

## A IMPORTÂNCIA DAS PROTONARRATIVAS DO(A) ESTUDANTE PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA

Márcia Elisa Teté Ramos

Isabel Cristina Rodrigues

**Resumo:** Neste texto nos preocupamos em discutir a necessidade de apreender o conhecimento prévio do(a) aluno(a), principalmente em relação à História, para desenvolver nossas aulas. Destacamos as atividades da Residência Pedagógica de História na Universidade Estadual de Maringá, coordenada pelas autoras. Partimos da ideia de que a compreensão histórica ocorre desde que ancorada nas vivências/experiências dos(as) alunos(as), nos seus modos de pensar e em suas demandas. Assim, alertamos para que se supere a forma como geralmente o estágio é convencionado, objetivando dar condições para que o(a) aluno(a) compreenda não apenas os chamados “conteúdos históricos” (informações), mas os conceitos específicos da sustentação da explicação histórica, como: temporalidade; empatia; relação passado-presente; evidências. Consideramos que o levantamento das protonarrativas dos(as) alunos(as) da Escola Básica é capaz não só de potencializar o entendimento histórico destes, mas do próprio fazer docente dos(as) licenciandos(as)/residentes. Descrevemos neste texto, uma pesquisa realizada nestes termos pelos residentes para promover uma melhor compreensão do aluno como sujeito, considerando alguns resultados obtidos. Concluimos que enquanto o universo cultural do aluno pode ser entendido como elaborado, as considerações sobre história e a importância de seu estudo não acompanham este entendimento, denunciando a continuidade de noções tradicionais sem vínculo com a vida do aluno.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Ensino de História. Protonarrativas.

**Abstract:** In this text we are concerned with discussing the need to apprehend the student's prior knowledge, mainly in relation to History, to develop our classes. We highlight the activities of the Pedagogical History Residence at the State University of Maringá, coordinated by the authors. We start from the idea that historical understanding occurs since it is anchored in the students' experiences, their ways of thinking and their demands. Thus, we warn to overcome the way in which the internship is usually agreed, aiming to provide conditions for the student to understand not only the so-called “historical contents” (information), but the specific concepts of the explanation historical, such as: temporality; empathy; past-present relationship; evidence. We consider that the survey of the protonarratives of the students of the Basic School is capable of not only enhancing their historical understanding, but also of the teaching staff of the undergraduates / residents. Describe this text, a research carried out in these terms to promote a better understanding of the student as a subject, considering some results obtained.

Conclude that, while the student's cultural universe can be presented as elaborated, as considerations about the history and importance of his non-accompanying study, understand, denounce a legacy of traditional notions without ties to the student's life.

**Keywords:** Pedagogical Residence. History teaching. Protonarratives.

## INTRODUÇÃO

É muito comum o estágio supervisionado se desenvolver nas licenciaturas seguindo determinado roteiro. Inicialmente os graduandos<sup>1</sup> realizam a fase de *Observação*, inserindo-se na escola para conhecê-la, bem como se apresentando ao professor-titular e aos alunos. Geralmente, o estagiário senta-se ao fundo da sala de aula e assiste as aulas dos professor-titular anotando suas considerações em um caderno de campo. A próxima fase é o *Planejamento* das regências após o professor-titular ter fornecido a temática a ser explorada. Sabemos que os graduandos recorrem ao livro didático inicialmente – por vezes ao *Google* – para planejar seus planos de aula. Finalmente, se realiza a fase das *Regências*, e a tendência verificada em outras pesquisas é a de privilegiar a aula expositiva sobre o assunto e aplicar uma avaliação escrita (CAINELLI, 2008).

Uma certa “tradição” provinda do século XIX parece rondar as aulas de história quando o licenciando entende que ensinar história é meramente expor conteúdos mostrando sua capacidade de erudição. Mesmo que sua formação na universidade procure convencê-lo da necessidade de romper com esta tradição escolar, mesmo que no período da *Observação* ele critique o professor-titular ou o livro didático rotulando-os de “tradicionais”, no momento em que ministra suas aulas, por diversos motivos que podemos conjecturar (insegurança, memória escolar, força da tradição), o estagiário acaba caindo na armadilha da aula expositiva, em que os enunciados são divulgados como certos, como verdade histórica. O plano da aula dialógica, participativa e problematizada termina sendo sabotado.

Diante do que dissemos acima, obviamente o estágio precisa ser revisto nos cursos de formação de professores.

---

<sup>1</sup> Vamos utilizar o genérico masculino no decorrer do texto para facilitar a leitura.

No caso da Residência Pedagógica, resolvemos como coordenadoras, tomá-la como uma espécie de “laboratório” para rever a missão de formação docente do curso de História como um todo. Alguns fatores nos fizeram pensar na Residência como laboratório, entre outros: a oportunidade de bolsas para coordenadores, preceptores (professoras-titular) e residentes possibilitando participação em eventos, confecção de materiais e reprodução de textos; determinado cumprimento de carga horária; exigência de apresentação de resultados; um projeto fundamentado com direcionamentos evidenciados; a inserção direta dos preceptores na formação dos residentes. Ainda: tivemos a sorte de contar com duas preceptoras competentes, Sandra Rubim, Sirlei Maria Siofre, na cidade de Maringá e Pedro Ferreira de Freitas na cidade de Ivaiporã, partícipes ativos de todas as etapas do processo, supervisionando e orientando 24 residentes.

Este texto considera o modo como nos empenhamos em reverter a aula tradicional em aula-oficina, no sentido de tomarmos como princípio, assim como a pesquisadora portuguesa Isabel Barca em 2004, a formação do professor justaposta à formação do investigador. A pesquisa e a ação são então interconectadas no sentido de fazer com que os alunos não tenham acesso apenas às informações históricas, mas construam o conhecimento histórico de modo a atribuir sentido à História, como passado e como disciplina escolar.

## **REVENDO A FASE DE *OBSERVAÇÃO*: PROFESSOR COMO INVESTIGADOR**

A proposta para esta fase era realizar um trabalho que se aproximasse do etnográfico, seguindo as orientações básicas de Maria Eliza de André (1995), partindo do empirismo para a interpretação de dados. Para isso, discutimos textos relativos à etnografia escolar: “Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação” de Claudia Fonseca (1998) e “A escola: relato de um processo inacabado de construção” de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007) – publicado a primeira vez no Brasil em 1983.

O objetivo foi o de realizar na fase de Observação, anotações sistemáticas considerando sujeitos (alunos e professores), lugar (sala de aula) e atos (práticas relativas ao livro didático, às metodologias e recursos didáticos, participação na aula,

reações, etc.), em outras palavras, documentar ações, interações e representações que permeiam o cotidiano da prática escolar (ANDRÉ, 1995, p. 41). É assim, uma fase mais “descritiva” – lembrando que o objetivo da Observação é produzir dados, porém não há como subtrair-se de um julgamento ou crítica por parte de quem observa. As anotações correspondem ao “olhar” do observador, ao qual a avaliação é intrínseca, conferindo-lhe caráter de pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995, p. 41). Mais precisamente, observamos, anotamos e interpretamos fatores como:

1) Escola: histórico da escola; caracterização histórico-cultural da localidade onde está inserida a escola; Projeto Político Pedagógico; recursos materiais (biblioteca de História disponível para os alunos; biblioteca de História disponível para os professores, anfiteatro, sala de vídeo, laboratório de informática etc.);

2) Sala de aula: Aspectos físicos essenciais para o andamento da aula como: tamanho, condições (arejada, iluminada, condições do quadro negro, outros recursos disponíveis na sala etc.), além do pátio; acessibilidade;

3) Corpo discente: quantidade por sexo; discursos simbólicos (roupas, cigarro, bebida, acessórios, músicas, etc.); atividades que mais apreciam; atividades rotineiras; hábitos de tarefas “para casa”; hábitos de entrada na sala; hábitos de saída da sala; hábitos no tratamento dos colegas e professor(a); “mapeamento de sala” pela escola (se houver) e outros tópicos e

4) Corpo docente: livro didático adotado pelo(a) professor(a) (ou recursos alternativos); exemplos de organização do trabalho em sala de aula; exemplos de procedimentos didático-pedagógicos; exemplos de atividades de avaliação utilizadas e respectivos critérios de correção e outros tópicos

Todos estes itens foram considerados, mas demos prioridade ao terceiro, com uma pesquisa mais elaborada sobre o aluno como sujeito, com uma intencionalidade: pensar a formação docente mediante à concepção do professor como investigador. Há que enfatizar que na fase de Observação, o próprio observador (residente) faz parte integrante da situação observada. O residente, ao observar, desenvolve uma interação com contexto da sala de aula, não tendo como se desvincular do contexto que observa e interage, tornando-se assim, tanto objeto como sujeito da pesquisa: “passa-se, paulatinamente, de um saber sobre a alteridade a um saber sobre a interioridade, sobre a subjetividade, ou ainda, sobre a

relação entre o sujeito e seu objeto” (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 261). Portanto, o residente empreende um “retorno sobre si”, sobre seu próprio conhecimento prévio em relação tanto ao universo do aluno da Escola Básica, como à elaboração do pensamento histórico deste aluno.

Acreditamos que essa iniciação com o trabalho etnográfico já capacita pensar a realidade escolar para além dos pré-conceitos ou de teorias estabelecidas sem a pesquisa de campo, esta sim, importante para perceber que a escola não é homogênea, igual em todo lugar e época (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). É certo que rotinas, arquitetura, burocracias, vertentes pedagógicas, mobiliário, situações de aprendizagens, materiais didáticos são semelhantes/unificados permitindo-nos identificar o que é uma escola, mas ao mesmo tempo, as diferenças produzidas pelos diferentes contextos históricos forjam determinada forma escolar. Durante muito tempo, ao criticar a escola como aparelho do Estado que reproduz os interesses da classe dominante, que controla, que disciplina e subjuga, desprezou-se o caráter vivo, dinâmico e original da cultura escolar (FARIA FILHO; VIDAL, 2004). Na cultura escolar, se há a intencionalidade dos órgãos públicos reguladores da educação de inculcar valores e comportamentos, por vezes por meio de coações, os agentes escolares se apropriam das prescrições, provocando modificações no cotidiano construindo a escola (FARIA FILHO; VIDAL, 2004; ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

Por isso a Observação significa perceber a vida cotidiana escolar, “pequenos mundos” produzidos pelos sujeitos escolares, onde a cultura se articula com a cultura escolar (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 140). Quando realizamos a Observação, “pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material escolar e dar relevo ao âmbito preciso em que sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 141).

## **O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR SOCIAL**

Entendemos o estágio supervisionado, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica como cimentados no

processo de relação entre teoria e a prática, e que não se realiza apenas a “aplicação de saberes produzidos por outros”, pois também é “um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes...” (TARDIF, 2002, p. 121). Para Maurice Tardif, o saber docente se estrutura de uma forma plural e não pode ser enquadrado apenas nos conteúdos específicos, ou nas técnicas separadas dos objetivos político-pedagógicos, ou nos conhecimentos da prática, ou ainda na crítica sociológica da escola. Existem os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições formadoras, que compreendem as ciências da educação e saberes pedagógicos; os saberes curriculares que complementam os saberes da formação profissional e apresenta conteúdos selecionados da cultura geral; os saberes experienciais que o professor adquire em seu trabalho cotidiano em seu meio de ação e, finalmente, os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento como, por exemplo, história, matemática, ciências, etc. (TARDIF, 2002). Enfim, distanciar-se da “transposição didática” ou reprodução de informações significa empreender uma “mobilização de saberes”. No caso de nossa proposta de organização da Residência Pedagógica, foi levando em conta os saberes, ou ideias, ou ainda as protonarrativas, dos alunos da Educação Básica como parte do trabalho aproximado com a etnografia posto no item anterior deste texto.

Tomando a proposta de aula-oficina de Isabel Barca, também se tem a importância em se investigar os saberes prévios dos alunos. A aula-oficina foi uma sistematização de várias discussões sobre ensino e aprendizagem históricas travadas em momentos anteriores, por diferentes vertentes didático-pedagógicas, bem como a articulação com a chamada Educação Histórica como campo de pesquisa. Os pesquisadores da Educação Histórica buscam uma “observação sistemática do real”, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. Em última instância, o que se tem em meta é a qualidade do ensino de história, ou seja, as práticas em sala de aula (BARCA, 2008, p. 24). Nestes estudos em Educação Histórica:

Os investigadores têm entrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o

pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). Análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História. (BARCA, 2005, p. 15).

No caso da aula-oficina, este preceito é reportado para a sala de aula como estratégias de superar o modelo da aula-conferência baseado no paradigma tradicional cuja lógica seria “do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por norma catalogados como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las correctamente em textos escritos” (BARCA, 2004, p. 132). Também se espera com a aula-oficina a superação da aula-colóquio, o que denominamos no Brasil de pedagogia ativa. Segundo Barca, neste modelo pedagógico “o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio” (BARCA, 2004, p. 133). Na aula-oficina, o professor é um investigador-social, por isso, por meio de diversos instrumentos, procura “aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe” (BARCA, 2004, p. 133).

Na realidade da escola, o Residente (ou qualquer licenciando) pode se submeter às rotinas escolares, à “rememoração, individual e coletiva, com base em lugares de memória dentro e fora dos espaços escolares”, isso, quanto ao “modo de organizar as aulas, utilizar materiais didáticos, seleccionar conteúdos, os tipos de provas e exercício, o modo de permitir ou inibir as vozes dos estudantes, na dinâmica do trabalho pedagógico, a forma de correção de trabalhos dos alunos (MIRANDA, 2008, p. 270-271), pois a memória escolar do sujeito, bem como as representações compartilhadas pelo coletivo sobre “como deve ser, o que e como deve ensinar o professor de História” são também importantes na configuração dos saberes docentes. São saberes construídos historicamente, ou seja, são transitórios, mas ao mesmo tempo, são pautados na tradição e que “conformam valores tacitamente aceites e facilmente identificáveis no discurso e na ação” do professor

(de história) (MIRANDA, 2008, p. 270-271), e configuram-se parte dos saberes experienciais. A aula-oficina permite retrabalhar as rotinas/tradições escolares, porque parte do aluno como sujeito que pensa conforme suas experiências, vivências e observações do mundo. Assim como o residente mobiliza diversos saberes para empreender sua aula de história, inclusive os saberes da memória/experienciais, os alunos da Escola Básica também mobilizam diversos saberes obtidos de forma extraescolar: “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes...” (RÜSEN, 2007, p. 91). Se entende que o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, não necessariamente circulantes apenas nas instituições educacionais.

Esta investigação inicial para começar a fase de Planejamento das aulas-regência, possibilita também desconstruir a ideia que se tem do aluno da Escola Básica. Vale lembrar que os alunos da escola se encontravam na faixa etária dos 10-17 anos e os residentes na faixa etária dos 21-26 anos, ou seja, não há um longo intervalo de tempo entre uns e outros. Mesmo assim, vimos que há uma propensão de o residente ter receio da escola e de ministrar aulas pela suposta indisciplina e desrespeito o aluno para como professor.

Em geral, o senso comum tem a imagem essencialista da criança e, em especial, do chamado (pré)adolescente, a despeito de que as gerações são construções histórico-culturais. Sancristán argumenta que os adultos definem a si mesmos, e os jovens são definidos pelos adultos: “se eles não falam, e nós adultos fazemos isso por eles, é lógico que a explicação de sua experiência seja muito intermediada pelas visões que temos deles” (SANCRISTÁN, 2005, p.12). É construída uma definição sobre o aluno que orienta nossos comportamentos, práticas e percepções em relação a este “Outro”, sem que se infira que o movimento poderia ser inverso, isto é, partir das condições, saberes e perspectivas deste “Outro” para possibilitar a reflexão sobre os processos de ensino (SANCRISTÁN, 2005, p. 18). A inquietude, a curiosidade, a impulsividade, a energia, a necessidade de explorar, ou mesmo de quebrar regras e normas, são características que costumam não ser entendidas como “expressão e produto da era em que vivemos”, e este ser infanto-juvenil tido como indisciplinado e/ou hiperativo não é visto como

“protagonista de um tempo/espço cada vez mais fluído, instável, matizado, rápido e desconcertante” (COSTA, 2008, p. 274).

Após este processo de investigação por parte do professor sobre o que pensa e vivencia, quem é e o que quer ser o aluno da Escola Básica, a aula-oficina implica em dar condições para que este aluno construa o conhecimento histórico, também pela investigação. Este tipo de Construtivismo que Barca denomina de histórico e social, seria a habilidade própria da História – que Peter Lee chama de literacia histórica (2006) – de realizar:

uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2004, p. 134)

Desta forma, a metodologia utilizada para escrever história também é utilizada para ensinar história, pois tem como primeiro pressuposto, a interpretação de “fontes diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas” (BARCA, 2004, p. 134), a compreensão contextualizada como entendimento “das situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços”, relacionando os sentidos do passado com o seu próprio modo de agir no presente e pensar o futuro e levantando novas questões, hipóteses E problemas, que seria o que caracteriza a progressão do conhecimento histórico (Barca, 2004, p. 135). E enfim, a comunicação como capacidade de narrar o que se aprendeu “utilizando a diversidade dos meios de comunicação actualmente disponíveis”.

Como exemplo breve, podemos tomar uma turma de 7º ano em que se identificava a Ditadura Civil-Militar brasileira como branda, como época de “ordem e progresso”. Este ideário passou a ser comum nos últimos anos devido a polémica política que assistimos desde, aproximadamente as manifestações de 2013 contra a presidente democraticamente eleita. A pesquisa mostrou o que alguns alunos pensam, até mesmo clamando pela reedição da Ditadura. Os residentes procuraram analisar este pensamento, ou em outras palavras, explicar historicamente o porquê deste pensamento. A seguir, sabendo pelo mesmo instrumento de pesquisa aplicado que grande parte dos alunos tinham acesso à internet e utilizavam as redes sociais,

principalmente o *Facebook*, se trabalhou com memes<sup>2</sup> diferenciados quanto à perspectiva sobre a Ditadura. Foram escolhidos memes contrários e memes a favor da Ditadura, considerando que estes integravam o universo cultural do aluno. Após debate prévio entre os alunos sobre o teor dos memes, os residentes trouxeram nas aulas subsequentes, trechos escritos por historiadores, excertos de fontes históricas escritas (testemunhos, documentos oficiais etc.), músicas, filmes, para que cada grupo de alunos os interpretasse, contrastando com a versão dos memes que edificavam a Ditadura. O objetivo foi promover uma perspectiva mais elaborada do ponto de vista da história como ciência. Aplicou-se em cada fonte as mesmas perguntas que os historiadores fazem a elas, basicamente: Quem produziu? Quando produziu? Para quem? Com qual objetivo? Para quantas pessoas? Com qual suporte? O que expressa?

Nosso exemplo aqui foi sobre a ditadura Civil-Militar brasileira, pois a fundamentação de nosso projeto para a Residência foi a temática dos Direitos Humanos. São temas que denominamos de urgência social, em razão de serem questões “socialmente vivas”, implicando em demandas do presente. Este tema engloba discussões sobre: História e Cultura da África e dos afro-brasileiros; História e Cultura Indígena; História da Mulher e de Gênero; a questão atual dos refugiados de guerra e crise; o respeito à diversidade religiosa, étnica, geracional, de classe etc. Entende-se que o ensino de história tem um papel social diante destas questões, pois como diz Durval Muniz Albuquerque Junior (2012), entre as muitas funções da escrita e do ensino de história é o de compreender o Outro e promover o respeito aos princípios democráticos de justiça e igualdade.

## **ALGUNS RESULTADOS**

Retornando ao instrumento de pesquisa de protoconhecimento, foram elaboradas questões de base socioculturais (relativas à idade, série, sexo, estado civil, número de filhos, renda familiar, trabalho), questões relacionadas ao universo cultural, como por exemplo, se tem acesso à Internet, quais sites costuma acessar,

---

<sup>2</sup> Os memes podem ser ideias ou partes de ideias que possam ser aprendidas facilmente e transmitida como unidade autônoma na internet com um humor sem sentido, sem compromisso, explorando o improvável ou a ironia.

quantas horas semanais em média usa a Internet, quais as músicas/filmes/livros/programas de TV prediletos, e ainda, questões que diziam respeito mais especificamente à história e ao seu ensino. Investigamos sobre os conceitos de segunda ordem relacionados à história, isto é, sobre noção de verdade, temporalidade, evidência etc. Além destas questões referentes à aceção sobre a história, também indagamos sobre a perspectiva sobre o ensino de história, como por exemplo, sobre metodologias, relacionamento com o professor, livro didático, sugestões etc.

Não é o objetivo deste texto minuciar os resultados obtidos, mas dar a dimensão sobre a importância de se partir do conhecimento prévio do aluno para planejar as aulas de história. Também vimos a pesquisa desvelar a realidade de determinadas escolas: Colégio Estadual Vital Brasil e Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf situadas em Maringá e Colégio Estadual Idalia Rocha de Ivaiporã. Para apoiar/fundamentar a análise dos dados, empreendemos junto aos residentes o estudo de textos que discutiam a construção histórica da categoria “juventude” ou “adolescência” como *Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução* de Clarice Cassab (2011) e *Jovens e sujeitos da História* de Luis Fernando Cerri e Mariela Coudannes Aguirre (2011).<sup>3</sup>

Responderam o questionário, 425 alunos. A grande quantidade de respondentes se deve, talvez, ao fato de anteriormente termos aplicado um questionário piloto verificando que grande parte dos alunos tinham acesso à internet e assim optamos por um questionário *on line* tipo *survey*. Destes alunos, 31,6% eram do sexto ano; 21,9% do oitavo ano; 17,2% de alunos do primeiro ano do Ensino Médio; 16,5% do oitavo ano; 9% do segundo ano do Ensino Médio e o restante do nono ano e do terceiro ano do Ensino Médio. Percebe-se que os alunos do ano final do Ensino Fundamental 2 e do ano final do Ensino Médio não se interessaram muito em responder o questionário.

Outra conclusão que chegamos foi sobre não haver muita diferença entre as predileções dos alunos conforme a faixa etária. Os livros mais lidos foram: 1) Diário de um banana (Jeff Kinney, 2007, mais lido pelo Ensino Fundamental 2); 2) A culpa é das estrelas (John Green, 2014 mais lidos pelas meninas do Ensino Médio.); 3)

---

<sup>3</sup> Todos os textos indicados no Projeto Residência Pedagógica da UEM estão disponíveis em <https://mtete7.wixsite.com/residenciauemhis/textos>

Harry Potter (J. K. Rowling, 1997, lidos por todas as séries); 4) Marley e eu (John Grogan, 2006, mais lido pelo Fundamental 2) e 5) Como eu era antes de você (Jojo Moyes, 2012, mais lidos pelas meninas do Ensino Médio). Os filmes mais citados foram: 1) Vingadores (Joe Russo, Anthony Russo, 2019, mais visto pelos meninos de todas as séries); 2) Velozes e Furiosos (Vin Diesel, Justin Lin, James Wan, F. Gary Gray, John Singleton, Rob Cohen, Phillip Atwell, David Leitch, o primeiro de dez da franquia em 2001 e o último até o momento em 2019, também mais visto pelos meninos de todas as séries) 3) Coringa (Todd Phillips, 2019, mais visto por todos do nono ano do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio); 4) Harry Potter (David Yates, Alfonso Cuarón, Chris Columbus, Mike Newell, em 2001 o primeiro de oito filmes sendo o último de 2011, visto por todos); 5) Como eu era antes de você (Thea Sharrock, 2016, mais visto pelas meninas do Ensino Médio); 6) Capitã Marvel (Anna Boden e Ryan Fleck, 2019, mais visto pelas meninas do Ensino Médio); 7) Malévola, Dona do mal (Joachim Rønning, 2019, mais visto pelo Ensino Fundamental 2).

Notamos serem todos os livros ou série de livros citados, bem escritos e por vezes trazem temas densos, como *A culpa é das estrelas* que traz a história de Hazel, paciente terminal de câncer ou *Como eu era antes de você*, um romance cujo personagem luta por sua eutanásia. No caso do filme *Coringa*, Arthur Fleck (Joaquin Phoenix) trabalha como palhaço para uma agência de talentos e, toda semana, precisa comparecer a uma agente social devido aos seus problemas mentais. Após ser demitido, Fleck reage mal à gozação de três homens em pleno metrô e os mata. Os assassinatos iniciam um movimento popular contra a elite de Gotham City, da qual Thomas Wayne (Brett Cullen) é seu maior representante. O filme traz forte carga crítica à sociedade, à desigualdade, ao tratamento público para com os transtornos mentais, à elite política.

Os canais de *Youtube* mais citados 1) *Você sabia?* (traz informações, curiosidades históricas) a 3). Renato Garcia (youtuber que faz crítica social, foi preso após Polícia Militar de Londrina – PR encontrarem armas, munições e drogas em sua residência) 3) Felipe Neto (youtuber que também faz crítica social). As três séries mais citadas: 1) *Sobrenatural* (Eric Kripke, Robert Singer, Jeremy Carver, Sera Gamble e outros, primeira temporada de 15 em 2005); 2) *Lúcifer* (baseado na

série em quadrinhos *Lúcifer*, escrito por Mike Carey, sendo a primeira temporada de quatro em 2016) e 3) *La casa de papel* (direção de Álex Pina primeira temporada de três em 2017). Também podemos notar as preferências aos *youtubers* Renato Garcia e Felipe Neto e à série *La casa de papel*, exemplificam uma vertente mais problematizadora da realidade. Em especial, *La casa de papel*, se questiona a ética, a justiça e a moral, com a música *Bella Ciao*, cuja origem a origem vem da resistência contra o fascismo na Itália, durante o período da Segunda Guerra Mundial.

Os gêneros musicais prediletos foram: 1) Funk e Sertanejo (empatados); 2) Eletrônica; 3) Internacional (os alunos consideraram esta terminologia); 4) Trap (um sub gênero do rap originado na década de 2000, misturando música eletrônica, rap, hip-hop). MPB e Rock, pouco aparecem. Atividades de lazer: 1) Jogos com bola (grande parte); 2) Dormir; 3) Bicicleta; 4) Natação; 5) Dançar e 6) Internet (poucos). Acesso aos noticiários: 1) TV; 2) Internet e 3) Não assiste (muitos). Quanto à resposta quanto à internet como atividade de lazer de poucos alunos, devemos retomar pelo seguinte: a internet é pouco lembrada por eles, provavelmente por perpassar de tal forma o cotidiano, não sendo vista de forma separada, como outra atividade. A pesquisa também mostra o desinteresse dos estudantes por notícias, embora tenham acesso às mesmas pela TV e internet.

Quem admira mais: 1) Mãe (grande parte); 2) Pais; 3) Pai; 4) Família  
Exceções: Neymar, Cristiano Ronaldo, professores, meu melhor amigo. A pesquisa revela, como outras realizadas com a mesma questão, que a mulher vem se tornando o centro em muitos lares, muitas vezes desconstruindo a sociedade patriarcal. Já em pesquisa Projeto Juventude realizada em 2003 no âmbito nacional pelo Instituto Cidadania, considerando mais de 3.000 jovens de 15 a 24 anos, ao serem indagados sobre a Pessoa a quem dá mais atenção ao que diz, 59% disseram ser a mãe, 15% disseram ser o pai, 6% o(a) companheiro(a), 3% o padre ou pastor e 2% o professor (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 389). As justificativas em nossa pesquisa sobre eleger a mãe como figura marcante nas suas vidas são 1) Batalhadora/compromissada/trabalhadora (grande parte dos alunos); 2) Amorosa/amiga/companheira; 3) Inspiradora e 4) Sofreu muito. Esta última resposta talvez remeta para a sociedade tradicional, ainda de mentalidade machista.

Quanto às séries, *youtubers* e músicas, e sobretudo no que diz respeito à pessoa mais admirada, as respostas se aproximavam de muitos dos residentes-pesquisa, comprovando o fato de que a cultura infanto-juvenil não está apartada da cultura mais geral.

Quanto à História, provocamos respostas quanto à pergunta *O que é História*, solicitando que inserissem (F) para falso e (V) para verdadeiro, obtendo o seguinte: lembrando que são 425 alunos, 187 alunos entendem ser verdadeiro a afirmativa *História é apenas o estudo do passado e das coisas antigas*; 178 alunos entenderam *Todas as mulheres e todos os homens constroem a história*; 277 alunos consideram verdadeiro a premissa *A história estuda as relações sociais nos diferentes tempos e espaços*; 38 alunos acreditam que *Só alguns personagens importantes constroem a história* e 199 alunos defendem a ideia *A história é feita de permanências e mudanças*. Este estudo quantitativo nos fez levantar várias hipóteses, principalmente quanto à discrepância em relação às respostas questões anteriores, na medida em que mostraram, principalmente na predileção dos filmes, uma visão mais crítica, elaborada e aprofundada da realidade. Aparentemente, a noção sobre História não se coaduna com uma perspectiva mais crítica, mesmo que um pouco mais da metade dos alunos (277) tenha respondido coerentemente sobre a história estudar as relações sociais nos diferentes tempos e espaços e poucos alunos (38) tenham respondido que a história é produzida por alguns personagens importantes. Se fizermos um exercício de análise, podemos concluir sobre a permanência do ensino tradicional baseado na aula conferência criticada por Isabel Barca.

É provável, sobre o que é história, a pouca exploração do tema nesta disciplina escolar, porém, também pode ser insuficientemente solicitado aos alunos que reflitam sobre o tema durante a escolarização, e um questionário exige uma resposta rápida, sem muita reflexão. Devemos também ressaltar que a responsabilidade da continuidade de um saber tradicional sobre a história não advém apenas da escola e as professoras-titulares das turmas, preceptoras da Residência, não podem garantir uma visão mais renovada em pouco espaço de tempo, se considerarmos todos anos de escolarização dos alunos.

Isabel Barca, como vimos, aponta o uso escolar das fontes históricas como componente básico da construção do conhecimento histórico, por isso mesmo

realizamos uma questão sobre elas: 260 alunos consideram os filmes como fonte histórica; 278 alunos, os documentos escritos; 231, as cartas; 252, a fotografia; 272, a pintura rupestre; 195, a música; 218, os documentários; 273, os monumentos; 149, as partituras de música; 246, a arquitetura; 273, a escultura; 296, as obras de arte; 153, os objetos domésticos; 212, as roupas e 210, os instrumentos musicais. Se levarmos em conta que todos os artefatos apontados se configuram fontes históricas, percebemos as respostas como problemáticas, pois ainda se tem como fonte histórica, primordialmente, as fontes escritas. Diferente das outras questões, os alunos do Ensino Médio tendiam a responder com mais pertinência esta pergunta, apontando em maior quantidade as fontes históricas, corroborando que já teriam internalizado os procedimentos para a feitura da história.

Esta ideia de que, enquanto o universo cultural do aluno é rico, elaborado e vivo, enquanto a concepção sobre História é relativamente limitada, nos fez ver as lacunas com as quais teríamos que enfrentar em sala de aula. Porém, nos fez acreditar no potencial destes alunos para construir a capacidade de entendimento histórico, desde que conseguissem relacionar a História com a vida prática, com suas vivências/experiências. Tivemos a confirmação de ainda se pensar a História de forma tradicional na questão *Você acha importante estudar história? Por quê?* Quase a maioria, independente do ano escolar, respondeu que estudar história serve para saber sobre o passado. Em outros termos, a história aparece como “burocrática”, como informações sobre o passado. Muitos responderam de forma mais satisfatória, associando o saber sobre o passado com o propósito de compreender a atualidade, e alguns disseram que o estudo da facilita uma visão crítica da realidade. Alguns (poucos) também disseram que a estudar o passado não serve para nada.

Destacamos que, posteriormente, outros questionários foram aplicados para se averiguar o saber histórico do tema específico de ser tratado, como acima exemplificado com o tema da Ditadura Civil-Militar.

Como resultado geral da pesquisa, vimos a necessidade de o aluno saber ver na história como disciplina escolar, informações, conceitos, acontecimentos e contextos que nos falam, nos trazendo significado para refletir sobre o presente. Ensinar história deveria partir da ideia de a aprendizagem histórica constituir um

processo de construção de si mesmo, “como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente” e por isso mesmo devemos nos desvincular do passado disciplinado e frio, colocando-o “diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa sobre as protonarrativas dos alunos serviu não apenas para o licenciando entender o universo cultural e a concepção de história vigente em determinada escola, de determinada cidade e bairro, mas para fazer um exercício de pesquisa, construindo-se como investigador social.

O objetivo também foi o de romper com estereótipos em relação ao aluno, geralmente tido como ser rebelde, ou desinteressado, ou ainda ignorante, desorientado. As respostas destes alunos da Escola Básica, especialmente em relação às suas preferências culturais (livros e filmes), nos fizeram ver que apresentam um arcabouço muito mais sofisticado do que pensávamos. Em contrapartida, as concepções sobre história se revelaram ainda em alguns casos problemáticas, lacunares e fragmentadas, indicando a necessidade de uma abordagem explicativa sobre como se escreve a história, como utilizamos a metodologia da história como ciência, por meio do uso escolar da fonte histórica.

A pesquisa dos residentes mostra que, se a aprendizagem histórica ocorre por meio da metodologia da história aplicada em sala de aula, na utilização da fonte histórica como base para a construção do saber histórico, ainda temos muito o que percorrer em termos de práticas didático-pedagógicas. Certo é, mediante o verificado quanto ao universo cultural do estudante, que os estudantes apresentam potencialidade, talvez ainda não devidamente canalizada, para aprender a história de forma que esta possa incidir na sua vida prática, nos seus valores e comportamentos que otimizem uma sociedade democrática, fundamentada nos direitos humanos, na compreensão histórica do Outro, seja outra cultura, classe, gênero, etnia, religião ou geração.

Fundamental também é edificar a Residência Pedagógica como espaço que torna possível a articulação entre ensino e pesquisa como indissociáveis e complementares na formação do professor, confirmando a premissa de que a educação não é gasto, mas investimento.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo. 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004.

CAINELLI, Marlene. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.134-147, Jul/Dez 2008.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: Revista de História**. v. 17, n.02p. 145-159, 2011.

CERRI, Luis Fernando, AGUIRRE, Mariela Coudannes. Jovens e sujeitos da História. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz; VEIGANETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. p. 295-306.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana et all. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação & Pesquisa**, vol. 30, nr. 1, jan./abr., 2004.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. 1998.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. in POUPART et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica, p. 131-150, 2006.

MIRANDA, Lugares da memória, espaços de formação: elos invisíveis da constituição do conhecimento histórico dos professores. In FONSECA, S. G. (Org.) **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 23, p. 14-33, 2018.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA Justa. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

RÜSEN, Jörn. História viva. **Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANCRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**Márcia Elisa Teté Ramos**: Docente do curso de história da Universidade Estadual de Maringá, ministra disciplinas relacionadas à área do Ensino de História. Docente e Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UEM. Docente do Mestrado em História Social, linha de pesquisa História e Ensino da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Projeto Residência Pedagógica. Fez doutorado na Educação na Universidade Federal do Paraná e pós-doutorado, também na Educação na USP sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Abud.

**Isabel Cristina Rodrigues**: Docente do curso de história da Universidade Estadual de Maringá, ministra disciplinas relacionadas à área do Ensino de História. Docente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e Mestrado Profissional em Políticas Públicas (PPP), ambos da UEM. É integrante pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM (PIESP/LAEE). Fez Doutorado em Ciências Sociais, Antropologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.