recontam, constroem, desconstroem, etc. aproximando a História que, em geral, é tratada como algo muito distante e que, no entanto, faz parte do cotidiano de cada ser vivo. Trago, assim, esta contribuição para a ciência e particularmente para a área de ensino de História, demonstrando, através de uma visão científica, refletindo sobretudo o ensinar como ensinar História.

Tenho, pois, a consciência e sei que existe uma grande preocupação com os processos para o ensino e o pouco destaque permitido à formação de oportunidades de aprendizagem, inclusive configuradas como uma das maiores dificuldades à inovação pedagógica.

O tema investigado nesta dissertação de mestrado provocou meu interesse como pesquisadora de mergulhar com longo fôlego no Curso de Doutorado em Ciências da Educação na Área de Inovação Pedagógica, para, cientificamente, aprofundar os estudos acerca das inquietações propostas.

Desta forma, como sugestão de melhor maneira para abordar temas que tenham significado para os alunos, de forma contextualizada dentro e fora da escola, pontuo: a) Estabelecer que os temas abordados não devam delimitar o conteúdo, mas possam servir para situar e determinar outros temas ou subtemas, que necessitem de abrangência temporal e espacial; b) Que as escolas de Bom Conselho-PE/Brasil trabalhem com a ideia de parceria entre alunos e professores, inovando suas práticas pedagógicas na forma de conceber e praticar, de maneira que as novas aprendizagens possam ressoar com significados valorativos na vida dos protagonistas; c) Currículos integrados que promovam nos alunos uma aprendizagem histórica dos fatos, capaz de contar, recontar, criar e recriar a visão de continuidade dos estudos, de forma interdisciplinar; d) Promover, a título de colaboração, formação continuada na escola, incentivando que alunos e professores das demais disciplinas do Ensino Médio, atuem em prol de melhorias das práticas pedagógicas, quebrando resistências engessadas e buscando aprendizagens inovadoras; e) Considerar o apoio das tecnologias que nos permitem realizar um grande número de atividades e serviços,

provocando mudanças significativas na maneira de ler e de aprender informações e dando acesso ao conhecimento das ações humanas no decorrer do tempo, por meio da seleção, da análise e da interpretação de objetos e vestígios deixados pelas diferentes sociedades.

Diante deste estudo, consegui também constatar que a escola precisa de progredir para se tornarum ambiente aberto às transformações e às inquietações dos alunos, do ponto de vista criativo, dinâmico e inovador, preparando-se e adequando-se ao crescimento de boas práticas pedagógicas que viabilizem aos alunos vivências com harmonia e, acima de tudo, com a educação que o sistema escolar está concedendo, respondendo à demanda de professores e alunos criativos, inquietos, curiosos, dinâmicos, criadores e obstinados.

Em virtude do que foi investigado e diante dos dados que emergiram no campo de estudo, conclui-se que se configuram como significativos os resultados que obtivemos em resposta à nossa pergunta, afirmando que existe sim a inovação nas Práticas Pedagógicas de História no Ensino Médio, em uma Escola Pública na Cidade de Bom Conselho-PE/Brasil.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: **O saber histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, C.M.F. (Org). 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ANDRADE, R. **Fotografia e Antropologia: olhares fora dentro**. São Paulo: Espaço Liberdade, 2002.

ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2012.

AUSUBEL, D. P. et al. **Pedagogia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BEZERRA, H.G. Ensino de História: e conceitos básicos. In:**História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**.KARNAL, L. (Org.) 6ª ed, São Paulo: Contexto, 2016. pp. 37-48.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. (Org.). 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, V. P. **O que é História?** 2ª edição, ver. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRODBECK, M. S. L. **Vivenciando a História**: metodologia do ensino de História. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CARDOZO, A. P. O. **A receptividade à Mudança e a Inovação Pedagógica**: o professor e o contexto escolar. Porto: Edições Asa, 2003.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. v.1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COMENIUS, I. A. **Didactia Magna**. Versão para *ebook* Librius, março de 2006.

DA MATTA, R. **Você tem cultura?** Artigo publicado no Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, setembro, 1981.

DELORS, J. (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. UNESCO – Brasília – DF. São Paulo: Cortez, 2012.

ECKET, C., ROCHA, A. L. C. Etnografia: saberes e práticas. In: **Ciências Humanas**: pesquisa e método. PINTO, C.R.J.; GUZZELLI, C.A.B. (Orgs.). Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 93p.

FERREIRA, M. M., FRANCO R. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, nº, 2, pp.273-29, 2001.

_____. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o Construtivismo/Construcionismo**. (draft). Funchal: Universidade da Madeira, 2004.

_____. As Tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: **Revista Educação & Cultura contemporânea**, 5 (10), 11-26. 1º Semestre, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.

_____. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In: **Educação em Tempo de Mudança**. MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (Orgs.). Funchal: Grafimadeira, 2008. pp. 277-287.

_____. A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: **Educação e Cultura**. EXALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Orgs.). Funchal: DCE - Universidade da Madeira, 2008. pp. 43-53

_____. Inovação e Invariante (cultural). In: **Políticas educativas**: discursos e práticas. RODRIGUES, L.; BRAZÃO, P. (Orgs.). Funchal: Grafimadeira, 2009. pp. 192-209.

_____. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In: **Etnografia da Educação**. FINO C, N. Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma, 2011. p. 99-118.

_____.Investigação e Inovação (em educação). In:**Pesquisar para mudar (a educação)**. FINO, C. N.; SOUSA, J. M., Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma, 2011.pp. 29-48.

_____.**Demolir os muros da fábrica de ensinar**.*Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011.

_____.Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo. In:**Currículo Internacionalização Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros**. MORGADO, J.; MENDES, G.; MOREIRA, A.; PACHECO, J. (Orgs.). vol. II. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015.pp 123-130.

_____.Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia, In:**Didática e Matética**. GOUVEIA, F.; PEREIRA, M. G.(Org.). Funchal: Universidade da Madeira – CIE – UMA, 2016.

FRANÇA, R. L. (Org.)**Inovação pedagógica na Educação Brasileira: desafios e modernização na práxis educativa**. Jundiaí, Paco Editorial, pp. 217- 250, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS. A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. São Paulo: Vozes, 1986.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HOBBSAWN. E. J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KAHN, J. S. **El Concepto de cultura: textos fundamentales**. Barcelona: Anagrama, 1975.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. pp.7-14, São Paulo: Contexto, 2016.

KEESING. F. M. **Antropologia Cultural: a ciência do costume**. V. 1. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

KELLY, A. **O Currículo: teoria e práticas**. São Paulo: Harbra, 1980.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LARAIA. R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

LIRA, B. C. **Práticas Pedagógicas para o século XXI:** a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis- RJ: Vozes, 2016.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____.; PIMENTEL, D. G. Á. **Um Rigor Outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia:** uma introdução. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MESSINA, G. **Mudança e Inovação Educacional:** Notas para reflexão. Cadernos de pesquisa, n. 114, nov., 2001.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social.** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** (DCNEM). Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** (PCNEM). Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

_____. **PCN + Ensino Médio:** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** (OCEM) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vol. 3. Brasília: MEC- Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** (BNCC). Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15. Brasília, 2017.

MORAN, J. M; MASSETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

NEMI, A. et al. **Ensino de História e Experiências: o tempo vivido**. Volume único. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2009.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe. 12ª.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, M. A.; PORTO, A. **Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SOUSA, J. M. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural**. In PSI, 2 (1) junho de 2000.

_____.O Currículo e a Identidade Cultural. In:**Currículo, internacionalização e cosmopolitismo**. MORGADO, J. C.; MENDES, G. L., MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Ed.). vol.1, pp.171-178, Santo Tirso: De Facto Editores, 2015.

SOUSA, J. M., & FINO, C. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.). Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Vol. I., pp. 371-381. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2001.

TOFFLER, A. **O Choque do futuro**. Editora Artenova S.A, 1970.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos Psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

DIÁRIO DE CAMPO

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO N° 01

<p>DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO</p> <p>Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio</p> <p>Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10) - Segunda-Feira</p> <p>Data: <u>19/02/2018</u></p> <p>Professora: Quitéria Soares Barros</p> <p>Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha</p>
<p>RELATO:</p> <p>No primeiro dia de aula, foi o primeiro contato com a turma este ano de 2018, e como foi o primeiro dia de aula, foi só apresentação da turma e do professor, bem como sua metodologia de ensino, suas observações, sua proposta para com a turma do 3º Ano “A”. Os alunos se apresentaram e foram falando de onde vinham, se da zona rural ou urbana e dizendo o nome do seu sítio de origem. A professora Quitéria após a apresentação leu um texto de Paulo Freire: “A Escola”, e depois pediu a reflexão dos alunos sobre o texto, fazendo um breve debate com a turma. Toca o sinal e a turma sai para as próximas aulas em outra sala.</p>

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO N° 02

<p>DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO</p> <p>Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio</p> <p>Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10) - Segunda-Feira</p> <p>Data: <u>26/02/2018</u></p> <p>Professora: Quitéria Soares Barros</p> <p>Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha</p>
<p>RELATO:</p> <p>Inicia-se a aula com um belo bom dia em forma de poesia apresentada pela professora, de sua própria autoria.</p> <p>Dando continuidade a professora expos o conteúdo de História a ser vivenciado durante o ano letivo de 2018, separando-os por bimestre (4 bimestres) e pontuando a importância dos projetos extraclasse para serem executados, estes a serem definidos posteriormente</p>

dentro do Plano de Ação da Escola, e de acordo com a necessidade da turma. Surgindo uma pergunta por parte de um aluno sobre a Revolução Francesa, assunto que irão estudar, sobre a sua importância para a divisão da História, a qual é um marco de início da História Contemporânea, que tinha visto um documentário sobre o tema e achado interessante. Imediatamente a professora pediu que o aluno explanasse seu comentário para os demais alunos sobre seu entendimento sobre o documentário. A professora justificou o motivo de solicitar que o aluno fizesse seu comentário, porque tinha achado interessante sua intervenção e sua recordação sobre a Revolução Francesa. Acaba a aula e os alunos saíram.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO N° 03

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10) - Segunda-Feira

Data: 05/03/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Iniciando a aula de História fiquei a observar a turma observando quantos alunos estavam a prestar a atenção na professora, com os olhos atentos e se estavam acompanhando e entendendo o que a professora estava a explicar, que era sobre a Primeira Guerra Mundial.

A professora começou a aula apresentando um vídeo sobre a Primeira Guerra Mundial, e neste instante os alunos ficaram quietos e atentos ao vídeo, com duração de 10 minutos, com imagens em preto e branco e com textos explicativos. Após o vídeo a professora abriu espaço para questionamentos. A aluna Mabelle mostrou sua curiosidade sobre como naquela época conseguiram tirar fotos e filmar uma guerra, quando os recursos tecnológicos eram escassos.

Assim a professora foi dando continuidade à aula, onde alguns alunos fizeram observações sobre as imagens, sobre os motivos da guerra.

Percebi assim, um interesse da maioria dos alunos em entender os motivos que levaram os países à guerra. A professora finalizou a aula passando para a turma uma pesquisa sobre as consequências da 1ª Guerra.

OBS.

- Tinha 2 alunos assistindo um vídeo no celular sobre o mesmo tema, sentados no final da sala, a princípio pensei que eles estavam a assistir outra coisa, porém era

- sobre o mesmo tema.
- Não senti problema e nem objeção em observar esta turma, pois desde do 1º Ano do Ensino Médio que leciono nesta turma a disciplina de Filosofia por isso tanto eu quanto eles estivemos à vontade.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO Nº 04

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10) - Segunda-Feira

Data: 12/03/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Continuação da aula passada. Começando a professora e a turma mudando de sala, pois não acharam a chave da sala de aula 22, e a turma teve que ir para a sala 36 que estava disponível. Até aí já se perderam 12 minutos de aula.

Assim, dando prosseguimento, a professora solicitou a pesquisa sobre as consequências da 1ª Guerra Mundial, que quase todos realizaram. Então a professora pediu a um aluno (aleatoriamente) para ler sua pesquisa, e comentar sobre ela. O aluno Yuri leu e começou a fazer seu comentário; entretanto, o aluno Daniel pediu a fala e complementou Yuri na sua explicação, e assim se deu esse processo com mais uns 5 alunos. Os demais só entregaram a pesquisa para a professora dar um visto no caderno. E teve uns 6 alunos que não fizeram a pesquisa, alegando não ter onde fazerem a pesquisa porque moravam em sítios e não tinham internet, biblioteca, a não ser o livro didático.

A aula acabou e a professora anotou quem fez a pesquisa, quem apresentou e participou dos comentários e quem nem fez e nem participou.

OBS.:

- Eu perguntei à professora como ela iria avaliar esses alunos que não tinham feito e nem participado desta aula? Ela respondeu que iria avaliá-los em outro momento e que sobre aquele conteúdo uns 90% da turma tinham alcançado os objetivos propostos.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO Nº 05

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10) – Segunda-Feira

Data: 19/03/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Os alunos ao chegar à sala, foram levados pela professora para a sala de informática, onde existem 12 computadores disponíveis para eles. E pediu que se sentassem 2 ou 3 alunos por computadores, ou quem quisesse poderia usar o celular, a professora pediu para que eles entrassem em um link que continha informações sobre a 1ª Guerra Mundial, assim ela iria avaliar no geral se todos tinham compreendido sobre o conteúdo, assim, os que não fizeram seus comentários, poderiam ter conhecimento e participar da aula.

OBS.:

- Observei nesta turma uma interação e um conhecimento da maioria como acessar e utilizar um computador, demonstrando interesse em conhecer o assunto da aula. Porém uma aluna (Bianca) fez um comentário baixo a uma colega (Angélica) que estava tão cansada que não tinha dormido na noite anterior, que não estava nem aí para a aula. Porém Angélica estava entusiasmada, pois morava no sítio e que lá não tinha net, e nem o celular dela tinha android para pesquisar, e que ela ia aproveitar e que estava começando a gostar da aula de história, pois odiava ter que ler e assim, assistindo vídeo e pesquisando no pc ela aprendia mais e não se cansava.
- Não foi permitido pela Escola fotografar a aula na sala de informática.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO N° 06

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 26/03/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

A professora chegou à sala e aos poucos foram entrando os alunos. A professora esperou eles se acomodassem nas carteiras para iniciar a aula. Em seguida deu Bom Dia! E iniciou a aula sugerindo aos alunos um passeio para a cidade do Recife (capital do Estado) para conhecer um museu, o Instituto Brennand, uma instituição de cultura brasileira com um imenso acervo de armas medievais, com pinacoteca, biblioteca, apela, museu de cera, etc. Ao falar os alunos ficaram encantados num burburinho só. Porém o aluno Felipe falou que

era muito bom, mas que ao invés de conhecer algum lugar em Recife, porque não conhecer o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho aqui na cidade, pois muitos ainda não o conheciam. O C.N.S.B.C. é um colégio secular e histórico que foi fundado por um padre italiano Frei Caetano de Messina.

A professora se admirou com a colocação do aluno, que demonstrou seu interesse em conhecer algo tão perto da realidade deles, constatando que uma parte da turma não o conhecia. E então todos concordaram em fazer uma visita ao C.N.S.B.C., para depois falar sobre a visita ao Instituto Brennand, ficando a professora encarregada em procurar saber como agendaria essa visita, ver horário e dia mais conveniente a todos. Continuando a aula a professora solicitou uma pesquisa prévia sobre a história do referido Colégio e que na aula seguinte falaria sobre a visita e discutiriam sobre a história do C.N.S.B.C.

Então levantou-se a aluna Fabrícia que perguntou por que não iriam também visitar a Ermida de Santa Terezinha, porque muitos de entre eles também não conheciam. Estando atenta às falas dos alunos, a professora aprovou as sugestões, pois percebeu que eles sentiam necessidade em conhecer e aprender a História local da nossa cidade e os principais pontos turísticos de Bom Conselho.

OBS.:

- Notei que uns alunos ficaram cochichando, e falando sobre ir ao Colégio, pois lá só entram ricos por ser um estabelecimento particular, e que apesar de ser um colégio de Freira os alunos nem a capela conheciam. Esse cenário chamou minha atenção porque estes alunos são da zona rural e nunca tinham ido ao colégio e nem às missas ofertadas aos domingos.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 07

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 02/04/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

A aula teve início com a resposta da professora dizendo que a turma iria visitar o Colégio, com a permissão da Diretora daquela instituição e que o Colégio este ano estaria completando 165 anos de fundação, o que chamou ainda mais a atenção da turma.

A aluna Anasara disse que ao invés de conhecer a história do mundo, iriam conhecer sua história e quando um dia tivessem filhos iriam contar-lhes essa história. A professora ficou feliz em perceber o interesse da turma na história local da cidade de Bom Conselho. E retomando à aula, a mesma perguntou quem tinha feito a pesquisa sobre o colégio tendo somente 12 alunos realizado. Aí a professora pediu aos que tinham feito a pesquisa que explanassem para os demais tendo sido muito boa a exposição que fizeram. Com os ouvintes muito atentos e participativos e a professora sempre fazendo interferências e completando as falas dos alunos. A professora disse então iremos fazer a visita e vocês irão fazer uma apresentação sobre a visita e quero a participação de todos, em expor sobre a visita, fiquem à vontade para se dividirem em grupos para apresentar. Que seja por fotos, slides, cartazes, jogral, paródias, canto, cartazes, qualquer forma de explanação onde vocês possam apresentar o que aprenderam e como.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 08

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 09/04/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

A professora Quitéria iniciou a aula fazendo uma explanação sobre a Revolução Russa, retornado ao conteúdo curricular, destacando os principais aspectos, o processo revolucionário, os czares, o declínio e a crise do Império Russo, com os alunos motivados prestando atenção à aula. Depois a professora colocou um slide de 15 minutos, após o qual começou as perguntas aos alunos que responderam fazendo interferências, como “o que era czar”? Foi assim prosseguindo a aula.

No final a professora falou que estava providenciando a visita ao C.N.S.B.C. que iria agendar, mas que acharia que seria um horário contraturno, devido à instituição funcionar no turno matutino com maior número de estudantes e a disponibilidade para alguém acompanhá-los ser só na parte da tarde. Tocou o sinal, e todos saíram alegres por poderem conhecer o C.N.S.B.C.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 09

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 16/04/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

A professora chegou à sala de aula dando bom dia a todos! Em seguida escreveu no quadro o título: SEGUNDA GUERRA MUNDIAL e pediu para que os alunos falassem sobre o que sabiam. Os alunos começaram a se pronunciar falando de morte, violência, ganância, arma, poder, Hitler, judeus, prisão, fome, injustiça, etc.

Diante destas palavras a professora começou a fazer uma explanação sobre a Segunda Guerra Mundial que ocorreu no contexto da crise dos anos de 1930 e da configuração geopolítica surgida após a Primeira Guerra Mundial, fazendo toda uma retrospectiva do período da guerra, as principais causas, decorrências e consequências.

Os alunos atentos e participativos demonstraram interesse em saber mais sobre a Segunda Guerra Mundial. A professora avisou que na aula seguinte iria passar um filme: O menino do pijama listrado. Eles ficaram empolgados. Assim acabou a aula.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO Nº 10

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 23/04/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Neste dia não houve aula, pois a escola estava comemorando a Páscoa. E assim teve uma Palestra destinada aos pais e alunos que se fizeram presentes, cujo tema foi:

Fraternidade e superação da violência, tendo como lema Em Cristo somos todos irmãos, que é o tema da Campanha da Fraternidade de 2018, promovida pela CNBB, ministrada pelo Franciscano José.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 11

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 30/04/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Avaliação Bimestral.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 12

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 07/05/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

A professora colocou o filme: O menino do pijama listrado. Filme de duração de 1 hora e 30 minutos. Só deu tempo de passar o filme, ficando para próxima aula a sua argumentação e discussão.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 13

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 14/05/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Iniciando a aula, com os alunos todos eufóricos para comentar sobre o filme, a professora fez uma reflexão sobre as diferenças, os preconceitos e a intolerância no passado e no presente. Os alunos puderam se expressar e questionar sobre a importância da amizade entre dois garotos da mesma idade, separados por uma cerca elétrica, que desenvolveram uma amizade impossível no contexto de sua época: a Segunda Guerra Mundial. Quais os obstáculos que impedem, na atualidade, a convivência entre pessoas diferentes, por qualquer motivo? Terminou a aula com essa reflexão para os alunos, que demonstraram muita emoção sobre o filme.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 14**DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO**

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 21/05/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Iniciando o 2º Bimestre com o conteúdo: *Primeira República: dominação e resistência*, a professora mostrou as características do regime republicano que se instalou no Brasil permitindo compreender alguns aspectos da vida pública brasileira atual, como a prática do clientelismo e da compra de votos, explanando assim, outra conexão com a atualidade que é a expansão urbano-industrial da Primeira República e fazendo um paralelo com o parque industrial no Brasil de hoje. O estudo das condições de vida e de trabalho da nascente classe operária permitiu estabelecer diferenças e semelhanças com o movimento atual dos trabalhadores, discutindo a importância das lutas operárias daquela época na conquista de direitos sociais. Os alunos foram sempre participando e interagindo com a professora e com o contexto.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 15**DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO**

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 28/05/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

As aulas no Município foram suspensas devido à paralisação dos caminhoneiros em protesto em relação aos altos impostos e à alta do combustível, não podendo, por este motivo ir para a escola. Não havia transporte para os alunos da zona rural vir para a escola, e deste modo, as aulas tinham sido suspensas.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 16

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 04/06 /2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Retornando as aulas após 10 dias sem aula, comentando e questionando sobre a greve dos caminhoneiros, falou-se muito em Intervenção Militar, tendo os alunos querido saber o que isso significava. Então, a professora fez todo um apanhado sobre a situação atual e explicou sobre o que foi a Intervenção Militar e como se deu este momento histórico nos anos 60 e 70 no Brasil, iniciando assim, uma discussão sobre o tema e os alunos questionando e se colocando. O aluno Lucas pediu um momento para dizer que achava bom se o povo tomasse consciência em primeiro lugar, porque a maioria das coisas que acontece no Brasil a culpa é do próprio povo, pois as pessoas não respeitam nada, e cobram dos políticos o que eles mesmo não fazem, achando que os políticos são o que são porque são o retrato do povo brasileiro. E que se o povo não fosse corrupto, enrolão e tivesse consciência dos seus direitos e deveres, o nosso país não estaria como está. E a professora ficou satisfeita com a opinião de Lucas e ainda falou: se todos tivessem (ou a maioria) tiverem esse pensamento, talvez a situação realmente fosse outra, e não estaríamos passando por momento como este em nosso país. E cabe também a nós como sujeitos

históricos fazer a nossa parte como construtores da nossa própria história no Brasil, pois o povo precisa despertar para o seu papel social.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 17

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 11/06 /2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Os alunos começaram a semana na construção do Projeto: Copa do Mundo 2018, e com isso, a professora fez uma exposição sobre a história da Copa, e sobre os países que sediam a Copa a cada 4 anos, dizendo que nesse ano seria na Rússia, e fez uma retrospectiva sobre as aulas da Revolução Russa, lembrando aos alunos sobre a Rússia ontem e hoje, semelhanças, diferenças, cultura, economia, política e sociedade, e os mesmos sentiram-se bem em fazer um estudo mais aprofundado sobre a Rússia em 2018, para terem propriedade e convicção sobre o que iam construir e vivenciar no Projeto Copa 2018.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 18

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 18/06 /2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

A aula começou com os alunos comentando sobre o 1º jogo do Brasil ontem (17/06). Os alunos estão muito envolvidos, vivenciando na escola o Projeto, onde participaram ornamentando a escola com bandeiras, cartazes, banner, imagens, tabelas, ilustrando a participação do Brasil em todas as edições da copa, além do mais expondo a história da Rússia, como sede da Copa 2018. Os alunos, empenhados e participativos, revelaram

grande interesse pelo jogo, pelo futebol. De forma agradável e criativa, estão se aprofundando na História da Rússia através do esporte, no caso do futebol.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 19

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 25/06 /2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Hoje a escola vivenciou as festividades juninas, festa cultural da região nordeste, com a apresentação das Quadrilhas Juninas, além das comidas típicas, e brincadeiras da época.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 20

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 09/07 /2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Reiniciando após o recesso escolar a professora deu continuidade ao conteúdo: Política do café com leite, expondo e explicando o conteúdo. Os alunos estavam muitos eufóricos, conversando uns com os outros, como eles dizem: “colocando os papos em dias”. A professora pediu um minuto de silêncio e anunciou que a avaliação bimestral seria realizada nos dias 23 a 27/07/18.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 21

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 16/07 /2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Continuação do conteúdo: Indústrias e urbanização na Primeira República.

Estudo dirigido com levantamento de dúvidas, questionamentos, resolução de exercícios.

Alguns alunos apresentaram dúvidas sobre o conteúdo as quais foram respondidas pela professora.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 22**DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO**

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 23/07 /2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Avaliação Bimestral.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 23**DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO**

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 30/07 /2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

Iniciando o 3º Bimestre, a professora expôs o conteúdo: A Guerra Fria, com o objetivo de caracterizar o período da Guerra Fria em seus diversos aspectos (políticos, econômicos, sociais e culturais). A professora destacou a importância para os alunos compreenderem a Guerra Fria, termo esse usado por ter sido uma guerra sem derramamentos de sangue propriamente dito, recomendando que eles tivessem clareza dos campos em que se travou essa disputa e das estratégias desenvolvidas pelos Estados Unidos e pela União Soviética para suplantar seu oponente. Os alunos ouviram a explicação atentamente.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 24

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 06/08/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

A professora passou um vídeo do youtube sobre a Guerra Fria. Após o vídeo a professora solicitou a dois alunos que comentassem o vídeo e fizessem exposições. O aluno Lucas expôs a admiração sobre o poder de armamento bélico (nuclear) que as potências como EUA e URSS tinham já neste período da História, e como o homem é capaz de tudo por poder, e que é a ganância que gera todo o mal da humanidade, e sobre o medo que os humanos viveram por conta desse conflito nuclear, levantando assim uma pequena discussão em sala com os demais alunos, com a professora sempre intervindo nas argumentações dos alunos de forma sucinta e clara. Após esse momento a professora passou para os alunos resolverem em casa alguns exercícios sobre o referido conteúdo trabalhado em sala de aula.

REGISTRO DA OBSERVAÇÃO^o 25

DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO

Observação: Turma do 3º Ano “A” do Ensino Médio da Escola Coronel José Abílio

Situação: Aula de História- 1ª e 2ª aula (7:30 / 9:10)

Data: 13/08/2018

Professora: Quitéria Soares Barros

Observadora: Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha

RELATO:

A professora iniciou a aula fazendo a correção dos exercícios com os alunos e tirando as dúvidas dos mesmos. A aula foi interrompida pela Coordenadora da Escola que pediu licença à professora para fazer um comunicado referente à 2ª fase da OBMEP (Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) que irá acontecer no dia 15 de Setembro, dizendo que posteriormente divulgaria a lista dos participantes.

ANEXOS

ANEXO 1

Declaração de Autorização para Pesquisa na Instituição Escolar

Bom Conselho - PE, 02 de fevereiro de 2018.

À Escola Coronel José Abílio
Senhora Diretora da Instituição
Professora Pollyana Marina Monteiro dos Santos Souza

Prezada Senhora Diretora

Informo a V.Sa. a aprovação do nosso projeto de dissertação para o Mestrado em Ciências da Educação em recente seminário de qualificação realizado (outubro de 2017) pela Comissão Científica em Ciências da Educação da Universidade da Madeira, em Portugal, estando assim oficialmente matriculado no Curso de Mestrado da citada Universidade.

Conforme proposto em nosso projeto de dissertação, necessito realizar pesquisa etnográfica junto ao educador e educandos da turma de História do 3º Ano "A" do Ensino Médio sobre o tema "Práticas Pedagógicas de História no Ensino Médio em uma Escola Pública Estadual na Cidade de Bom Conselho-PE/Brazil: Existe Inovação Pedagógica?" e assim caminhar para finalizar a minha dissertação de Mestrado.

Assim sendo, solicito vossa autorização para realização desta pesquisa de natureza etnográfica que seguirá basicamente a metodologia da observação de alguns trabalhos acadêmicos em sala de aula, de entrevistas e do diário de campo sobre o tema junto ao educador, educandos, equipe gestora que concordarem participar do projeto.

Certo de vossa consideração e estima e sem mais para o momento, agradeço desde já atenção e apreço.

Atenciosamente,

Érica Oliveira Ramos de Souza Padilha
ÉRICA OLIVEIRA RAMOS DE SOUZA PADILHA
CPF: 880325904-04
MATRÍCULA: 250516-9

Ciente em 15/02/2018.

Pollyana Marina Monteiro dos Santos Souza
Pollyana Marina Monteiro dos Santos Souza
- Diretora Escolar -
Mat: 188.081-1 / Pnt: 2772 - D.O: 040502017

CPF: 10.572.071/0161-16
Escola Coronel José Abílio
Av. 15 de Novembro, s/n
Centro - CEP 55.330-000
Bom Conselho - PE