



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Joana Ribeiro dos Santos

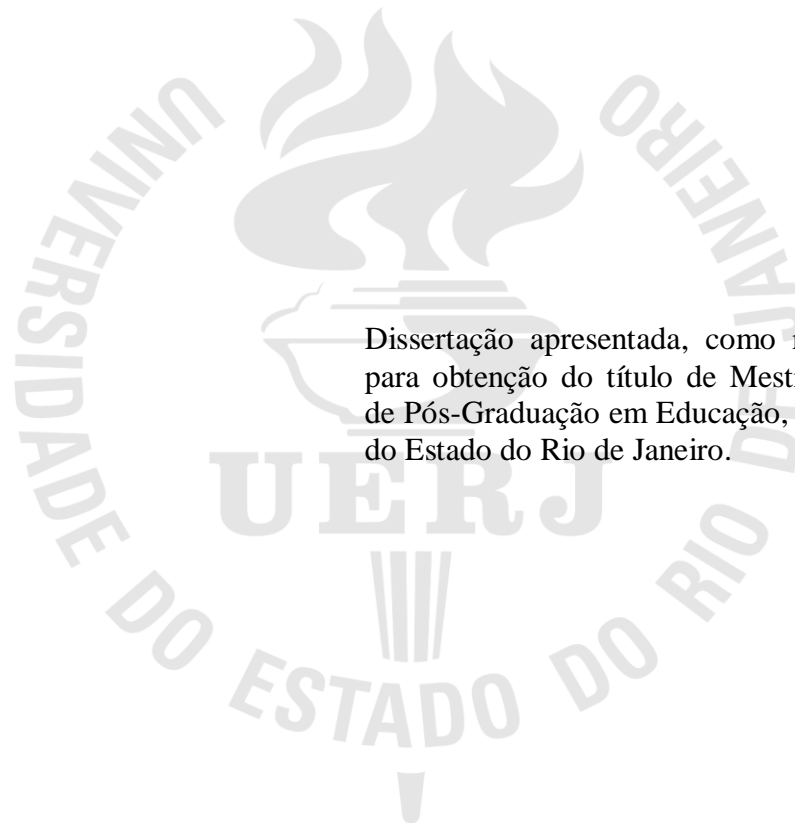
Encontros de ensino de História como *espaçotempo* de pesquisa: o *professor-pesquisador* e o *estudante-pesquisador* nos cotidianos escolares

Rio de Janeiro

2012

Joana Ribeiro dos Santos

**Encontros de ensino de História como *espaçotempo* de pesquisa: o *professor-pesquisador*
e o *estudante-pesquisador* nos cotidianos escolares**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maristela Gomes de Souza Guedes

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Joana Ribeiro dos.
Encontros de ensino de História como *espaçotempo* de pesquisa : o
professor-pesquisador e o *estudante-pesquisador* nos cotidianos escolares /
Joana Ribeiro dos Santos. – 2012.
129 f.

Orientadora: Maristela Gomes de Souza Guedes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Cotidiano escolar – Teses. 2. História – Estudo e ensino – Teses.
3. Escolas noturnas – Teses. 4. Professores – Formação. 5. Pesquisa
educacional – Teses. I. Guedes, Maristela Gomes de Souza. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt CDU 37.012

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Joana Ribeiro dos Santos

Encontros de ensino de História como *espaçotempo* de pesquisa: o *professor-pesquisador* e o *estudante-pesquisador* nos cotidianos escolares

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 03 de maio de 2012.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maristela Gomes de Souza Guedes (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a. Nilda Guimarães Alves
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que me ensinaram os valores da vida, e a meus estudantes, que me formam todos os dias na arte da docência e, em especial, aos *estudantes-pesquisadores* que teceram comigo estas próximas linhas. A todos aqueles que partilham do amor e esperança pela educação.

AGRADECIMENTOS

Como agradecer com palavras àqueles que nos deram gestos de carinho e que caminharam ao nosso lado em momentos importantes? O que dizer àqueles que contribuíram para sermos o que somos hoje ou que nos apoiaram em nossos sonhos e projetos, dividindo as alegrias, as incertezas e as decepções?

Não penso em outra palavra a não ser obrigada. Porém, não se trata de um simples agradecimento, mas do reconhecimento do papel fundamental que algumas pessoas desempenharam em minha vida pessoal e profissional, muitas vezes sem se darem conta do quanto estavam me fazendo aprender sobre a vida e sobre o mundo.

Gostaria de agradecer e registrar o meu amor a minha família. Primeira escola de cada um de nós, a família é a responsável pelos valores mais íntimos que alguém carrega consigo. Foi com minha família, em especial, com meus pais (Nilza e Roberto) e avós (Albano, Lúcia, Sebastião e Thereza), que aprendi valores como fé, respeito ao outro, trabalho e honestidade. Obrigada por terem investido parte de suas vidas em mim.

Aos meus tios, padrinhos e primos (irmãos), um agradecimento pelas experiências de partilha e aprendizagem que vivemos. As minhas princesas, Elisa e Isadora, amor e alegria especiais por estar acompanhando seu crescimento.

Aos amigos, que são os irmãos que escolhemos, obrigada pelas palavras de incentivo sempre. Muitos dos amigos que trago em meu coração partilham do amor pela educação ou ainda de uma visão comum acerca dos problemas sociais. Todos os nossos diálogos e a experiência de conviver com vocês me tornaram uma pessoa melhor. Muito de nossos pensamentos estão nesse texto. À Mariana Caser, o carinho de irmã, e, a sua mãe, Maria Ione, o agradecimento por ser a pessoa mais doce que conheço.

Como poderia não agradecer aos meus colegas professores, com os quais compartilho boa parte dos meus dias. Vários foram os momentos em que desanimamos e que nos sentimos frágeis diante dos desafios que os estudantes, a estrutura escolar ou a própria desvalorização da educação nos impunham. No entanto, também foram vários os momentos em que nos vimos, juntos, lutando pela crença em um mundo melhor através da educação. Obrigada, em especial, aos diretores e coordenadores das instituições nas quais trabalho, por compreenderem meus momentos de cansaço e incentivarem os meus estudos. À equipe de direção do C.E.R.L., meu agradecimento por permitir a realização desta pesquisa nos

espaçotempo desta instituição. À Maria Clara, minha amiga e coordenadora, obrigada pelo apoio e pelas conversas em torno de nossos sonhos e planos.

E por falar em partilhar sonhos e planos, não poderia deixar de agradecer àqueles que foram meus professores do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação. A sabedoria de cada um deles e sua dedicação me proporcionaram a experiência desta escrita. Obrigada aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, em especial, Mailsa Passos, Nilda Alves e Maria da Conceição Soares por lerem o projeto de pesquisa e esta dissertação. Obrigada também ao professor Aristóteles por aceitar ser membro da banca avaliadora da mesma. Obrigada à professora Edméa dos Santos, pelo carinho com que sempre me tratou e pelas considerações feitas no momento do processo de seleção do mestrado.

À professora Stela Guedes Caputo, minha admiração por sua luta e pela pessoa que é. Quem a conhece, logo percebe que é uma guerreira. Com ela aprendi que o mundo é muito maior do que podemos imaginar e que, quem luta por educação, deve lutar pela igualdade e pelo fim do preconceito em todas as suas manifestações. Também a Cristiano Santana, o carinho e agradecimento por partilharmos juntos a experiência do mestrado e as angústias da escrita de uma dissertação.

Deixo por último, por serem àqueles a quem desejo abraçar calorosamente neste momento, todos os meus estudantes. Com eles aprendi a olhar o mundo em sua diversidade. Obrigada aos estudantes da rede privada de ensino por terem sido meu primeiro contato com a experiência docente. Obrigada aos meus estudantes da rede municipal de ensino por terem me feito experimentar uma realidade que desconhecia e compreender que o mundo precisa de nossa coragem em continuar. Obrigada aos meus estudantes da rede estadual de ensino por terem me colocado todos os dias questões que modificaram minha prática enquanto docente. Com todos vocês aprendi muito, com certeza, muito mais do que posso ter ensinado.

Aos estudantes que contribuíram diretamente para esta pesquisa, mais que o meu agradecimento, o meu coração. Vocês são os autores desta escrita.

[...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, Joana Ribeiro dos. *Encontros de ensino de História como espaçotempo de pesquisa: o professor-pesquisador e o estudante-pesquisador nos cotidianos escolares*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Este texto é resultado de encontros. Encontros de sala de aula, encontros de História, encontros de debate, encontros de vidas. Estes encontros produziram novos fios que foram tecendo-se juntos e unindo-se a uma *rede* que associava questões acerca do cotidiano escolar, do ensino de História, da formação do professor, da escola noturna e da pesquisa em sala de aula. Desejava-se compreender se a escola é um *espaçotempo* de pesquisa e se os estudantes são *estudantes-pesquisadores* e os docentes, *professores-pesquisadores*. Ao final da pesquisa realizada em uma escola noturna da rede estadual do Rio de Janeiro, pudemos compartilhar experiências vividas no cotidiano de seus *praticantes* e discutir se a escola proporciona ações de pesquisa entre os estudantes e se a mesma busca desenvolver atividades que partam dos interesses do grupo discente. A escola é um lugar de pesquisa e nós somos *estudantes-pesquisadores e professores-pesquisadores* mesmo que, muitas vezes, a escola, da forma como está organizada e sofrendo pressões internas e externas diversas, como, por exemplo, a falha formação de professores e as políticas públicas de ensino, negligencie os interesses dos estudantes e que os mesmos não consigam reconhecer-se enquanto condutores de seu processo de aprendizagem, *estudantes e professores pesquisadores*. É a experiência da pesquisa, de atividades que estimulem o estudante a fazer escolhas, buscar informações, analisá-las, criticá-las, organizar o seu pensamento, apropriar-se dos conhecimentos reunidos e colocar-se diante da sociedade, modificando-se, que formará os cidadãos críticos que a escola e o ensino de História devem auxiliar a formar.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Ensino de História. Escola Noturna. Pesquisa. Estudante-Pesquisador. Professor-Pesquisador.

ABSTRACT

This text is the result of some meetings. Classroom meetings, History meetings, discussion meetings, life meetings. Those meetings produced some new threads, which have woven together and joined a *net* that associated questions about school routine, History teaching, teacher's training, evening school and research in the classroom. The aim was to understand if school is a research *time-space* and if pupils are *researcher-students* and also if teachers are *researcher-teachers*. By the conclusion of the research, developed in an evening public school in Rio de Janeiro, we could share the daily experiences of its *practitioners* and discuss if school provides research actions among students, and also if it tries to develop activities from the pupil's interest. The school is a research place and we are *researcher-students* and *researcher-teachers*, even though, in many circumstances, school, as it is organized, under various internal and external pressures, such as, for instance, the failure in teacher's training and the teaching public politics, denies pupil's interests. In this kind of organization, students are not able to recognize themselves as conductors of their own learning-teaching process, *researcher students and teachers*. It is the research experience, from activities which stimulate students to make choices, search for information, analyze and criticize them, organize their thought, appropriate themselves of the gathered acknowledgment and have a position in society, changing themselves, the final result will be the critical citizens, who should be educated under the assistance of school and History teaching.

Keywords: School Routine. History Teaching. Evening School. Research. Researcher-Students. Researcher-Teachers.

SUMÁRIO

	PUXANDO ALGUNS FIOS DA REDE... OU UMA INTRODUÇÃO.....	10
1	A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NAS UNIVERSIDADES E NO ESPAÇO ESCOLAR.....	21
1.1	A função da universidade enquanto instituição moderna e suas contradições...	21
1.2	A escola enquanto um <i>espaçotempo</i> de pesquisa.....	30
1.3	O <i>professor-pesquisador</i> e a sua formação universitária.....	34
1.4	A necessidade de uma nova perspectiva para pensar a escola e a universidade	37
2	RELAÇÕES ENTRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO C.E.R.L., UMA ESCOLA NOTURNA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
2.1	A construção do conhecimento histórico e o ensino de História.....	42
2.2	O que compreendemos como um ensino de História de qualidade?.....	48
2.3	A Legislação.....	54
2.4	O C.E.R.L. e seus <i>praticantes</i>.....	63
3	TECENDO DIÁLOGOS NO PAPEL, REFLETINDO SOBRE NOSSAS EXPERIÊNCIAS E SONHANDO COM NOVAS PRÁTICAS.....	70
3.1	O que pensamos sobre o que fazemos em sala de aula? Quais sentidos damos e são dados a estas práticas?.....	71
3.2	Há pesquisa nos <i>espaçotempo</i> do C.E.R.L.?.....	80
4	TECENDO EXPERIÊNCIAS COM OS <i>ESTUDANTES-PESQUISADORES</i>...	99
4.1	Percorrendo fios.....	99
4.2	Buscando tecê-los.....	103
4.3	Repensando alguns passos.....	106
4.4	As impressões dos estudantes acerca das atividades de pesquisa realizadas.....	110
4.5	Pensando sobre os fios que tecemos juntos.....	117
5	CONCLUSÃO NÃO, MAS ALGUMAS REFLEXÕES A SEREM PARTILHADAS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	126

PUXANDO ALGUNS FIOS DA REDE... OU UMA INTRODUÇÃO

[...] Felipe não entendeu o que era 'programa'.

– Professora, o que é programa?

Sabendo que Felipe era uma criança, ela explicou de forma bem fácil:

– Programa é uma fila com todas as coisas que você deve aprender na escola, colocadas uma atrás da outra.

– E... professora... – Felipe continuou – quem é que diz quais são as coisas que devo aprender? Quem foi que colocou em fila as coisas que devo aprender?

– Quem põe os conhecimentos em fila são pessoas muito inteligentes, do governo.

– E como é que eles sabem o que quero aprender, se não me conhecem e moram longe de mim?

– A escola não é para você aprender aquilo que quer – disse a professora.

– A escola é para você aprender aquilo que deve aprender. O que deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo. Tudo na ordem certa. Uma coisa de cada vez. Todas as crianças ao mesmo tempo. Na mesma velocidade.

– Professora – Felipe continuou -, todas as crianças podem aprender na mesma velocidade?

A professora achou melhor não continuar a conversa. Mudou de assunto. [...]

(ALVES; SOUSA, 2010, p.30)

“A escola não é para você aprender aquilo que quer. A escola é para você aprender o que deve aprender. O que deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo.” Esta fala da professora, em resposta ao questionamento de seu estudante Felipe, na adaptação de Rubem Alves e Maurício de Sousa à história de Pinóquio, auxilia-me a refletir sobre a imagem da escola que nunca fez sentido nem na minha cabeça, nem no meu coração: a escola reprodutora.

A ideia de um espaço no qual se aprende o que se deve aprender não pode corresponder a um lugar de *tessitura*¹ de conhecimentos, mas de reprodução de saberes privilegiados por algum ou alguns grupos sociais. Indago-me, ainda, se seria possível aprender sobre algo que não se deseja conhecer, sobre o qual não se possui interesse. Entendo que não se aprende sobre o que se deve, mas sobre aquilo que se tem curiosidade. Assim, a escola de Felipe, desenhada por Alves e Sousa (2010), não é lugar de aprendizagem, de tecer conhecimentos novos; é lugar de reproduzir algo já pronto, externo e, muitas vezes, desinteressante.

Jamais entendi a escola como um espaço morto, reprodutor, copista. Na verdade, minha experiência enquanto estudante na Educação Básica, fez-me não somente enxergar,

¹ O termo *tessitura* vem sendo utilizado por pesquisadores da linha dos cotidianos escolares. Neste texto, entendemos por *tessitura* o emaranhado dos fios que compõe a rede dos cotidianos. Esta perspectiva rompe com a ideia de produção de conhecimentos de forma linear e hierarquizada.

mas experimentar e vivenciar, através de todos os meus sentidos, a escola enquanto um *espaçotempo*² dinâmico, reconstruído, ressignificado a cada instante, a cada contato com o outro, a cada troca. Minha formação jamais pareceu-me um acúmulo de informações que deveriam ser registradas em ordem, uma atrás da outra, como afirmou a professora de Felipe. Pelo contrário, os conhecimentos que hoje fazem-me refletir sobre este e outros assuntos são reflexos de todo um processo no qual eu e os que estiveram a minha volta: colegas, professores, familiares, etc., pudemos questionar, refletir, buscar e produzir novas visões de nossas próprias realidades.

Tenho hoje a consciência de que vivenciei um processo de formação espetacular, dentro e fora da escola, em diversos *espaçotempo*, e que não apenas a soma, mas a combinação de saberes, sem ordenação, sem hierarquias, como em um emaranhado de *rede* (imagem que remete a um conjunto de conhecimentos e experiências que não simplesmente se acumulam, mas se relacionam e dão origem a novos fios, novos caminhos), me trouxeram aqui, a este diálogo com vocês, meus professores do curso de graduação, do curso de mestrado, meus colegas de docência da Educação Básica, meus estudantes, etc.

Pena que eu tenha também a consciência de que o processo que experimentei e vivi talvez não seja acessível a todos; talvez eu tenha sido privilegiada por ter tido acesso a estes *espaçotempo* tão dinâmicos. Não é o meu foco aqui tratar da diversidade de *espaçotempo* que compõem a vida dos *praticantes*³ (CERTEAU,1994), embora os reconheça em sua autonomia e interação com os demais, mas, sim, abordar a escola em especial.

Penso que tive sorte em ter estudado nas instituições pelas quais passei. Infelizmente, hoje sei que muitas escolas foram e são diferentes das minhas e semelhantes a de Felipe.

Foi cursando a graduação em História na Universidade Federal Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2005 e 2008, que deparei-me com uma concepção de escola muito diversa da que eu tinha guardada na memória e registrada em meu corpo e gestos. Foi quando justamente me preparava para ser uma professora de História, como as que eu havia tido e admirado, que percebi que não seria formada para tal, pois a universidade havia se afastado (ou negligenciado) de sua função de formadora de professores. A

² É comum a junção de termos na formulação de conceitos na linha dos cotidianos escolares. Esta ação remete mais uma vez à negação ao modelo hegemônico moderno, que limita a tessitura do conhecimento em redes. Pensar em *espaçotempo* é reconhecer a indissociabilidade e a multiplicidade de ambos os elementos nos cotidianos.

³ Ao longo desta dissertação, utilizaremos o conceito de *praticantes* (Certeau, 1994), uma vez que este se refere àqueles que se apropriam das *estratégias* de poder e respondem a estas com *táticas* ou *práticas* diversas, modificando, muitas vezes, o resultado esperado pelos grupos que detém o poder. Mesmo que estas *táticas* não sejam conscientes ou capazes de serem pensadas globalmente, os *praticantes* não são passivos diante das *estratégias* do poder.

universidade havia rompido com a Educação Básica.

A Universidade Federal Fluminense tinha o foco de seu curso de História, embora este contemple as titulações de Licenciatura e Bacharelado, na formação de pesquisadores. A formação de professores fica a cargo da Faculdade de Educação da mesma universidade e o diálogo entre os professores das disciplinas ditas de “conteúdo historiográfico” e das disciplinas pedagógicas torna-se quase nulo. Não há somente a separação do espaço, o que já contribui para o afastamento entre as faculdades, mas há também uma certa resistência dos professores do curso de História em reconhecer que muitos de seus estudantes farão a opção pela docência na Educação Básica.

O discurso desvalorizador da prática docente, passado aos estudantes pela maioria dos professores, seja através de pequenas brincadeiras, discriminação em relação aos estudantes que já trabalham na área da educação ou mesmo pela omissão em abordar como os conteúdos trabalhados nas disciplinas poderiam ser desenvolvidos em uma sala de aula, faz com que o estudante da graduação crie resistência à prática docente, abrindo mão desta ou mesmo passando a compreendê-la como um estágio apenas inicial de sua carreira, omitindo a sua prática docente já iniciada, priorizando as oportunidades de engajar-se nos grupos de pesquisa, desprestigiando as disciplinas pedagógicas, etc.

Claro que, como veremos ao longo dos capítulos, outros fatores contribuem para a desvalorização da prática docente, como o próprio distanciamento entre as chamadas disciplinas pedagógicas e as realidades das escolas na atualidade e os aspectos deformadores do profissional da educação: baixos salários, desvalorização da profissão, deficiências na formação continuada, acúmulo de tarefas, como aponta Arroyo (1985).

Ao final do curso de graduação, o meu desejo de tornar-me professora de História permanecia, assim como o distanciamento que observava entre universidade e escola, teoria e prática. Muitos, ainda que negassem, revelavam em seus discursos crerem na universidade e na vida acadêmica como a possibilidade única de produção do conhecimento e na escola como um espaço de mera reprodução dos saberes advindos das pesquisas universitárias. Outros, mesmo que reconhecessem o espaço escolar enquanto local de construção de conhecimentos, compreendiam este como de menor valor em comparação com as produções acadêmicas. Era comum e triste ver colegas de curso pensando ter que optar entre a vida acadêmica ou a prática docente, ou tornariam-se professores que nunca pesquisaram ou pesquisadores que nunca lecionaram. Não os compreendia em suas escolhas, pois acreditava que sairiam perdendo sempre e sem necessidade alguma.

A saída da universidade e o ingresso no magistério não apagaram o incômodo que a

formação fragmentada da UFF havia causado em mim. Queria provar a mim mesma que não havia escolhido o magistério em detrimento da pesquisa, não por estar infeliz com a minha escolha ou por percebê-la menos valiosa que a opção pela vida acadêmica, mas por crer, verdadeiramente, que o fato de ser professora não significava que não poderia ser pesquisadora.

A entrada em um curso de Pós-Graduação em História da África e do Negro no Brasil, na Universidade Cândido Mendes, no ano de 2009, me fez sentir realizada por algum tempo, por crer que neste espaço seria possível unir ensino e pesquisa.

No entanto, a pesquisa produzida no curso de Pós-Graduação permanecia desconectada da minha prática, servindo de complementação às aulas em alguns momentos. Foi neste instante que compreendi que minha insatisfação girava em torno das práticas que vivenciava enquanto docente. Percebi-me colocando em prática o que eu tanto havia criticado em minha formação: estava transformando o *espaçotempo* de sala de aula em um *espaçotempo* de reprodução dos conhecimentos que havia adquirido durante a graduação. Meus estudantes talvez não estivessem tendo a mesma *sorte* que tive em experimentar, através de todos os meus sentidos, a sensação indescritível de construir um conhecimento, de transformar informações em meios de compreender o mundo, de posicionar-se e de indagar o que via a minha volta.

O que eu estava fazendo? Que prática era a minha? Queria tanto ser uma professora-pesquisadora, mas acabei dissociando a prática docente da pesquisa. Era uma pesquisadora no curso de Pós-Graduação e uma professora na escola.

Foi observando a minha prática enquanto professora de História das redes públicas estadual e municipal e da rede privada de ensino que compreendi que meu objeto de estudo deveria ser a separação entre ensino e pesquisa, prática e teoria, e como isto afetava o espaço escolar. Aos poucos, percebi também que jamais seria uma *professora-pesquisadora* se negligenciasse meus estudantes; se, como a professora de Felipe, ensinasse algo que eles deveriam aprender porque eu determinei ou porque o governo determinou. Era necessário que a minha pesquisa modificasse a minha prática; queria ser uma pesquisadora de algo relevante para mim, minha prática enquanto professora, e queria ser uma professora que, por ser consciente da necessidade de mudança, pesquisasse a própria prática.

Porém, não bastava ser consciente da necessidade de mudança, pois a mudança não se realiza através de uma pessoa apenas. Como desperdicei meu tempo e dei cabeçadas até entender que meus estudantes eram *praticantes* tão conscientes quanto eu e, por que não, tão pesquisadores quanto eu! Foi graças à troca de experiências, em especial com os meus

estudantes de uma escola noturna do Estado do Rio de Janeiro, com os quais esta pesquisa foi realizada, que compreendi que a verdadeira *tessitura* do conhecimento se dá em *redes*, uma rede tecida não apenas por *professores-pesquisadores*, mas também por *estudantes-pesquisadores*.

A prática da pesquisa, creio, irá propiciar ao estudante a construção de conhecimentos relacionados àquilo que lhe desperta o interesse, ao que lhe é relevante em sua prática cotidiana. Há tantas definições para o termo “pesquisa” quanto há indivíduos para pensá-lo, como veremos ao longo do texto. Porém, se compreendermos a escola enquanto lugar de produção e não reprodução de conhecimentos externos, teremos de entendê-la como um *espaçotempo* de pesquisa, de investigação, de busca, ressignificação e transformação. E, mais do que isso, se esta é a nossa visão da escola, devemos compreender os seus *praticantes*, sejam estudantes, professores, direção, funcionários e comunidade, como pesquisadores em potencial.

Desta forma, o foco da pesquisa registrada nesta dissertação é como os *espaçotempo* do ensino de História em uma escola noturna do Estado do Rio de Janeiro podem ser *espaçotempo* de pesquisa, não de reprodução, e como se dão as práticas de seus *professores-pesquisadores* e *estudantes-pesquisadores* em seus cotidianos.

A pesquisa está inserida na linha Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais e trata-se de uma pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares. Muitas são as fontes a serem pesquisadas, uma vez que os variados aspectos do cotidiano devem ser considerados. Foi pensando *nos/dos/com* os cotidianos que procurei traçar um plano de pesquisa (prefiro esta denominação ao termo metodologia, pois parece-me que um plano está mais aberto a sofrer modificações ao longo do processo).

Compreendo que uma pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares jamais possa ter seus passos previamente engessados. Mergulhar nos cotidianos é estar aberto a ser tocado por estes mesmos cotidianos e deixar-se ser modificado, alterando, juntamente, seus planos e métodos de pesquisa.

Mais uma vez, Oliveira e Alves (2008) chamam atenção para alguns aspectos da pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares. Por exemplo, no primeiro artigo da obra organizada em conjunto com Inês Barbosa de Oliveira, intitulado *Decifrando o pergaminho* – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas, Nilda Alves faz uma proposta/desafio àqueles que almejam pesquisar *nos/dos/com* os cotidianos escolares. A autora propõe: um mergulho no cotidiano (o que pressupõe uma postura epistemológica diferente do positivismo moderno), a revisão, a todo momento, das teorias e práticas

acumuladas, a *tessitura* do pensamento em redes e a não hierarquização das teorias, o reconhecimento e utilização de todas as fontes de pesquisa e a tentativa de narrar os cotidianos e *literaturizar* a ciência, produzindo um texto que não esteja preso à linearidade.

Procurei colocar em prática tais desafios no decorrer da elaboração do plano de pesquisa e da própria prática. Reconheço que cada um destes passos é realmente um desafio, pois requer atenção constante e uma briga com a nossa própria formatação no modelo moderno positivista. O mergulho nos cotidianos, por exemplo, nos exige estar abertos a experimentar novas situações ou reviver situações familiares com uma nova postura, a postura daquele que não sabe previamente, que deseja saber vivenciando coletivamente. Para tal, é necessário seguir o segundo passo apontado por Alves: abrir mão das teorias e práticas como verdades absolutas, reconhecer que estas são válidas para apenas algumas situações e correspondem a um determinado referencial. As teorias e práticas acumuladas devem, como afirma a autora, ser criticadas e negadas a todo o momento para que não nos impossibilitem de viver os cotidianos. Não nos cabe invadir os cotidianos escolares munidos de nossas teorias que devem ser aplicadas às realidades encontradas. A prática não está a serviço da teoria, mas a teoria deve estar a serviço da prática e, portanto, quando não for válida para a compreensão de tal realidade, deve ser adaptada ou negada.

Isto não significa, no entanto, que devemos abrir mão de todas as teorias que estudamos, pois elas são instrumentos valiosos na compreensão do mundo. Trata-se apenas de sermos honestos com a nossa própria prática, reconhecendo que nossos referenciais teóricos são tão somente uma dentre as diversas formas de compreensão das realidades e que merecem ser revisitados e, por que não, algumas vezes modificados de acordo com os caminhos que a pesquisa nos aponta. Uma vez que não hierarquizamos as teorias e utilizamos diversas fontes que nos exigem recorrer a abordagens e teorias diversas, vamos, aos poucos, aprendendo a beber em fontes variadas e a reconhecer elementos valiosos que antes não reconheceríamos. Creio que o beber em diversas fontes, apontado por Alves, é o que possibilita o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989). Ao trabalharmos com a complexidade, necessitamos de múltiplos referenciais e o *paradigma indiciário* é o caminho capaz de nos fazer vislumbrar uma parcela das diversas realidades que se apresentam nos cotidianos. Como nos coloca Maturana (2001), é necessário “crer para ver” e apenas uma atenção aos detalhes, aos indícios que o cotidiano nos apresenta, é capaz de nos atentar às múltiplas realidades existentes.

Isto foi bastante importante na primeira fase da pesquisa. Sem perceber, havia me colocado no campo de pesquisa com uma ideia já pronta de como os estudantes compreendiam o espaço escolar e de sua visão acerca da relevância dos conteúdos

trabalhados. Surpreendi-me ao perceber, ouvindo-os e com eles dialogando, que suas impressões eram bem diversas do que eu havia imaginado. Neste momento respirei aliviada, pois notei que quase pus tudo a perder querendo impor aos *praticantes* da pesquisa a minha visão da escola e de nossas práticas.

A pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares nos leva a buscar as experiências negligenciadas, rompendo com uma totalidade restrita, que homogeneíza os *praticantes*, e com a temporalidade linear, bastante característicos do pensamento ocidental. Desta forma, a pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares nos faz abraçar a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2007) de uma “Sociologia das Ausências” e da “Sociologia das Emergências”, que resultarão, como afirma o próprio autor, na produção de uma quantidade de realidades que antes não existiam. E, sendo esta uma tarefa árdua, devemos adotar uma outra proposta do autor: a de utilizar os conceitos e as produções que já conhecemos, que sabemos serem hegemônicas, fazendo destas um uso não-hegemônico.

Nesta pesquisa não se trata de uma análise quantitativa, mas de uma observação qualitativa de uma realidade escolar (que pode abarcar outras mais) e da tessitura de um discurso que possa dialogar com outras pesquisas e ser fonte de compreensão de uma faceta dos variados cotidianos escolares. Estas pesquisas, em conjunto, devem servir para uma análise acadêmica mais próxima das múltiplas realidades vivenciadas e para a formulação de propostas educacionais que realmente venham contribuir para a melhoria da educação. Trata-se, também, de promover uma experiência de diálogo com outros professores de História, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, como forma de compreender a vivência do *ensino-pesquisa* ou mesmo a experiência da *prática-teoria-prática*, ou da *práxis* (em uma perspectiva marxista) que tais professores realizam em suas atividades cotidianas. Dialogar com outros docentes contribui para um debate sobre a imagem e a prática de um *professor-pesquisador* e da percepção deste mesmo *professor-pesquisador* acerca de seus estudantes (será que estes são compreendidos enquanto *estudantes-pesquisadores*?).

Vale ressaltar que em uma pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares não há agentes pesquisadores e objetos a serem pesquisados. O que há é uma relação entre *praticantes* ou, como coloca Santos (2007), uma relação entre eu e tu. O estabelecimento de uma relação entre *praticantes* pressupõe o abandono da imagem do pesquisador que possui o domínio dos saberes necessários para analisar um objeto passivo que não tem consciência ou não reflete sobre suas ações. Pressupõe, ainda, que aquele que pesquisa reconhece a importância e a autonomia do pesquisado, trocando experiências com este. Não é objetivo das pesquisas desta natureza dar voz ou falar pelos estudantes e professores pesquisados; pelo

contrário, tais *praticantes* já possuem a sua voz, voz que não precisa ser traduzida pelos acadêmicos, mas que merece ser reconhecida e trazida para o diálogo.

Outra questão a ser observada ao logo da pesquisa é a suposta neutralidade do pesquisador que não deve confundir-se com a objetividade. A neutralidade é negada pelo fato do observador ser participante e criador do conhecimento (lembramos que o mesmo vale para o observado). Uma vez que estamos ligados àquilo que pesquisamos (só pesquisamos aquilo que nos desperta interesse e este fato já anula a suposta neutralidade do pesquisador), não podemos negar nossa proximidade com o tema nem com os *praticantes* com os quais interagimos, mas devemos, como afirma Luiz Carlos Siqueira Manhães (2008), manter uma proximidade crítica. O fato de negar a neutralidade não significa negar a postura crítica que deve assumir todo pesquisador.

A pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares não nega, no entanto, a objetividade. Sgarbi (2008) nos chama atenção para o que ele denomina *objetividade-entre-parênteses*, ou seja, o autor tem a consciência de que não pode fazer referência a uma realidade independente dele. Isto nos faz refletir sobre a impossibilidade de tratar uma realidade com imparcialidade, uma vez que percebemos uma determinada realidade a partir de nossos referenciais, o que não nos exime de realizar a crítica a estes mesmos referenciais que nos regem (voltamos assim à recomendação de Nilda Alves de negar a todo o momento as teorias nas quais nos baseamos).

Os dados recolhidos giram em torno das práticas docentes e discentes realizadas em uma escola de Ensino Médio noturna da rede estadual do Rio de Janeiro e da forma como estas práticas, articulando ou não ensino e pesquisa, são entendidas e aceitas pelos estudantes e se refletem em seus cotidianos. Estes dados foram obtidos através da observação dos cotidianos vividos na instituição apontada. No entanto, é importante ressaltar que não se trata de uma observação qualquer, mas de uma observação-participante, uma vez que ao mergulhar nos cotidianos é impossível manter-se distante dos mesmos. Trata-se, também, de uma *pesquisa-formação*⁴, ou seja, ao mesmo tempo em que realizo a pesquisa, estou modificando minhas práticas como docente de História, dando continuidade a minha formação; por isto a escolha de um espaço no qual desenvolvo atividades como docente, o que me possibilita maior acesso aos estudantes e às atividades de pesquisa em sala de aula.

É parte dos objetivos desta pesquisa discutir o papel do ensino de História enquanto contribuição para a criação de um pensamento crítico acerca da sociedade e olhar para a

⁴ Embora creia que toda pesquisa é formação, utilizo o termo “pesquisa-formação” porque a mesma se dá no *espaçotempo* no qual leciono e tem como um de seus objetivos refletir em minhas práticas neste mesmo *espaçotempo*

minha própria prática, refletindo sobre como esta me faz, creio, caminhar em direção a novas e melhores práticas de trabalho docente. É objetivo, também, pensar a construção dos currículos nas universidades de História do Rio de Janeiro e do ensino de História na Educação Básica como forma de acompanhar as propostas de formação destes *professores-pesquisadores* e seus *estudantes-pesquisadores*.

Além da observação dos cotidianos da escola selecionada e do contato com professores de outras instituições, a coleta de informações se dará, também, através de mecanismos como: entrevistas com professores e estudantes e levantamento das propostas curriculares gerais da Educação Básica. Nas entrevistas e questionários dos estudantes do Ensino Médio constarão perguntas sobre as atividades realizadas nas aulas de História, envolvendo as práticas propostas pelos professores: como o estudante recebe tais práticas e delas participa, como as compreende, etc. Já as entrevistas com professores de História da Educação Básica incluirão perguntas que visam ao levantamento do processo de formação pelo qual passou ou está passando o *praticante*, como este processo de formação, na visão deste mesmo *praticante*, relacionou ensino e pesquisa e como este professor compreende a relação entre estes dois elementos como parte do trabalho em sala de aula e, ainda, se consegue pôr em prática tal relação.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve a articulação entre vários ambientes, permeados por diversos agentes históricos, de diferentes idades, experiências pessoais e profissionais, expectativas, projetos, conhecimentos, etc., evidencia-se a necessidade de adaptar as perguntas e a abordagem das entrevistas ao grupo ou indivíduo que estiver disponibilizando as informações. Tais entrevistas⁵ foram realizadas em grupo, no caso de alguns estudantes, em uma abordagem adaptada da Etnografia conhecida como grupo focal, ou individualmente. Após o recolhimento dos dados, estes foram reunidos, analisados e discutidos, visando à formulação de novas questões e à solução das levantadas anteriormente.

A primeira fase da observação desenvolveu-se no período de agosto a dezembro do ano de 2010 e a segunda fase, no período de fevereiro a agosto do ano de 2011, somando-se doze meses de pesquisa de campo. Nesta instituição, além da observação e da realização de entrevistas com estudantes e professores, foram planejadas e realizadas oficinas nas quais eu e meus estudantes buscamos alternativas para tornar o nosso *espaçotempo* da sala de aula cada vez mais um lugar de pesquisa e criação coletiva do conhecimento. Não se trata da

⁵ Reconheço a prioridade da realização de *conversas* como escolha metodológica nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos escolares. Porém, creio que a opção por entrevistas e questionários no campo de pesquisa no qual estava inserida não prejudicou minha escolha de campo de conhecimentos *nos/dos/com* os cotidianos bem como a realização da pesquisa.

formulação de modelos de aulas que desenvolvam a pesquisa com os estudantes, até porque não creio ser isto possível, devido às múltiplas realidades que os cotidianos de cada escola nos apresentam. Busca-se, simplesmente (e utilizo simplesmente, por acreditar mesmo que seja algo de resultados simples, mas que contribuam muito para minha prática), novas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) que contribuam para melhorar a criação de conhecimento realizada por mim e meus estudantes. Como propõe Oliveira (2008), não se trata mais de ser apenas um espectador da realidade, como os cientistas modernos o eram, mas, sim, de propor e desejar vivenciar mudanças.

Após todo o processo de mergulho nos cotidianos da escola em questão, não haveria sentido nestes passos se eles não se refletissem em nossa forma de abordar aquilo que compreendemos das experiências vivenciadas ao longo de nossas pesquisas. Por isso, o último passo apontado por Alves (2008) é, para mim, um dos mais importantes e mais difíceis. *Literaturizar* a ciência, fazer com que o nosso texto corresponda àquilo que acreditamos e defendemos em termos de organização do pensamento é tarefa árdua, mas reconheço ser imprescindível.

Desta forma, procurei organizar esta dissertação em capítulos que não são independentes entre si, mas dialogam, entrelaçam-se, de forma que suas palavras sejam fios que formem uma tessitura, uma *rede* que não cria nós que não podem ser desatados, mas está aberta a entrelaçar-se com outros fios de diversas cores, tamanhos e materiais.

No primeiro capítulo, busco apresentar uma breve discussão acerca da desvalorização do espaço escolar como um lugar de reprodução e das relações entre universidade e escola, teoria e prática, pesquisa e ensino. Neste mesmo capítulo, trataremos das mudanças na imagem do professor ao longo das décadas de 1970 a 1990 e como tais mudanças influenciaram as práticas docentes e as diversas apropriações do espaço escolar.

No segundo capítulo, discutiremos sobre o ensino de História na atualidade e as propostas do Estado do Rio de Janeiro para a escola pública. Apresentarei neste capítulo a escola pesquisada, bem como suas especificidades.

Já no terceiro capítulo, analisaremos as entrevistas e questionários de estudantes e professores sobre o que compreendem como pesquisa no espaço escolar e como se dão suas práticas cotidianas.

O quarto capítulo, por fim, trata da descrição das atividades realizadas com os estudantes do colégio estadual pesquisado e como tais atividades refletiram nas mudanças que nós, em conjunto, percebemos em nossas práticas.

Desejo que este texto seja tão prazeroso de ler como foi todo o caminho percorrido no

decorrer da pesquisa e que a ele somem-se muitas outras ideias e visões diferentes sobre o tema.

Bom mergulho, boa leitura.

1 A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NAS UNIVERSIDADES E NO ESPAÇO ESCOLAR

“A gente quer ver horizonte distante.”

Los Hermanos

1.1 A função da universidade enquanto instituição moderna e suas contradições

Ao longo da minha formação como professora de História e nestes primeiros anos como docente da Educação Básica (nas redes municipal, estadual e particular de ensino), tenho observado que as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, sejam propostas pelos docentes ou pelos discentes, são, muitas vezes, desvalorizadas ou compreendidas apenas como técnicas de transmissão de saberes pré-existentes.

Isto é reflexo, dentre outros aspectos, da dicotomia entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, que é parte fundante do pensamento cartesiano que se fez hegemônico na modernidade. Este paradigma moderno ocidental está presente em todas as instituições também modernas, em especial, nas universidades e na constituição de seus cursos e respectivos currículos.

Como decorrência desta separação entre teoria e prática, pesquisa e ensino nas instituições modernas e demais espaços por todos nós ocupados, significados e ressignificados, observamos a desvalorização da Educação Básica e dos *espaçotempo* da escola, em especial, dentro das próprias universidades, que assumem a tarefa de formar profissionais que atuem nos *espaçotempo* escolares. Isto, infelizmente, denuncia que tal desvalorização não se restringe apenas aos cursos de bacharelado, mas também pode ser observada nos cursos de formação de professores (Licenciatura).

Mas por que isto ocorre? Por que a universidade está marcada por tal dicotomia? A universidade, enquanto instituição moderna, nasceu com algumas funções e papéis a serem desempenhados. Tais objetivos a serem cumpridos são permanentes, o que garante a continuidade institucional da universidade, como afirma Santos (2010).

O mesmo autor apresenta como três os grandes objetivos permanentes da universidade: a investigação, a educação do homem no seu todo e o ensino das aptidões profissionais. Segue afirmando que cada um destes objetivos está apoiado na ideia de unidade do conhecimento e exigem, para sua realização, uma instituição também única, daí a ideia de

universidade. (SANTOS, 2010, p.188.)

Edgar Morin aborda a questão ao tratar do que chama de “dupla função paradoxal da universidade”, que, segundo o autor, é: “adaptar-se à modernidade e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, proporcionar ensino para as nossas profissões técnicas e outras, oferecer um ensino metaprofissional e metatécnico” (MORIN, 2005, p.17). Mas o que o autor chama de dupla função paradoxal? Será que a universidade não daria conta destes objetivos conjuntamente, daí serem paradoxais? Será que um excluiria o outro? É possível observar que os objetivos da universidade são, de certa forma, contraditórios e chocam-se quando pensados a partir da lógica moderna. O paradigma hegemônico moderno pode ser definido como uma visão de mundo a partir da linearidade, da ideia de uma verdade única e absoluta, da objetividade, da dicotomia e dissociação entre teoria e prática e da hierarquização de saberes. Tais características não permitem a articulação dos objetivos que caracterizam a instituição universitária moderna, em especial, a combinação da investigação e da prática profissional, bem como desta última e da formação do homem em seu todo. Isto ocorre pela crença corrente nesta instituição (nem sempre nos discursos, mas muitas vezes nas ações) de que prática e teoria são elementos dissociáveis e hierarquizáveis.

A partir da década de 1960, os objetivos institucionais da universidade se alargaram e a instituição assumiu cada vez mais um caráter produtivista e utilitário, como analisa Santos (2010), que destaca terem sido atribuídas, em especial a partir da década de 1980, uma multiplicidade de funções à universidade europeia, dizendo:

Em 1987, o relatório da OCDE sobre as universidades atribuiu a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social. (SANTOS, 2010, p. 188)

O autor segue afirmando que tal multiplicidade de funções agrava a questão da compatibilidade entre elas. Mais uma vez, vemos a universidade assumir funções variadas, como a investigação, a formação do homem e, neste momento, a prestação de serviços. No entanto, a organização institucional da universidade, ainda nos moldes modernos, não estaria preparada para dar conta de tais objetivos, que, muitas vezes, conflitavam entre si. Santos deixa claro tal conflito quando diz:

A função da investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. [...] (SANTOS, 2010, p. 189)

É justamente a falta de articulação das práticas universitárias para o cumprimento de seus objetivos, associada a mudanças de paradigma no período chamado por alguns de pós-modernidade, que levaram a sua crise enquanto instituição. Mas trataremos desta crise mais adiante. Por ora, gostaria de pensar como a organização da universidade sob o pensamento cartesiano, moderno e ocidental contribuiu para a desvalorização dos *espaçostempo* escolares e das atividades realizadas cotidianamente nestes *espaçostempo*. Para isto, gostaria de chamar a atenção para alguns pontos que, a meu ver, estão interligados.

O primeiro deles é a própria imagem da universidade. Uma vez que está organizada a partir do paradigma hegemônico moderno, a universidade, enquanto instituição, tende a ser compreendida como o local da produção de novos conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento da humanidade em um tempo considerado linear e evolutivo. Aqueles que produzem tais saberes são os responsáveis pela formulação das grandes teorias, das verdades únicas e absolutas que explicam o mundo.

Esta imagem da universidade como local de produção de saberes verdadeiros, como o local de construção das grandes teorias e saberes científicos, da investigação, da comprovação e da formação dos grandes intelectuais, contribuiu para um distanciamento desta mesma instituição em relação à sociedade a qual deveria servir e buscar compreender. Aos poucos, a universidade foi colocando-se em uma ilha e já não mais se aproximava da sociedade e daqueles que estavam fora dela.

Estes dois pontos (imagem e distanciamento) contribuíram para que as práticas realizadas fora da universidade fossem vistas como menos importantes. E neste grupo de ações desvalorizadas estavam todas as práticas cotidianas, em especial daqueles que não circulavam pelos ambientes universitários.

Assim, também a escola e as práticas de seus estudantes e professores são compreendidas como menos importantes ou de menor valor. A escola é vista como um local não de tessitura de saberes novos, mas de reprodução. Na escola, os *praticantes* aprenderiam, em uma linguagem mais acessível, as verdades que eram produzidas na universidade. Os *espaçostempo* da escola eram entendidos como local do fazer, da prática sempre repetitiva, enquanto a universidade era o local da produção, da criatividade e do pensar. A universidade, local da investigação (pesquisa), e a escola, da reprodução enquanto transmissão de um saber adquirido nos anos de formação universitária (prática).

Os cursos universitários e sua organização curricular intensificavam tal separação entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino. O segundo ponto a ser destacado é reflexo do primeiro na medida em que os cursos de formação de professores, mesmo os que habilitavam seus formandos como bacharéis e licenciados, não apresentavam uma estrutura curricular que unisse prática e teoria, ensino e pesquisa. Ao contrário, observamos em muitas universidades do país a separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas chamadas pedagógicas.

Tal separação muitas vezes se dá fisicamente, onde a formação do bacharel ocorre nos espaços das faculdades de Geografia, Física, Química, Matemática, História, Biologia, etc., enquanto a formação do futuro professor destas mesmas disciplinas fica sob a responsabilidade das faculdades de Educação. Pode parecer, a princípio, que trata-se apenas de uma questão de acomodação prática dos cursos e seus respectivos estudantes no espaço físico de que dispõe a universidade. No entanto, esta separação física auxilia a marcar no corpo e também no espírito, não apenas dos discentes, mas também dos docentes de ensino superior, este afastamento entre a prática e a investigação e entre aqueles que deveriam dedicar-se às duas ações simultaneamente.

Outra questão é o esquema 3+1, modelo de licenciatura criado nos anos de 1930, no qual o graduando poderia cursar em três anos as disciplinas de conteúdo e, mais tarde, as disciplinas pedagógicas, como uma complementação ao curso que duraria mais um ano. Embora o esquema 3+1 não exista, atualmente, nos mesmos moldes, pois os estudantes cursam no mesmo período letivo as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo, a separação e o pequeno espaço destinado às discussões da prática docente revelam a permanência desta visão das disciplinas de prática de ensino e outras disciplinas pedagógicas como complementares às de pesquisa e conteúdo.

Outro fato observado, em especial nas universidades privadas, é a separação entre Licenciatura e Bacharelado nos próprios cursos, sendo oferecidos cursos apenas de Licenciatura. Desta forma, as universidades privadas preparariam o futuro professor e as públicas, o futuro pesquisador. Esta oferta já não busca disfarçar, mas evidencia a dissociação entre a pesquisa e o ensino, o pensar e o fazer.

Desta forma, fica evidente que estas características dos cursos de formação de professores acabam por prejudicar uma formação que associe teoria e prática e que combine reflexões acerca da pesquisa e do ensino. Esta mesma organização que separa as disciplinas ditas de conteúdo e as pedagógicas, separa a reflexão sobre o que ensinar e sobre como ensinar. Um profissional formado a partir de um currículo dicotômico dificilmente irá procurar associar os elementos e será mais um a compreender a escola enquanto um espaço de

reprodução e a universidade enquanto um espaço único de produção de saberes.

Como terceiro ponto, gostaria de destacar que a universidade é mais um dentre os campos onde se dão lutas de poder, como nos chamou atenção Foucault e sua microfísica do poder (2007). Infelizmente, as lutas de poder entre os cursos universitários, seja por status ou pelas verbas oriundas do governo, resultam em um distanciamento entre os próprios professores dos cursos de graduação que se dedicam a lecionar as chamadas disciplinas conteudistas e as ditas pedagógicas, como chegaram a relatar alguns dos professores entrevistados.

É comum e igualmente lamentável ver os próprios professores universitários reforçando um preconceito em relação às disciplinas pedagógicas e à própria prática docente. A falta de estímulo à docência pelos professores universitários contribui para que os estudantes se desestimulem a seguir a docência como uma profissão, sendo esta muitas vezes vista como uma atividade passageira, enquanto o profissional não consegue inserir-se no chamado meio acadêmico, ou ainda como um “bico”, como chama atenção André Haguette (1991).

“Eu nunca sofri nenhum desestímulo, não, mas eu fui ignorada. Ninguém nunca falou: Que legal, está dando aula” ou se preocupou com isso. A pesquisa era importante, eu fui também bolsista, e pouco importava para o orientador que eu trabalhasse em um colégio, se era legal. Nunca tive nenhum incentivo por parte dos professores. Isso no contato pessoal. No contato de sala de aula, dentro da universidade, os professores passavam longe. Dentro da História mesmo, dentro da grade curricular de História eu só tive uma disciplina oferecida pela M. A., que é uma professora que estudava escravidão, mas ela acabou ofertando uma disciplina chamada “História e vivência escolar”, que falava também de questão racial, de cotas. Foi o único trabalho mesmo que eu vi fora da licenciatura, dentro mesmo do departamento de História. Porque tem uma diferença entre o departamento de História e o departamento de Pedagogia e eles são como água e óleo, não se misturam. Só mesmo a M. A. tinha essa preocupação, incentivava.” (fala de N.T., professora de História)

Porém, não são apenas os professores das chamadas disciplinas conteudistas que acabam por desestimular os estudantes de graduação a seguirem a carreira docente. Como quarto ponto observado, ressalto o próprio afastamento que os estudantes de graduação sentem entre a realidade que vivenciam (aqueles que já se dedicam ao magistério), ou que irão vivenciar, e as práticas relatadas e estimuladas pelos professores das disciplinas pedagógicas. Os relatos de muitos docentes entrevistados mostram que os professores que se propõem a formar novos profissionais da educação muitas vezes não procuram manter o contato com o

ambiente escolar ou mantém uma visão deste distorcida em relação à maioria dos docentes de Educação Básica. Mais uma vez, observamos a separação entre teoria e prática, já que as pesquisas em educação nem sempre buscam compreender e promover a relação entre a escola e a universidade.

Em uma pesquisa realizada e publicada por mim em 2009⁶, busquei analisar os currículos de alguns professores dos cursos de História de duas universidades federais de cada complexo regional do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul). Quanto aos currículos dos docentes, estes foram localizados na plataforma Lattes, na página eletrônica do Sistema CAPES.

Dos 120 docentes de Ensino Superior que tiveram seus currículos analisados, sejam professores das chamadas disciplinas pedagógicas ou mesmo das ditas de conteúdo, apenas 20, ou seja, cerca de 16,7%, possuem alguma experiência como docente de nível médio ou fundamental. Outro fator relevante é o fato de que boa parte dos profissionais de ensino superior destes cursos de História e que apresentam experiência na Educação Básica possuem experiência reduzida, poucas vezes passando de cinco anos. Destes 20 profissionais, 14, o correspondente a 11,7 % do total, permanecem inseridos na prática docente na Educação Básica ou a esta se mantêm ligados de outras formas, como: cursos para professores, acompanhamento de material didático, grupos de pesquisa, etc.

Os outros 100 profissionais pesquisados, ou seja, 83,3 %, lecionam no ensino superior e nunca tiveram contato com a docência no Ensino Fundamental e Médio. Dentre estes profissionais que nunca tiveram contato com a docência em Educação Básica, 16 (16 %) deles lecionam disciplinas pedagógicas, como Prática de Ensino de História, ou participam de formulação de material didático para Ensino Fundamental e Médio. Destacamos, e não com felicidade, que o número de professores sem experiência de trabalho na Educação Básica ministrando disciplinas ou participando de atividades relacionadas a esta prática é superior ao número de docentes que possuem tal prática e permanecem ligados a estas atividades.

Assim, não nos parece estranho que, em muitos casos, as pesquisas universitárias têm pensado a escola a partir de um olhar distante e superior em relação a esta e seus *praticantes*. Quantas vezes as vozes e observações de docentes e discentes da Educação Básica não foram silenciadas pelo saber dito superior dos pesquisadores em educação?

“Acho que se não tem diálogo, não tem como fazer um bom trabalho, não é? A maioria dos estudantes ignoram as matérias de licenciatura, geralmente pegam por ser fácil ou

⁶ Ver SANTOS, Joana Ribeiro dos. A separação entre ensino e pesquisa dentro das universidades. *VI Encontro Estadual de Ensino de História - o ensino de História hoje: questões e possibilidades*. Niterói, 2009.

por conta de aumentar o CR, não mesmo pela preocupação com o ensino. Tanto é que... com certeza a gente aprende na prática, mas o caminho seria muito menos árduo se tivesse uma preocupação maior com o ensino de História. Acho que a gente iria ficar mais envolvido com as questões de sala de aula e, como vou falar, não é se sentir apoiado, é... me faltou a palavra agora. E tem outro problema. É que os professores da Pedagogia, da Licenciatura, dizem que, para os cursos da Licenciatura, oferecem os professores mais antigos, os mais idealistas e tudo o mais. Então, a gente também fica com esse negócio de que o professor da Pedagogia também não está por dentro das questões atuais. Tem esse problema, estão desatualizados, são idealistas, tem pouca preocupação, estão para se aposentar. Não posso dizer que a faculdade de Pedagogia seja assim, mas os professores com os quais dialoguei, os professores da Pedagogia que dão aula para a História acabam por prejudicar os estudantes que estão se formando aí. Só quem entra no magistério quem realmente quer, faz por opção, que vai buscar maneiras de dinamizar as aulas, o conteúdo [...]" (N.T., professora de História)

Quando questionada se os professores das disciplinas de conteúdo em História pensam que formam educadores, a professora respondeu: "Acho que eles esqueceram (risos). [...] E nem sempre os da faculdade de Educação também." (N.T., professora de História)

O afastamento dos docentes das disciplinas pedagógicas em relação aos *espaçostempo* escolares contribui para o quinto ponto. Este está relacionado ao estágio docente e sua ineficácia. Diversos autores, em especial Fávero (2006), apontam que o estágio deveria ser um espaço de integração entre teoria e prática, mas acaba por ser um mecanismo de disfarce da defasagem entre tais elementos. O estágio é visto por muitos estudantes e professores como uma exigência acadêmica e, por isto, é, em diversos casos, deixado para os últimos períodos, burlado ou mesmo realizado de forma pouco consciente pelos estudantes. O estágio docente tem sido um problema nas universidades uma vez que não cumpre o seu papel e nem poderia, pois não podemos esperar, como afirmam Esteban e Zaccur (2002), que o estágio prepare completamente o futuro professor se o seu processo de formação não foi completo, ou seja, se não promoveu a relação entre teoria e prática. As autoras colocam:

[...] A previsibilidade, a homogeneidade, a ordem que caracterizam o processo formativo entram em choque com a imprevisibilidade, a heterogeneidade e o caos que se fazem presentes nas relações humanas. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 18-19)

Em um trecho anterior, as autoras chamam atenção para a generalização que marca as disciplinas universitárias e que não permite ao estudante conhecer as práticas e as experiências cotidianas dos diversos *espaçostempo* escolares. Elas ressaltam que:

[...] A formação que se organiza através de uma inicial construção de conceitos sobre o ensino e sobre a aprendizagem, teorias que servirão para conduzir a futura ação docente, e, em seguida, pela observação de práticas diversas e pela atuação do/a estudante, transformado/a em estagiário/a, híbrido do ser estudante/a e do ser professor/a, parece ignorar a complexidade do processo pedagógico, marcado pela imprevisibilidade, pelo múltiplo, pela heterogeneidade. [...] O processo lógico, cumulativo, linear, que vai pouco a pouco capacitando o/a estudante/a tornar-se professor/a, trabalha com generalizações que permitem visualizar os contornos das relações que se estabelecem na sala de aula, traçados que podem servir para qualquer sala de aula, mas que não podem informar sobre os pequenos atos cotidianos que dão materialidade à prática pedagógica e trazem singularidade de cada sala de aula, de cada turma, de cada aula, de cada professor/a, de cada estudante/a, de cada relação. A generalização, ao permitir que se veja qualquer sala de aula, dificulta a percepção das tramas que se atravessam em cada sala de aula específica. A teoria adquirida neste movimento, que generaliza por se colocar fora da prática, mostra-se insuficiente para enfrentar os dilemas que dão cor e forma ao cotidiano.[...] (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 18-19)

Parece claro que as autoras compreendem o processo de formação de professores dos cursos de licenciatura como falhos, pois, como destacam, a organização do processo de formação dificulta o diálogo entre teoria-prática-teoria, proposto nos mesmos cursos. As autoras vão além desta proposta ao afirmarem ser necessário trocar a teoria-prática-teoria pela prática-teoria-prática, não como objetivo de retirar a importância da teoria, mas de destacar a indissociabilidade dos mesmos. A prática deve fazer parte da formação dos futuros professores desde o início e não ser deixada para os últimos anos da graduação, uma vez que é a prática que trará questões para a teoria, que irá interrogá-la, levando a novas teorias que auxiliarão a construção de novas práticas, que espera-se sejam melhores para os *espaçostempo* escolares.

Como sexto ponto, a separação entre ensino e pesquisa está, ainda, relacionada a uma visão corrente de que as disciplinas escolares apenas adaptam os conteúdos acadêmicos para a linguagem dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio. Esta visão da disciplina como uma “transposição didática” é defendida por Chevallard (1991). Além dele, Perrenoud (1993) também entende a arte de ensinar como a ação de tornar os saberes ensináveis, ou seja, simplificar sua linguagem para adaptá-los à realidade escolar e não construí-los neste mesmo ambiente.

“As matérias pedagógicas não serviram para nada, porque o departamento de educação da UFF é muito ruim – em parte porque também sofreu com a precarização do ensino. Grande parte das disciplinas oferecidas pelo departamento de História também não atende às necessidades dos futuros professores, porque há um foco excessivo na formação do pesquisador. É claro que isso não se resolve com a criação de dois cursos separados, como o MEC resolveu fazer agora. Pesquisa e ensino devem caminhar juntos, porque são, de fato,

partes do mesmo processo. Separá-los é transformar a pesquisa em mera prática abstrata e o ensino na mera reprodução de conteúdos produzidos abstratamente. Mas, no fim das contas, a graduação serviu para que eu entendesse que História é consciência e isso é fundamental na minha prática docente. Acho que a graduação em História não serviu para eu aprender a História ou para aprender como dar aula de História. Isso a gente consegue aprender lendo o livro didático ou os manuais pedagógicos. Acho que a graduação serviu para eu entender que a realidade é complexa, por mais óbvio que isso possa parecer.” (J.L., professora de História)

Outra professora acrescenta: “O universo acadêmico é bastante elitista e fragmenta claramente o espaço do conhecimento teórico e a prática. O cotidiano escolar e o saber produzido pelos docentes permanecem isolados das teorias acadêmicas e, em muitos casos, relegados a 2º plano.” (F.G., professora de História)

É evidente que os conteúdos escolares possuem estreita relação com os saberes construídos na universidade e com toda a tradição científica moderna. É fato também que a linguagem empregada na escola para discutir (e não apenas transmitir) tais saberes deve ser próxima e acessível ao estudante, que possui uma realidade ou realidades específicas de acordo com a sua idade, seu gênero, a comunidade e a família de onde vêm, os locais que frequenta, suas práticas cotidianas, etc. Porém, não podemos aceitar como verdadeiro que as disciplinas escolares, que os encontros de Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Matemática, Ciências e Biologia, Química, Física, dentre outros, sejam apenas *espaçotempo* nos quais os estudantes, compreendidos enquanto receptáculos de saberes superiores, guardam e acumulam as informações que lhes são narradas.

Há nesta imagem da disciplina escolar, não somente uma desvalorização dos *espaçotempo* escolares, como também dos estudantes e professores que atuam nestes *espaçotempo*. Estes não são compreendidos enquanto *praticantes*, enquanto ativos no processo de aprendizagem, mas são apenas reprodutores. O estudante é aquele que ouve e registra informações e o professor é aquele que, após ser estudante, após ter registrado de outros professores algumas informações, as transmite para os seus estudantes. Não há, na função do estudante, nenhuma construção, segundo esta imagem, da disciplina escolar. Tampouco o professor constrói algo, ele apenas adapta a linguagem. Esta questão advém, inclusive, da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, sendo o primeiro delegado àquele que apenas coloca um conhecimento em prática e o segundo, àquele entendido como superior, pois reflete e cria novos conhecimentos.

Chervel (1990) faz uma crítica a esta visão quando afirma que as disciplinas escolares são autônomas e produzem um conhecimento próprio. Isto torna-se evidente se lembramos

que as disciplinas escolares e sua criação são históricas e que estas estão inseridas em uma cultura específica, a cultura escolar, e, por isto, muitas vezes apresentam questões e propostas bastante diversas das disciplinas acadêmicas. Este caráter das disciplinas escolares e sua diferenciação em relação às acadêmicas são evidenciados por Goodson (1990), ao diferenciar “disciplina” de “matéria escolar”.

Nas últimas décadas, pensadores da educação e professores da Educação Básica, que, embora não sejam assim referidos, são também pensadores de suas práticas e, portanto, pensadores da educação, buscaram desfazer esta imagem das disciplinas escolares como espaços mortos, espaços apenas do registro sem significação, da cópia e depósito de saberes prontos. Os encontros de cada disciplina escolar são reconhecidos, atualmente, enquanto *espaçotempo* da construção, da ressignificação, da apropriação e utilização de conhecimentos apreendidos e tecidos. Os professores das disciplinas, embora ligados à produção e à tradição acadêmicas, tecem, conjuntamente com os seus estudantes, saberes que partem de suas práticas e vivências cotidianas, embora ainda relacionados com os saberes tradicionais.

Após apontar alguns dos aspectos que julgo contribuir para a separação entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, que marca a universidade enquanto instituição moderna, gostaria de voltar o nosso olhar para a sala de aula, para o pátio, para o refeitório, para os corredores, para a quadra, para a rua, para a secretaria e para todos os demais *espaçotempo* que marcam este local incrível que chamamos escola e discutir como esta organização da universidade influencia diretamente o espaço escolar.

1.2 A escola enquanto um *espaçotempo* de pesquisa

Parto, nesta dissertação, do entendimento da escola não como um lugar de reprodução dos saberes produzidos na universidade, mas como *espaçotempo*, ou melhor, *espaçotempo* variados de partilha de conhecimentos diversos que interagem e se complementam, formando saberes novos que, embora estejam ligados aos saberes acadêmicos, tanto pelos materiais produzidos e utilizados, como pelos *praticantes* que circulam em ambos os espaços, não são, por isto, dependentes dos mesmos. Ou seja, o espaço escolar é por mim compreendido enquanto uma rede de conhecimentos que dialogam com o conhecimento universitário, mas que partem, principalmente, da curiosidade e da necessidade de responder aos interesses dos *praticantes* que ali desempenham suas ações cotidianas.

A escola e as práticas desenvolvidas dentro dela não têm apenas a função de corresponder aos interesses dos *praticantes* que ali estão, mas de satisfazer uma das suas necessidades primordiais enquanto seres humanos: aprender. Assman (2007) destaca que a vida é como uma persistência de processos de aprendizagem. Desta forma, o autor equivale tais processos a processos vitais para o ser humano, ou seja, sem aprender o ser humano não sobreviveria.

O mesmo autor propõe a utilização do termo *aprendência* (ASSMAN, 2007, p.15) no lugar de aprendizagem, uma vez que este traduz o estado de “estar-em-processo-de-aprender”, função que constrói e se constrói e é inerente ao ser vivo. A escola, segundo Assman, deve promover o que ele chama de *ecologias cognitivas*, o que significa estimular os processos de *aprendência*. Desta forma, a escola não deveria preocupar-se com a aquisição de conhecimento, mas com a promoção de experiências de aprendizagem. (ASSMAN, 2007, p.32) Esta ideia vai ao encontro do que Freire (1996) desejou ensinar-nos quando afirmou que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção. A escola não deve atribuir-se a função de transferir informações, ela deve ir além, sendo um, dentre o conjunto de *espaçotempo*, no qual o *praticante* cria conhecimentos.

Mais uma vez a utilização do termo *praticante* nos faz refletir sobre as práticas que temos observado ou realizado nas escolas. Enquanto receptáculo de informações, o estudante não é compreendido enquanto ativo, pois não produz, não cria, não dá novo significado às informações e não se apropria destes novos significados. Já envolvido neste processo de *aprendência*, nestas *ecologias cognitivas* (ASSMAN, 2007) ou ainda nestas experiências de aprendizagem, o estudante, bem como o seu professor, quando envolvido nas mesmas experiências, é *praticante*, pois é ativo neste processo, cria, descobre, dá novo tom às informações, se apropria, utiliza, reutiliza e ressignifica aquilo que constrói coletivamente e socialmente.

Digo coletivamente e socialmente por acreditar nas lições de Freire (1996), em especial quando ele afirma que o homem só aprende quando toma consciência de seu inacabamento, pois coloca-se em um incessante processo de busca. O homem somente é capaz de perceber seu inacabamento no encontro com o outro e é a partir disso que Freire afirma que os homens, aprendendo socialmente, entenderam que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p.50).

Esta imagem do inacabamento que coloca o homem na busca por algo que ele não possui é o que, segundo Freire, leva à curiosidade. Esta, para o mesmo autor, já é conhecimento. No entanto, é necessário que haja uma transformação da *curiosidade ingênua*

para a *curiosidade epistemológica*⁷, através da crítica (FREIRE, 1996, p. 31).

Creio, como Assman (2007), que aprender é um processo social, mas também vital (um não exclui o outro). E, por ser vital, deve ser estimulado a todo o momento. Porém, creio que a *aprendência* de Assman só ocorra quando o estudante é ativo neste processo e constrói um conhecimento crítico acerca do mundo, de si próprio e de sua realidade. Com isto, quero dizer que aprender é ser curioso epistemologicamente.

Pensando acerca destas questões, pergunto: não seria a escola, ao promover experiências de aprendizagem, um *espaçotempo* que deve contribuir para esta passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, uma curiosidade que partisse da percepção crítica do mundo que o estudante observa a sua volta e no qual age e interfere?

Digo que sim. No entanto, nem sempre a escola cumpre o seu papel. Quantas vezes, mesmo alguns de nós, professores, não nos pegamos correndo com conteúdos, atropelando os questionamentos de nossos estudantes, ou, pior, negligenciando as suas contribuições? Quantas vezes a escola se omitiu diante das curiosidades epistemológicas de muitos estudantes, não as estimulou, calando-as? Lamento afirmar, mas a escola que temos, organizada nos moldes modernos, ligada, assim como a universidade, ao paradigma cartesiano, que não articula os conhecimentos, mas os hierarquiza, que não promove a valorização das práticas cotidianas dos estudantes e que, muitas vezes, não os escuta, esta escola é capaz de matar a curiosidade epistemológica que deveria despertar.

É claro que não se trata de todos os *espaçotempo* escolares, tampouco podemos afirmar que nos espaços marcados por estas características não possam ocorrer práticas diferenciadas, práticas que contribuam para a construção de um pensamento crítico, objetivo da escola, a meu ver. No entanto, trata-se de destacar que ainda temos muito a modificar em nossas escolas para que sejam *espaçotempo* de *aprendência*, de satisfação de *curiosidades epistemológicas*.

Confesso que gosto particularmente da palavra “curiosidade”, pois me remete a outra que também me desperta o interesse: “pesquisa”. Como veremos em outro capítulo, há diversas formas de compreender o termo pesquisa, bem como há diversos indivíduos para buscar compreendê-la. Guardarei, inclusive, a minha concepção de pesquisa para mais adiante. Porém, não consigo imaginar a palavra pesquisa sem a palavra curiosidade e vice-versa.

Por entender que para satisfazer uma curiosidade é necessário embarcar em um

⁷ Por *curiosidade epistemológica*, Paulo Freire compreende a vontade de saber, a produção de conhecimento, que passa por uma postura crítica do sujeito em relação ao seu objeto de conhecimento.

processo de pesquisa e para a realização de uma pesquisa é necessário possuir uma curiosidade anterior e, por entender que a escola deve promover o despertar da *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996) de seus estudantes e ajudá-los a satisfazê-la, creio que a escola é nada mais, ou nada menos, que um lugar de pesquisa.

Este é o ponto chave de toda esta dissertação. A partir da prática cotidiana da pesquisa, na qual os discentes são *praticantes* e não meros espectadores, estes tornam-se, também, *estudantes-pesquisadores*. É esta experiência da pesquisa em sala de aula que, acredito, contribuirá para o florescimento da *curiosidade epistemológica*, proposta por Paulo Freire. Veremos ao longo dos outros capítulos que a pesquisa escolar pode assumir características variadas de acordo com cada uma das múltiplas realidades existentes em cada escola. Porém, o que afirmamos é que a pesquisa é essencial para que uma escola cumpra a sua finalidade e que os *praticantes* que ali estão devem ser pesquisadores (mas não necessariamente pesquisadores no sentido científico moderno). Ou seja, uma escola, enquanto lugar de pesquisa deve abrigar *professores-pesquisadores* e *estudantes-pesquisadores*.

Estudantes e professores curiosos pesquisam para satisfazer as suas curiosidades. Ao pesquisar, estes mesmos *praticantes* discutem, debatem, analisam, refletem e dão significados diferenciados às informações, criam conhecimentos coletivamente e partilham tais conhecimentos.

Uma vez que a escola é vista como ambiente de *tessitura* de um conhecimento ou conhecimentos próprios e específicos daqueles estudantes, professores, funcionários e direção que ali interagem, a atividade da pesquisa e a partilha de experiências e descobertas, e não a mera reprodução, tornam-se ações que levarão à satisfação das necessidades destes *praticantes*, mesmo que estes não se compreendam como pesquisadores (talvez por entenderem como pesquisa os passos realizados no modelo cartesiano de pensamento).

Creio que a escola como um *espaçotempo* ou *espaçostempo* de pesquisa contribui para que o estudante torne-se protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e torne-se um agente crítico deste mesmo processo. Como diz Freire, a prática educativo-crítica tem a tarefa de fazer o estudante assumir-se: “[...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 1996, p.41)

A escola, já não mais um espaço de reprodução, é agora entendida como um espaço da produção, da criação, da construção coletiva de saberes, na qual professores e estudantes compreendam-se como ativos no processo de aprendizagem e em sua própria história. Isto, a meu ver, em muito se aproxima da chamada *pedagogia da autonomia* de

Freire (1996), pois auxilia a formação de seres realizados, capazes de refletir sobre as suas realidades e lutar por melhorias em suas vidas e no mundo. Como afirma Santos, um dos nossos desafios é desenvolver *subjetividades rebeldes* (SANTOS, 2007, p.57).

1.3 O professor-pesquisador e a sua formação universitária

Um dos *praticantes* que participa ativamente das práticas cotidianas dos espaçotempo escolares, embora não seja o único, é o professor. Por isso, ao investigar as práticas escolares cotidianas que contribuem para a realização da pesquisa durante as aulas, cabe observar o papel do professor enquanto aquele que participa, juntamente com os estudantes e demais *praticantes*, deste processo de partilha de saberes e busca de novos conhecimentos.

O professor que vivencia em parceria com seus estudantes a prática da pesquisa é um *professor-pesquisador*, pois, além da pesquisa em torno de um tema proposto em sala de aula, ele é levado a pesquisar, cotidiana e criticamente, sua própria prática docente. Desta forma, compreender a prática de um *professor-pesquisador* e incentivar sua formação é uma das formas de promover práticas docentes livres das amarras dos conteúdos pré-selecionados e fechados em si e abertas ao diálogo com as vivências dos próprios estudantes, propiciando o conhecimento de novas leituras sobre a realidade e o mundo.

O professor que em sua prática docente incentiva e promove a pesquisa abre caminhos para a curiosidade e a vontade de saber mais. Estes aspectos são importantes para a inserção de saberes dos próprios estudantes, saberes estes que passam pelos aspectos sócio culturais, políticos e, também, econômicos. A prática da pesquisa em sala de aula proporciona um processo de ensino-aprendizagem sem preconceitos e discriminações, pois parte das múltiplas realidades dos variados estudantes, que serão consideradas e relevantes dentro do *espaçotempo* escolar.

Vale destacar que, atualmente, fala-se muito em *professor-pesquisador* e em sua formação, sendo este, porém, um tema de destaque apenas das últimas décadas. Mudanças na formação de professores ao longo dos últimos anos é que contribuíram para esta discussão. Apresento, a seguir, um breve panorama de tais discussões.

A formação do docente de Educação Básica está diretamente relacionada à imagem de educação construída em cada momento histórico. Assim, de acordo com os recortes temporal e espacial, observa-se como diversas ideologias e objetivos relacionados ao processo

pedagógico e à formação do futuro educador modificam-se para atender aos mesmos.

A obra de Candau (1982) nos auxilia a traçar um panorama acerca destas mudanças na imagem do professor e naquilo que se espera, no decorrer da história, da Educação no Brasil.

Na década de 1970, buscava-se instrumentalizar tecnicamente o profissional em Educação e, para tal, os futuros docentes receberiam um treinamento. Isto é modificado já nos últimos anos desta década, com um intenso movimento de oposição. Tal oposição criará espaço para que, nos anos 80, o caráter político do professor seja destacado; desta forma, o professor passa a ser visto como um educador, o que supera o papel de um técnico. Segundo esta nova corrente, o professor deveria ser formado em duas vertentes: a da competência técnica e a do compromisso político.

Diante desta mudança, os anos 80 serão também marcados pela crítica ao descaso das universidades quanto à formação de professores e pelo surgimento de questões relacionadas à condição material de trabalho dos professores e seus salários.

Pereira (2006) destaca que, herdeira de uma ideologia positivista, a universidade apresentava uma tendência à separação entre prática e teoria, sendo o pesquisador visto como superior àquele que se dedica à prática. Este descaso em relação às licenciaturas é apontado também na obra de Lüdke (1993). Pereira afirma, ainda, que esta questão será revista na década de 1990, quando será reivindicada a formação de um professor-pesquisador.

Embora a partir das décadas de 1980 e 1990 observemos uma preocupação com a formação do professor, percebe-se também uma maior fiscalização do trabalho docente e um acúmulo de novas tarefas na figura do professor. Atualmente, o professor vem sendo cobrado por outras tarefas que antes não lhe competiam, sendo este um dos fatores apontados por grande parte dos professores como desestimulantes.

Pereira (2011) fala de uma crise da formação docente, destacando os problemas da formação de professores no Brasil. O autor afirma que permanecemos discutindo os mesmos pontos, sem solucioná-los, e levantando novas questões. Ele denuncia que as mudanças na maneira de pensar a formação de professores não garantem transformações verdadeiras nos cursos de graduação.

Embora o processo de formação do professor ainda seja um problema, não podemos esquecer daquilo que Arroyo (1985) chama de *processos deformadores*, ou seja, a baixa remuneração, a pesada carga de trabalho, as atividades levadas para fora do ambiente de trabalho, a relação, muitas vezes difícil, entre estudante e professor e entre os próprios estudantes, o desprestígio da carreira, etc.

Há, segundo Pereira (2011), uma crise de identidade do professor. Autores como

Haguette (1991) citam que o trabalho docente tem sido, muitas vezes, visto como uma profissão, uma vocação, mas também como um “bico”, como já foi destacado anteriormente.

Tal crise vem sendo denunciada por diversos autores e pensada em diversos espaços, porém, as soluções não têm sido da mesma forma observadas. Pereira (2011) questiona se é a crise também observada na escola que leva à crise na formação de professores ou se é a crise nesta formação que leva à crise escolar. Não podemos, contudo, cair na teoria da culpabilização do professor, tampouco em sua vitimização, uma vez que o professor é mais um dos *praticantes* que participam de um processo amplo, permeado por interesses diversos e divergentes, mas deste participa ativamente, sofrendo e fazendo sofrer.

Tal crise de identidade da carreira docente reflete-se na queda do número de jovens que almejam seguir a carreira. Pereira (2006) cita a baixa relação candidato/vaga dos cursos de licenciatura e afirma que as licenciaturas apresentam, em média, menos de 30 estudantes graduados por semestre. Estudando o perfil geral dos estudantes de licenciatura, o autor constatou que as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura são bem menos privilegiadas que a dos candidatos dos cursos mais concorridos, sendo muitos destes estudantes oriundos das escolas públicas, alguns das escolas noturnas. Este grupo de licenciandos, segundo o autor, possui uma renda familiar menor que os estudantes dos demais cursos e desenvolve atividades remuneradas durante a formação. Pereira deixa claro, no entanto, que há uma heterogeneidade na composição sociocultural dos licenciandos.

Mas, voltando à questão do professor-pesquisador, sua valorização refletiu nas obras de diversos autores, dentre estes Perrenoud (1993), Lüdke (1993), Candau (1982), que caracterizaram as práticas realizadas por estes profissionais na Educação Básica como fundamentais à formação de um cidadão pensante, crítico e capaz de selecionar informações, refletir sobre as mesmas, contestá-las e posicionar-se, atuando em sua sociedade, sendo este o objetivo principal de uma prática educacional que se pretende crítica e transformadora.

Esteban e Zaccur (2002), em artigo escrito em parceria, tratam da questão da formação do *professor-pesquisador* e chamam atenção para as falhas existentes neste processo, caracterizando-o como conservador. O professor da Educação Básica passou a ser visto como aquele que apenas pratica e não pensa sobre a sua prática, imagem criticada pelas autoras ao enfatizarem que o agir não desobriga o pensar.

Além disso, as autoras criticam os projetos de mudança que são, em certa medida, impostos pelo poder público e não passam pelos *praticantes* que ocupam o espaço escolar.

Sobre a questão da imagem negativa atribuída ao professor da Educação Básica, elas colocam:

Ao avaliar a trajetória percorrida, buscando valorizar o já construído e detectar as fragilidades de nossas intervenções, nos deparamos com questões não equacionadas. E a professora da escola básica? Seria ela apenas uma consumidora passiva do conhecimento produzido pelos pesquisadores acadêmicos? Não lhe deveria caber a parceria na construção da mudança que desejamos ver implantada no interior da escola? E se defendemos que ao seu estudante seja garantida a condição de produtor de conhecimento, não seria uma incoerência não garantir o mesmo estatuto à professora? Não seria o fato de se sentirem negadas um dos motivos seja da resistência, seja do conformismo das professoras diante de novas propostas que lhes são apresentadas? (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 12)

As autoras destacam que é comum a imagem das professoras (e também professores) da Educação Básica como consumidores passivos do conhecimento acadêmico. Esta imagem deve ser modificada e os professores vistos como produtores dos conhecimentos tecidos na escola e reflexivos acerca de suas próprias práticas, sendo chamados de *professores-pesquisadores*. Creio, no entanto, que o vocábulo *professor* já deveria conter em si a ideia de um profissional que reflete, pesquisa sobre a sua própria prática, ou seja, todo professor é em si mesmo um pesquisador ou, pelo menos, a sua formação deveria privilegiar este aspecto.

Assim, ao pensar as práticas docentes dos *praticantes* que se propõem a trabalhar nos *espaçotempo* escolares, em especial, com os conteúdos de História, voltamos nosso olhar mais uma vez e questionamos também a formação destes mesmos docentes. A formação de um *professor-pesquisador* ocorre nas suas práticas cotidianas como um processo contínuo, mas deve ter início ainda em sua formação profissional, nos cursos de graduação, quando a reflexão acerca da relação ensino-pesquisa deve ser desenvolvida. Um professor que não discute em sua formação a relação professor-estudante e não visualiza a escola como *espaçotempo* coletivo de *tessitura* do conhecimento terá maior dificuldade para desenvolver e estimular práticas de pesquisa que tenham como foco os seus estudantes.

1.4 A necessidade de uma nova perspectiva para pensar a escola e a universidade

Pensando todas as questões apresentadas neste primeiro capítulo, em especial a dicotomia entre universidade e escola, entre pesquisa e ensino, entre teoria e prática, que, creio, contribui para os problemas observados na escola e para a manutenção de uma

educação bancária (FREIRE, 1996), é necessário pensar uma outra (ou outras) *maneira(s) de fazer* (CERTEAU, 1994) que melhor se encaixe na imagem que temos da escola, ou seja, que corresponda ao que deve e pode ser realizado em um *espaçotempo* de pesquisa.

A partir da década de 1990, muitos pesquisadores apontam para uma nova ruptura epistemológica, através da qual o paradigma moderno daria lugar à ciência pós-moderna. Santos (2010) é um dos que identificam o período em que vivemos atualmente como um período de transição. No entanto, vale destacar que as chamadas rupturas epistemológicas não ocorrem da noite para o dia e que se trata de um processo histórico. Assim, ainda temos muito de modernos, embora estejamos caminhando para a afirmação de um pensamento que talvez possa ser traduzido como pós-moderno.

Sgarbi (2008) nos chama atenção para o fato de que a ciência positivista moderna não foi unânime, mas hegemônica, havendo sempre outras possibilidades. E questiona-se, nos questionando juntamente, se as mudanças na trajetória do conhecimento ocidental seriam realmente rupturas ou seriam novas possibilidades. Indaga se aquilo que chamamos pós-moderno é mesmo característico da pós-modernidade ou apenas uma crise da modernidade.

Discussões à parte, aqui neste texto utilizaremos o conceito de pós-modernidade para fazer referência a este conjunto de mudanças na maneira de pensar do homem ocidental que apresenta como características marcantes: o abandono da dicotomia entre teoria e prática, o reconhecimento da complexidade e da necessidade de múltiplos referenciais, a evidência das múltiplas realidades existentes (que não negam umas às outras, mas destacam a coexistência), o reconhecimento da inexistência de uma verdade universal e absoluta, o entendimento da impossibilidade de uma neutralidade científica, etc. Não se trata, no entanto, do reconhecimento de um novo paradigma que se cria em oposição ao paradigma positivista. Em primeiro lugar, por não serem tais críticas características apenas da chamada pós-modernidade, pois autores considerados modernos já apontavam para novos caminhos que não correspondiam às limitações do modelo cartesiano. Em segundo lugar, por estarmos, assim acredito, realmente em um período de transição, no qual ainda somos marcados fortemente, embora não o queiramos, pelo comportamento moderno e, em terceiro lugar, por não pretender ser a pós-modernidade um novo paradigma hegemônico, mas um reconhecimento da produção do conhecimento em *redes* o que, por natureza, não poderia eliminar outras *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) ciência.

Uma das críticas apresentadas ao paradigma moderno positivista é a anulação da importância ou da própria investigação do cotidiano, como se a ciência só tivesse olhado para as práticas cotidianas a partir da pós-modernidade. Sgarbi (2008) mais uma vez procura

destacar que os cientistas modernos já direcionavam seu olhar para o cotidiano. No entanto, a maneira de fazê-lo é que pode ser considerada diferente, ou seja, o cotidiano estava presente na ciência moderna embora não fosse compreendido como *espaçotempo* de *tessitura* do conhecimento. Em outras palavras, Sgarbi afirma que o cotidiano está além de paradigmas.

O que desejamos aqui destacar é que as mudanças no pensamento ocidental têm levado a um rompimento, ao menos em alguns dos aspectos, em relação a elementos marcantes em algumas teorias da ciência moderna. Sejam tais mudanças chamadas de pós-modernidade ou recebam nome diverso, têm em muito contribuído para o desenvolvimento das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e, em nosso caso específico, dos cotidianos escolares. É a partir deste novo olhar, ou da tentativa de lançar um novo olhar para as práticas cotidianas, que estamos sendo hoje capazes de melhor observar, vivenciar e buscar compreender as práticas cotidianas, reconhecendo a sua importância para a *tessitura* do conhecimento.

Parece-me necessário olharmos para os cotidianos dos *espaçotempo* escolares e valorizá-los. E mais, devemos, finalmente, não apenas compreender, mas permitir que os estudantes sejam *estudantes-pesquisadores*, ou seja, que desenvolvam a prática da pesquisa, que tomem as rédeas de seu processo de aprendizagem.

Para isto, não são necessárias apenas mudanças nos *espaçotempo* escolares, mas, também, na universidade. Creio que perspectivas outras apresentem algumas das soluções necessárias à crise da universidade citada no início deste capítulo, como: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, o rompimento com a hierarquização, a valorização dos cotidianos e de novos saberes, a negação de uma verdade absoluta. Porém, para que isto ocorra, devemos romper com a ideia de um pensamento construído linearmente e acumulado. Somente compreenderemos que todos os *praticantes* são criadores de novos e importantes saberes quando aceitarmos a perspectiva da incerteza, da *complexidade* (MORIN, 2005). Somente quando compreendermos a criação e partilha do conhecimento como inseridas em uma *rede*, tecida por todos nós, em todos os momentos, seremos capazes de criar uma nova escola, uma escola que seja *espaçotempo* de emancipação social, como acredita Santos (2007).

A graduação está desencontrada e precisa assumir todas as suas funções. A universidade não precisa preparar pesquisadores e professores; precisa ir além, formando *professores-pesquisadores*, profissionais transformadores. É necessário que a universidade se abra para reconhecer a importância da escola, dos professores e estudantes, bem como dos demais *praticantes* destes espaços. Fávero (2006, p.54) afirma:

[...] Tendo presente esses elementos, devemos lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer, ela deve ser o espaço da invenção da descoberta, da teoria, de novos processos, deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos.

O autor continua:

Essa concepção de universidade implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos. Eximi-la de tal papel é contribuir para a deteriorização da qualidade do ensino universitário do país. (FÁVERO, 2006, p.54)

Desta forma, o autor chama a atenção para as funções primordiais da universidade: pesquisa, ensino e extensão; estas interligadas, complementares e igualmente valorizadas. É o cumprimento de tais funções em conjunto que, a meu ver, possibilitariam à universidade cumprir verdadeiramente seu papel e relacionar-se com o mundo fora de seus muros.

Pensando tais mudanças, não desejo, porém, afirmar que transformações completas ocorrerão com a aplicação de novas práticas em sala de aula, pois sabemos que uma educação de melhor qualidade e verdadeiramente inclusiva depende de muito mais do que isso. Mas, por entender que o pensamento se cria em *redes*, creio, também, que as mudanças se realizam em *redes* e que nossas práticas cotidianas são fios fundamentais deste processo, uma vez que somos *praticantes*, assim como nossos conhecimentos do mundo (FREIRE, 1996). A imagem da *rede* não afirma que tudo é possível, mas que existem múltiplas possibilidades e é acreditando e apostando nestas possibilidades que desejo realizar esta pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos da escola na qual formo e me formo, cotidianos do ensino de História que gostaria de perceber (assim como gostaria de perceber-me enquanto *praticante* deste *espaçotempo*) diferentes, mais críticos e proponentes de mudanças sociais significativas.

2 RELAÇÕES ENTRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO C.E.R.L., UMA ESCOLA NOTURNA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Custou-me que nunca me tivesse ocorrido: o rio era uma estrada aberta, um sulco rasgado sem interdição. Estava ali a saída e nós não fôramos capazes de a ver.

Mia Couto

Antes de começarmos finalmente a tratar da escola noturna e dos *praticantes* com os quais esta pesquisa foi realizada, torna-se necessário deixar claro o lugar de onde se fala. Professora recém-admitida nas redes municipal e estadual de ensino, quem aqui dialoga é alguém que percebeu na escola noturna e na Educação de Jovens e Adultos um ambiente com suas especificidades. Especificidades que logo me encantaram e fizeram refletir sobre o espaço escolar, a relação com os *praticantes* que ali convivem e interagem e a prática enquanto docente de um grupo tão heterogêneo, mas que carrega, em sua maioria, o desejo de superar os obstáculos que a sociedade lhe coloca e seus próprios limites.

A escola em questão faz parte da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e se localiza em um bairro da zona norte da capital. Embora parte da rede estadual, tal espaço escolar, assim como os demais, apresenta suas características diferenciadoras. No caso do C.E.R.L., trata-se de um colégio estadual noturno que vinha atendendo a um grupo marcadamente formado por adultos (o que começou a mudar a partir do ano de 2011), que funciona em um prédio compartilhado com outra instituição estadual, a FAETEC, contando com uma equipe de docentes comprometidos e qualificados, mas que vivencia questões que, segundo os próprios estudantes, comprometem o processo de ensino-aprendizagem.

Trataremos da escola pesquisada e das impressões dos estudantes acerca desta ao longo deste capítulo. Agora, porém, destacaremos algumas questões sobre o ensino de História e o que compreendemos como um ensino de qualidade desta mesma disciplina. Em seguida, veremos como a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro vem percebendo e tratando a educação no Estado e como as medidas que toma podem afetar espaços como o C.E.R.L. Ao final, conheceremos melhor um dos possíveis olhares acerca do *espaçotempo* escolar que é objeto, campo, iniciador, e, seus estudantes e professores, sujeitos desta pesquisa.

2.1 A construção do conhecimento histórico e o ensino de História

As ciências chamadas exatas, humanas e biológicas como as conhecemos, com suas definições, métodos, técnicas, elementos de investigação, etc, são formulações humanas, criações do homem moderno para organizar o conhecimento de forma compartimentada e, também, hierarquizada, como vimos ao falar do paradigma moderno ocidental. São, portanto, produções humanas também históricas, uma vez que foram moldadas pelos sujeitos históricos, em especial no século XIX, a partir de suas necessidades, crenças e escolhas.

Falamos em escolhas, uma vez que a organização moderna do pensamento, ou o chamado modelo cartesiano, foi a possibilidade de organização do conhecimento e a forma de ver o mundo que se fez hegemônica durante a chamada modernidade, sendo, no entanto, uma dentre diversas outras formas de percepção do homem em relação a si e ao que estava a sua volta existentes no período. A História enquanto ciência (há quem discuta o termo “ciência” para referir-se ao conhecimento histórico) também é uma construção humana do século XIX e possuía elementos que a caracterizavam enquanto uma ciência moderna. Mas antes de tratarmos do modelo historiográfico positivista, gostaríamos de apresentar um breve panorama das chamadas escolas históricas dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Nos séculos XVII e XVIII, a visão de história era caracterizada pela crença na providência divina, esboçada, dentre outros autores, por Bossuet, em sua obra “Discurso sobre a história universal”, e pelo caráter cíclico atribuído ao pensamento que, por sua vez, era pautado nas observações da natureza e aplicado à história pelo historiador Políbio (202 a 120 a. C.).

Era uma história apoiada em fatos heroicos e subordinada à teologia e à filosofia; e muitas vezes também à política. Esperava-se que a história demonstrasse a vitória da virtude sobre o vício, a recompensa e a punição de acordo com as atitudes tomadas pelos indivíduos e grupos. Esta concepção da utilidade da produção historiográfica fazia com que esta fosse vista como transmissora da moral. Não apenas uma narrativa do bem desejado e do mal repudiado, mas como o ensinamento da conduta ideal a ser assumida em várias situações, exercendo, assim, função também ética.

Apesar do século XVIII ser conhecido como o “Século das Luzes”, por haver sido o século da maturidade da ideologia iluminista, desenvolvida e incorporada pela burguesia e a partir das lutas revolucionárias, destacando a razão como principal forma de pensamento, seus filósofos, mesmo aqueles influenciados pela “filosofia das luzes”, não conseguiram abandonar

por completo as concepções acerca da história descritas anteriormente.

Estes filósofos, que procuraram aliar a razão à história, aos poucos se desvencilhavam da questão da providência divina, pensavam a trajetória humana rumando para a civilização como uma trajetória de progresso e culminando em um Estado ideal, a exemplo de Kant, Voltaire e Condorcet.

Kant, um dos filósofos das luzes, propõe uma visão da história como realmente foi, comprovada empiricamente. Segundo ele, a natureza dá ao homem a razão, ou seja, aquilo que o possibilita concretizar seus planos. O conjunto de fatos históricos faria parte de um plano da natureza para que o homem atingisse uma constituição política perfeita. Deste modo, para Kant, a Revolução Francesa seria um fato dentre outros anunciadores desta constituição política perfeita e a civilização estaria caminhando para a era das luzes.

Mesmo acrescentando aspectos inovadores à visão de história como uma crítica à narrativa dos acontecimentos feitos na época, Kant ainda se encontra ligado, de certa forma, a uma concepção teológica, uma vez que caracteriza a história da natureza como bem por ser criação de Deus. Além disso, sua preocupação está ligada a uma história do sentido da vida humana, estando inserida na moral.

Voltaire, diz que a história deve ser estudada através dos aspectos que movem e guiam as ações humanas. Preocupou-se com a seleção da documentação e material de consulta do qual se utilizava. Propôs-se a construir uma história dos homens, afastando-se da narrativa dos feitos heroicos dos reis, utilizando-se, para isto, de fontes até então deixadas de lado, como o registro das exportações. Mas acabou por repetir uma história de grandes personalidades, servindo a manutenção de uma política de desigualdades e de repressões.

Outros filósofos, como Hegel, que acredita na força da razão, mas está ligado a questões religiosas e que idealiza a história como um movimento dialético da marcha do espírito, e Comte, que estabelece o conhecimento passando por três estágios e aplica a estes a evolução das sociedades ocidentais, pensam a evolução do mundo.

As mudanças propostas pelos filósofos das luzes não foram capazes de modificar o entendimento da história naquele momento, pois apesar de pensá-la de forma racional, propondo uma narrativa dos fatos como realmente ocorreram e uma história submetida à comprovação empírica, estavam, de alguma forma, próximos à construção de uma história ainda submetida à filosofia e à política. No entanto, a introdução das ideias como a procura pelas causas, as civilizações como protagonistas da história e a de uma história universal foram os primeiros passos para as modificações que iriam ocorrer no século XIX.

O historicismo, um regime de historicidade do século XIX, tinha como objetivo

estabelecer um método histórico, a história como uma ciência. No entanto, o historicismo defendia que a história seria sempre uma história do presente porque seria uma interpretação do historiador que vive no presente. Seria impossível, por conseguinte, produzir uma ciência objetiva da história.

Já a história acadêmica do século XIX, ou seja, a escola metódica, almeja uma história objetiva através de técnicas rigorosas impostas à sua produção. É através desta escola que a história se torna uma disciplina científica, uma vez que rompe epistemologicamente com o providencialismo e com o progressismo racionalista.

Um ponto fundamental de diferença entre o historicismo e a história acadêmica é o papel do historiador. No primeiro, o historiador interpreta o passado de acordo com sua experiência do presente, sendo o historiador-filósofo; na segunda, a história não passaria da aplicação de documentos e o historiador não põe questões às suas fontes, o que o caracteriza quase como um arquivo (na prática esta imparcialidade nem sempre esteve presente). A história acadêmica utiliza-se somente de fontes escritas e, sendo estas limitadas, a história também fica limitada, sendo prioridade construir-se um inventário das fontes. Para este regime, os fatos falam por si, bastando sua reconstituição. Pode-se dizer que a escola metódica obteve uma vitória já que dominava o ensino superior e a produção de conhecimento e do material de ensino históricos, como os manuais escolares.

A História, enquanto ciência moderna, repito, nasce inserida no modelo positivista de conhecimento. Desta forma, era compreendida como a ciência que buscava, através de uma metodologia específica, formular um conhecimento pronto e acabado sobre o passado. Tal conhecimento pronto e acabado dos fatos passados, por sua vez, girava em torno da ideia de uma relação de causa e efeito harmoniosa sobre os acontecimentos passados em um tempo linear evolutivo, o que gerava a impossibilidade de questionamentos acerca deste mesmo passado. A História poderia ser pensada enquanto uma extensa narrativa de acontecimentos, encadeados de forma simplista, que levaram o homem ao seu estágio atual, sendo um conhecimento absoluto sobre o passado da humanidade.

A produção deste conhecimento absoluto estava pautada em uma análise das chamadas fontes históricas. Eram consideradas fontes históricas no século XIX apenas os registros escritos e oficiais, uma vez que apenas tais documentos seriam capazes de fornecer informações verdadeiras sobre o passado.

Pouco antes da segunda metade do século XX, Marc Bloch e outros pensadores, observando as mudanças que estavam marcando as ciências da natureza, propuseram modificações nos métodos tradicionais da História moderna. Assim, o próprio Marc Bloch e

seu companheiro Lucien Febvre criam a chamada Escola dos Annales, que visava à revisão dos métodos tradicionais da produção historiográfica e buscavam uma ou várias novas maneiras de construção do conhecimento histórico.

A chamada Nova História, produzida a partir da Escola dos Annales, tem como características: o interesse pelas diversas atividades humanas, girando não apenas em torno da história política, como a historiografia moderna, mas abrindo caminho para outras perspectivas, como as histórias econômica, cultural e das mentalidades, e a utilização de fontes históricas variadas, uma vez que considera fontes históricas todo e qualquer vestígio de seu passado deixado pelos seres humanos. A utilização de fontes variadas vai ao encontro do desejo e do interesse pelas histórias coletivas e das pessoas que não pertenciam às camadas mais altas da sociedade, rompendo com uma história dos grandes feitos ou dos grandes nomes, uma vez que isto somente seria possível ao abrir o leque de fontes estudadas e questionando as informações das fontes oficiais, que apresentavam o olhar do grupo dominante.

A Nova História contribuiu para o rompimento da construção do conhecimento histórico realizado a partir do modelo positivista e questionou a imagem de uma relação harmoniosa de causa e efeito entre os fatos passados e a ideia de neutralidade e objetividade do conhecimento histórico, bem como pôs fim à possibilidade de uma versão verdadeira e absoluta sobre o passado. Foi a Nova História que abriu caminhos para novas possibilidades que privilegiassem grupos até então apagados da produção historiográfica como as camadas mais populares, as mulheres, as crianças, etc.

Atualmente, fruto das mudanças propostas pela Escola dos Annales e das propostas de ruptura com o paradigma moderno, chamadas por alguns autores de pós-modernidade, o conhecimento historiográfico tem questionado também a linearidade temporal, uma vez que surgem propostas como a chamada História temática, que visa ao rompimento com as relações de causa e efeito e com a imagem de caminhada evolutiva da humanidade, propondo uma análise que não ignore a relação passado-presente. O desejo de promover esta relação passado-presente advém da imagem da História não mais como uma narrativa dos grandes feitos de um povo, mas como uma ciência que busca promover o pensamento crítico, levar ao questionamento sobre o próprio passado, fazendo com que os sujeitos reflitam sobre as escolhas e acontecimentos observados e realizados por eles mesmos no mundo em que vivem. Trata-se de uma grande mudança na visão que se tem da própria ciência histórica, seus métodos e objetivos, bem como da visão que se tem sobre o seu próprio objeto de estudo, o homem no tempo. Este homem é compreendido agora como sujeito histórico, sujeito ativo no

mundo.

Após tratar das mudanças observadas na construção historiográfica, temos de nos questionar se o ensino de história foi sempre organizado de forma correspondente à organização da ciência histórica e se as mudanças observadas na produção desta ciência se fizeram sentir também no espaço escolar. Não se trata, no entanto, de retomar a ideia de uma dependência das disciplinas escolares em relação ao conhecimento universitário ou acadêmico, tampouco de, mais uma vez, hierarquizar os conhecimentos universitário e escolar, o que já questionamos no primeiro capítulo desta dissertação. Trata-se apenas de reconhecer uma relação entre tais conhecimentos que não pode e nem deve ser negada. Sendo assim, passaremos a uma breve discussão sobre o ensino de História no Brasil.

O conhecimento histórico foi, em diversos momentos, apropriado de acordo com os interesses dos grupos de poder como forma de legitimação de organizações, divisões sociais e formas de governo, assumindo papel importantíssimo na construção de identidades nacionais e criação de um passado comum quando estes se faziam necessários.

No Brasil, a produção do conhecimento histórico, como também a estruturação da História como disciplina escolar estiveram ligadas ao projeto de nação desde o período Imperial e, de certa forma, sempre foram abordados de modo a favorecer os ideais governamentais e legitimar o grupo de poder e a manutenção da ordem.

O ensino de História no Brasil do século XIX, por exemplo, deveria seguir o modelo do Colégio Pedro II que, por conseguinte, seguia o modelo do ensino de humanidades francês e sua divisão em temporalidades: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. O ensino das humanidades clássicas no Brasil conferiu à chamada História Universal maior destaque que à chamada História do Brasil, principalmente ao enfatizar a importância da contribuição europeia, em especial portuguesa, na construção da nação brasileira.

Embora a República, principalmente após o golpe de 1930, tenha reivindicado uma maior atenção à história nacional, o ensino de História permanecia em grande parte eurocêntrico e marcado por características como o destaque ao factual em detrimento do processo histórico e a valorização dos feitos históricos dos grandes personagens nacionais, estando voltada à formação das elites locais, destinadas a governar o país.

O ensino de História não privilegiava os conflitos e lutas sociais, chegando muitas vezes a transmitir a falsa ideia de harmonia social, o que contrasta com as mudanças na historiografia europeia a partir da Nova História. O português foi o grande personagem da formação da nação brasileira, estando reservada sempre aos índios, e, principalmente, aos africanos, uma pequena participação, muitas vezes apresentada como negativa.

O que podemos observar no percurso do ensino de História no Brasil é que as mudanças sempre foram pequenas e superficiais, mesmo em relação ao processo de rupturas ocorrido na produção historiográfica do país. A História e seu ensino, quando não utilizados em prol dos interesses do poder, eram vistos como conhecimentos perigosos, devendo ser controlados e fiscalizados, o que levou a um processo de desvalorização da mesma disciplina e, em geral, das disciplinas sociais, como podemos observar através dos tempos de aula reservados a tais disciplinas.

Algumas mudanças, no entanto, se fazem sentir. Os materiais didáticos e as próprias práticas docentes estão em processo de remodelação. Aqueles buscam oferecer novas fontes e estes se dedicam a utilizar novas abordagens em sala de aula, problematizando a historicidade através da valorização das práticas vivenciadas pelos estudantes. Muitas destas mudanças são reflexo do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 e da necessidade de romper com um modelo alienante de ensino. Tal período foi marcado pela mobilização de professores e pela reflexão destes acerca de seu papel na sociedade e de suas práticas docentes. Cláudia Sapag Ricci (2003) chama atenção sobre este período:

Os significados presentes nas experiências dos professores, vivenciadas nesse momento de mobilização política, remeteram a questionamentos não só de seu papel, do seu trabalho, mas também de concepções que embasavam a sua prática pedagógica. É desse período o surgimento de inúmeras experiências de ensino de História que buscavam romper com os programas oficiais de ensino, introduzindo novas temáticas e metodologias, como a realização de entrevistas, trabalho de campo e com diversas fontes e linguagens, tais como fotografias, filmes e objetos da cultura material. E, inseridas nesse contexto, desencadearam-se discussões acerca da melhoria do ensino, das reformulações curriculares e da própria formação profissional. O espaço da sala de aula é retomado como definidor de uma identidade profissional, muitas vezes compreendido como espaço de resistência aos modelos e programas de ensino institucionalizados. (RICCI, 2003, p. 33)

No entanto, sabemos que nenhuma destas mudanças é suficiente, pois a verdadeira questão do ensino de História, seu papel fundamental, assim como o de qualquer disciplina escolar, é promover a reflexão e oferecer instrumentos para que o estudante teça, de forma participativa, o conhecimento que o levará a agir na sociedade na qual está inserido. Gasparello (2007) afirma que:

Nesse aspecto, podemos perceber, no movimento complexo e heterogêneo do presente histórico das escolas, um currículo de História que vem sendo construído nas salas de aula, procurando acompanhar as mudanças na produção educacional e historiográfica, mas também a permanência de um ensino ligado ao passado, naquilo em que se apresenta estereotipado e limitador. A presença do passado está presente, por exemplo, na persistência das divisões tradicionais de assuntos separados no espaço e no tempo, ou em recortes exclusivamente segundo o critério cronológico ou dos eventos políticos... (GASPARELLO, 2007, p.94.)

Creemos que as mudanças necessárias para que o ensino de História cumpra o seu papel de ser estímulo para a formação de cidadãos pensantes e críticos somente serão possíveis quando os *espaçotempo* escolares tornarem-se um *espaçotempo* de pesquisa. É neste sentido que apresentamos a seguir o que entendemos como o papel do ensino de História como *espaçotempo* de pesquisa.

2.2 O que compreendemos como um ensino de História de qualidade?

Como foi dito, esta pesquisa é parte de uma tentativa de compreender e modificar as próprias práticas desenvolvidas no *espaçotempo* pesquisado, no qual leciono e com o qual me identifico. Compreender e modificar não são tarefas simples. Compreendemos algo observado ou vivido de acordo com os nossos referenciais teóricos, as leituras de mundo, as experiências vividas, os valores, etc. Jamais compreenderei minhas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) ou as práticas cotidianas que marcam a escola da mesma maneira que outro observador ou outro *praticante* que conviva ou não naquele mesmo *espaçotempo*. Na verdade, espero modificar a minha própria compreensão destas minhas *maneiras de fazer* e destas práticas cotidianas ao longo não somente da minha pesquisa, mas também da minha prática docente.

No entanto, como saber o que precisa ser modificado ou como modificá-lo? Quem sou eu para definir o que deve ser mudado? São as minhas inquietações comuns aos demais estudantes e professores que constroem o *espaçotempo* ou *espaçotempo* da escola na qual leciono?

Foi levando em consideração tais questões que segui para a pesquisa de campo com algumas hipóteses formadas, mas não absolutizadas. Assim, vale destacar que por hipóteses entendo algo que norteia a visão inicial do campo, o que não significa que não possa ou não deva sofrer alterações no decorrer da pesquisa, de acordo com os dados, imagens, falas, olhares, expressões, etc. que vão sendo colhidos e sentidos. Um bom pesquisador deve estar atento e disposto a visitar, questionar, relativizar e, por que não, abandonar algumas ou muitas de suas hipóteses e embasamentos teóricos ao longo de sua pesquisa.

Assim, nossa hipótese inicial sobre o ensino de História na Educação Básica é que este, bem como o ensino de outras disciplinas, infelizmente, muitas vezes ainda ocorre de forma a não valorizar os saberes dos diversos *praticantes* presentes nos *espaçotempo* da escola, acabando por ser uma reprodução dos conhecimentos adquiridos pelos professores,

seja na sua formação na universidade, do contato com pesquisas historiográficas mais recentes, de pesquisas realizadas pelos próprios professores ou mesmo do contato com materiais didáticos. O ensino de História e das demais disciplinas, assim acreditamos pelas observações realizadas ao longo da experiência docente e mesmo como estudantes de graduação, não compreende a sala de aula como local de pesquisa, de produção de conhecimento e, também por isso, não atribui ao estudante a capacidade de ser um *estudante-pesquisador*.

Como causa, mas também reflexo, desta questão, os saberes ensinados no século XX, como afirma Monteiro (2005, p.438) não foram objeto de questionamentos e reflexões. Pelo contrário, o currículo era visto como um receituário do que deveria ser ensinado e aprendido e tinha a sua base na ciência produzida no espaço universitário. A ideia de que os conhecimentos desenvolvidos no espaço escolar derivavam dos saberes científicos e que deveriam ser transmitidos de forma simplificada, com uma linguagem transformada, levou a uma desvalorização dos saberes escolares, como já vimos no capítulo anterior. Monteiro (2005) afirma:

Ao ser radicalizada, esta crítica levou muitos a considerar o saber escolar um saber ‘de segunda classe’, inferior ao conhecimento científico, porque resultante de simplificações necessárias para o ensino a crianças e adolescentes, ou adultos ignorantes. (MONTEIRO, 2005, p.439)

A partir destas hipóteses e discordando de muitas das práticas que observava nos espaços escolares nos quais estava inserida, compreendia a escola, em especial a escola noturna, como um *espaçotempo* que deveria possibilitar a produção de conhecimento. Minhas hipóteses também levavam à imagem do estudante da escola noturna, por parte de muitos professores, como aquele que é menos capaz ou que, por ser muitas vezes um estudante trabalhador, deve ser menos exigido, pois sairá da escola caso encontre grandes dificuldades no caminho escolar. Além disso, a escola me parecia refletir a separação entre ensino e pesquisa, entre prática e teoria que marca a nossa cultura ocidental moderna. O *espaçotempo* ou *espaçostempo* da escola tendiam a ser vistos como um lugar da prática, entendida como inferior - reprodução da teoria formulada nos espaços universitários.

Tais hipóteses me incomodavam de tal maneira que buscava formas de fugir deste determinismo que girava em torno da escola e, em especial, a noturna. Embora entendesse que meus estudantes já encontravam dificuldades suficientes no seu dia a dia de trabalho, de casa, etc., não conseguia vê-los como menos capazes que os estudantes de um ensino diurno e nem

acreditar que, para facilitar ou auxiliar o seu desempenho na escola, deveria abrir mão de práticas que julgasse importantes no processo de ensino- aprendizagem.

Quem disse que é mais fácil decorar do que aprender, compreender verdadeiramente, apropriar-se de um conhecimento e reconstruí-lo? Quem disse que os nossos estudantes deveriam copiar e responder a questionários ao invés de trabalhar elementos de seus cotidianos, refletir e construir conhecimentos válidos sobre estes? Quem entendeu que os estudantes da escola noturna não precisavam debater temas que os fizessem refletir e agir de modos diferenciados nestes mesmos cotidianos? Quem perguntou ao estudante da escola noturna qual o seu objetivo ao cursar o Ensino Médio? Quem alguma vez perguntou a um estudante da terceira idade se ele preferia decorar a resposta da prova a compreender o que estávamos lhe dizendo? As minhas estudantes de mais de 60 anos me diziam que queriam entender, pois a memória já lhes faltava e que somente compreendendo é que seriam capazes de memorizar, não decorar.

Infelizmente, a separação entre teoria e prática reflete uma separação entre ensino e pesquisa observada nas ações pedagógicas de parte daqueles que se propõem a pensar e a trabalhar com a História. É comum observarmos professores que atuam em seus espaços e diante de seus estudantes como detentores de um saber apreendido e inquestionável. Este saber é transmitido pelo professor aos seus estudantes sem que haja nenhuma construção ou crítica por parte destes últimos ou mesmo por parte do próprio docente, como destacou Freire (2005) ao falar no processo que denominou como “educação bancária”.

No entanto, um novo discurso parece ter surgido no ensino de História na Educação Básica, que passou a valorizar o pensamento crítico e a apresentar versões diversas dos mesmos fatos históricos. A história das grandes personagens históricas, por sua vez, deu lugar à história de homens e mulheres comuns, antes marginalizados das análises historiográficas.

Mais uma vez, Monteiro nos recorda que o currículo é “um campo de criação simbólica e cultural” (MONTEIRO, 2005, p. 439) e, por isso mesmo, não é imutável, mas está sujeito a mudanças de acordo com interesses políticos, sociais, culturais, econômicos, etc. Sobre estas mudanças, a autora destaca que:

Nas três últimas décadas do século XX, estudos e pesquisas voltados para as questões relativas ao currículo escolar, buscaram investigar as relações entre escola e cultura, com o objetivo de melhor compreender o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, das identidades sociais e da reprodução (ou transformação) das relações de poder. (MONTEIRO, 2005, p.439)

Mas será que isto significa que a história do estudante tenha sido mais valorizada dentro do *espaçotempo* escolar? Será que o estudante percebeu-se como um *praticante* apenas porque a história de outros homens e mulheres comuns, muitas vezes apresentados como vítimas passivas, foram abordadas?

Acredito que a abordagem de histórias do cotidiano, antes negligenciada em muitos de seus aspectos, seja um grande passo para mudanças, tanto nas pesquisas historiográficas quanto no próprio ensino de História e nos cotidianos escolares em geral. No entanto, isto não é o suficiente para que a escola seja verdadeiramente um *espaçotempo* no qual os estudantes se percebam como *praticantes* ativos, capazes de definir os rumos de suas próprias histórias. Uma vez que os encontros de História, mesmo abordando novas temáticas, permanecem sendo planejados de acordo somente com as experiências dos docentes e com base nas mudanças realizadas na universidade, sem observar as necessidades e interesses reais dos estudantes e sem possibilitar que estes sejam ativos na produção do conhecimento a ser tecido, não há como os discentes acreditarem-se parte importante deste processo. A escola como *espaçotempo* que contribui para a *emancipação* social, como almejam autores como Santos (2007) e defendem outros como Oliveira (2008), só será possível quando os cotidianos dos estudantes forem valorizados e quando o *espaçotempo* dos encontros de História (bem como de tantas outras disciplinas) for um *espaçotempo* de pesquisa, descobertas e realizações, a partir das quais os estudantes sejam entendidos como *praticantes* e participem diretamente da criação do conhecimento.

Sabemos que nenhuma destas mudanças é suficiente, pois a verdadeira questão do ensino de História, seu papel fundamental, assim como o de qualquer disciplina escolar, é promover a reflexão e oferecer instrumentos para que o estudante construa de forma participativa o conhecimento que o levará a agir na sociedade na qual está inserido. Cremos somente ser isto possível quando a escola tornar-se um espaço de pesquisa. O estímulo e a defesa desta como a principal metodologia do ensino de História na Educação Básica é o objetivo deste trabalho, uma vez que não visualizamos a tessitura de um saber independente do conhecimento acadêmico se o estudante não o tece a partir da pesquisa.

É evidente, no entanto, que a pesquisa realizada em sala de aula não é a mesma pesquisa realizada nos programas das universidades, pois elas possuem porquês, métodos e práticas diversas. Porém, antes de tratarmos destas diferenças, torna-se importante discutir o porquê de tratar a escola como um *espaçotempo* de pesquisa.

Concordamos com Knauss (2007) quando afirma que a produção do conhecimento se dá a partir da relação do *praticante* do conhecimento com o mundo que pretende apreender e

que, também por este motivo, não podemos entender a realidade como algo pré-existente, mas construída a partir desta relação. Uma vez que não mais compreendemos a realidade como pré-existente, como ainda desenvolvemos práticas no espaço escolar que tendem a perceber o saber ensinado como uma reprodução do saber universitário? Como ainda compreendemos nosso estudante como um reproduzidor de conhecimentos que nós também reproduzimos? Será que não percebemos que ao lidar com uma realidade pronta, pré-concebida, estamos abrindo mão do que nossos estudantes são capazes de criar e daquilo que também nós somos capazes? É neste sentido que entendemos os encontros da disciplina História não como *espaçotempo* de reprodução, mas principalmente como *espaçotempo* de possibilidades, de produção de novos saberes.

Knauss (2007, p.31-32) coloca mais uma vez:

A História, como forma de conhecimento, não escapa a essa caracterização. Em consequência, trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina.

Enfim, a produção do conhecimento histórico nos *espaçotempo* escolares é, portanto, um instrumento de leitura do mundo, leitura esta que passa, por sua vez, pela relação entre os homens e objeto de conhecimento, resultando na criação de conceitos, que são, também segundo Knauss (2007), a base da linguagem do conhecimento.

No entanto, o autor destaca que o processo de construção de conhecimento, esta produção de novos conceitos (ou noções), requer uma ação de pesquisa e, para tal, é necessário um sujeito de conhecimento que é, necessariamente, um pesquisador. Assim, nos sentimos à vontade para compreender os *praticantes* que desenvolvem suas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) no espaço escolar e que constroem conhecimento como pesquisadores, e, desta forma, falamos seguramente em *professores-pesquisadores e estudantes-pesquisadores*.

Voltamos aqui a destacar que não se trata de tornar o estudante um historiador iniciante ou mesmo prepará-lo para exercer as funções de um historiador futuramente. A pesquisa universitária diferencia-se da pesquisa realizada nos *espaçotempo* escolares em diversos aspectos, a começar pelo seu objetivo. Não tem intenção, por exemplo, de produzir novos conhecimentos historiográficos na escola, mas de apropriar-se dos conhecimentos históricos já produzidos pela historiografia de forma a compreender melhor a realidade vivenciada pelos próprios estudantes. Assim, a pesquisa realizada nos encontros de História

deve ter por objetivo final a relação passado-presente e o estímulo a uma visão mais crítica por parte dos estudantes daquilo que observam em sua sociedade.

Tampouco se refere a um estudo detalhado de fontes históricas que embasam a nossa historiografia. A pesquisa no espaço escolar pode e deve produzir maneiras novas de analisar as fontes, mais adequadas aos seus objetivos, mas sempre a partir de uma compreensão crítica das mesmas (uma vez que, como dito, os estudantes não devem ser preparados para lidar com as fontes como mini-historiadores). Lembramos, ainda, que as fontes a serem estudadas podem ser produzidas pelos próprios estudantes enquanto *praticantes* da história e do conhecimento e visam a uma compreensão da história do tempo presente.

Muitas vezes, a pesquisa em sala de aula de História tem sido tratada como a elaboração de problemas, por parte do professor, que devem levar a uma ou determinadas reflexões a partir, por exemplo, do estudo de fontes históricas também selecionadas pelo docente. Tal imagem de pesquisa em encontros de ensino de História é, para nós, em parte, equivocada.

Knauss (2007), por exemplo, ao tratar das dificuldades e desafios que o professor encontrará ao tentar realizar a pesquisa com seus estudantes afirma:

Isso significa dizer que não apenas os estudantes se envolvem na pesquisa, como o professor passa a ser exigido de maneira distinta do processo tradicional do ensino formal. Primeiro, que a indagação do estudante vai exigir do professor informações que muitas vezes ele não terá de imediato, exigindo dele estudo complementar. De resto, para cada unidade o professor deverá estabelecer um problema que estará articulado com fontes de seu conhecimento. (Grifo meu.) Isso requer pesquisa docente de ordem bibliográfica, mas igualmente de identificação de corpus documentais apropriados. [...] (KNAUSS, 2007, p.44- 45.)

Reconhecemos que a realização de pesquisa na escola exigirá mais do professor. No entanto, acreditamos também que, uma vez que o objetivo das atividades de pesquisa também é reconhecer os próprios interesses dos estudantes, levando-os a fazer indagações sobre a sua própria realidade, por que não podem ser os mesmos estudantes a formularem questões, elencarem os assuntos a serem debatidos e a recolher fontes a serem analisadas e discutidas? Percebemos os avanços alcançados no rompimento em relação a uma pedagogia tradicional por um professor que realiza o descrito por Knauss (2007), mas ainda cremos que o mesmo docente permanece não ouvindo por completo os interesses de seus estudantes, permanecendo a escola um local que busca cumprir um currículo determinado e que, não necessariamente, atende às demandas dos estudantes. Será que não estamos apenas querendo dar uma nova roupagem para práticas ainda tradicionais e que não levam em conta o papel da escola de

auxiliar o estudante na resolução de suas próprias questões? Será que ainda estamos cumprindo a lista de coisas que os políticos e estudiosos disseram que os estudantes deveriam aprender, como explicou a professora de Felipe, personagem de Rubem Alves e Maurício de Sousa?

Ainda em relação às diferenças entre a pesquisa historiográfica e a pesquisa escolar, podemos destacar algumas outras contribuições de Knauss (2007). O autor afirma, por exemplo, que a pesquisa no espaço escolar deve significar uma produção coletiva e estimular a comunicação dialógica. Esta característica da pesquisa nos encontros de ensino de História é de grande importância, pois é objetivo da escola promover o diálogo, a troca de ideias, além de ser um espaço de socialização, parte importante na formação dos sujeitos. Outro ponto destacado pelo autor é que a pesquisa nos *espaçostempo* escolares deve estimular o desenvolvimento das habilidades oral e escrita do estudante, que têm sido identificadas como deficitárias em grande parte das escolas.

Vale enfatizar que ambas as formas de pesquisa devem resultar em conceitos historicizados e não absolutizados. Talvez este seja o grande desafio dos docentes na atualidade.

2.3 A Legislação

A Educação Básica no Brasil compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e deve seguir as normas estabelecidas pela chamada LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Assim como as demais leis e regulamentos de uma nação, a LDBEN foi formulada a partir de interesses e concepções políticas e culturais acerca da Educação e de seus papéis na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente no Brasil atualmente é a LDBEN/1996, fruto de intensos debates que se iniciam no final da década de 1970 e permanecem durante toda a década de 1980, que objetivavam mudanças para a reestruturação do sistema público de ensino, em especial, após o período de redemocratização do país.

Participaram ativamente destas discussões instituições como ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) e políticos e estudiosos da educação

como Dermeval Saviani e Darcy Ribeiro.

Vale, para o nosso estudo, destacar alguns pontos da legislação em torno da educação no Brasil. Segundo a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este artigo deixa claro os objetivos da educação no Brasil: o preparo do futuro cidadão e do futuro trabalhador. Como veremos adiante, tais objetivos vão ao encontro do citado pelos estudantes quando questionados sobre os seus objetivos ao cursar o Ensino Médio. Acreditamos que ambos os objetivos devem ser contemplados e combinados. A educação deve preparar o cidadão para o mundo do trabalho, de forma que este possa prover o seu sustento e o de sua família. No entanto, este mesmo trabalhador deve ser crítico e capaz de avaliar e agir em sua sociedade. Formar trabalhadores não deve ser sinônimo de formar mão-de-obra acrítica a ser explorada; ao contrário, é formar cidadãos trabalhadores, preparados para contribuir com o desenvolvimento de seu país e com o seu próprio.

A LDBEN/1996 estende a obrigatoriedade e gratuidade para o Ensino Médio e garante a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. Estabelece, ainda, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (Art. 4º, incisos II, VI e VII, LDBEN/1996).

Tais determinações são de grande importância para nós, uma vez que esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual noturna de Ensino Médio da zona norte da cidade do Rio de Janeiro que atende a um grupo de jovens e adultos já inseridos no mundo do trabalho. No entanto, embora a lei garanta tal acesso e tais condições, vemos que nem sempre estas são suficientes para garantir a permanência deste estudante na escola e, tampouco, um ensino de qualidade que cumpra o papel de formar cidadãos trabalhadores.

No Brasil, o Ensino Médio deve ser garantido pelos governos estaduais e tem por objetivos principais:

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Art. 35º, incisos II, III e IV. (BRASIL, 1996)

Dentre os objetivos do Ensino Médio, segundo a LDBEN/1996, gostaria de destacar a relação entre a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina, proposta pela mesma legislação. Creemos que o próprio reconhecimento da necessidade de articular teoria e prática na formação do cidadão trabalhador seja um grande passo para o rompimento da dicotomia teoria-prática, embora não seja garantia de sua articulação e da mudança nas práticas desenvolvidas nos *espaçostempo* escolares.

Já sobre a educação e jovens e adultos, o Art. 37º da LDBEN/1996 explica que esta será oferecida àqueles que não tiveram condições de cursar os Ensinos Fundamental e Médio na idade correspondente e garante que os sistemas de ensino assegurarão a estes mesmos estudantes oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta seus interesses, características e condições de vida e de trabalho, estimulando o acesso e a permanência deste estudante. Mais uma vez, lembramos que a existência da lei, infelizmente, não garante a oferta concreta do ensino a jovens e adultos. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, observamos ainda um elevado índice de evasão nas escolas destinadas a jovens e adultos, em especial as noturnas e, inclusive, o fechamento de algumas unidades de ensino que atende a este público. Exemplificaremos esta realidade mais adiante.

Quanto à formação de professores, a LDBEN/1996 apresenta alguns avanços, em especial na questão da indissociabilidade entre teoria e prática. O Art. 61º apresenta dois fundamentos para a formação de profissionais da educação: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Segundo Ricci (2003), há neste artigo um questionamento em relação à separação entre teoria e prática e o reconhecimento das práticas e experiências profissionais do professor como espaços de saberes.

Ainda sobre a formação de professores e a necessidade de articular teoria e prática, a LDBEN/1996, em seu Art. 65º, prevê o mínimo de trezentas horas para a disciplina Prática de Ensino, o que mais uma vez demonstra a preocupação com a articulação dos espaços da universidade e da escola e a necessidade de unir a teoria e a prática. A legislação incentiva uma aproximação entre os mesmos espaços ao sugerir que as universidades levem em consideração os saberes trabalhados no Ensino Médio ao preparar seu processo seletivo.

Vale destacar que a década de 1990 foi palco de inúmeras iniciativas governamentais no campo da educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB/1996), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a definição das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação (DCNs), o programa de análise dos livros

didáticos, a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) apresentam dados sobre o aumento da demanda pelo Ensino Médio no Brasil e as preocupações e necessidades que advém deste aumento. O Ensino Médio, aponta o documento, foi o nível de ensino que mais se expandiu a partir da década de 1980. Entretanto, este mesmo nível de ensino ainda apresenta baixo índice de escolarização líquida, uma vez que, no período da produção do documento, este compreendia apenas 25% da população em idade correspondente. Vale destacar que a maioria das matrículas no Ensino Médio se concentra na rede pública estadual e em instituições de período noturno.

Tais dados levam a questionamentos acerca do papel do Ensino Médio a partir das décadas de 1980 e 1990 no país, bem como dos objetivos deste nível de ensino e de como atender às demandas populacionais. Torna-se necessário, portanto, pensar um novo currículo para um novo Ensino Médio; um currículo que atenda às mudanças estruturais trazidas com a chamada revolução do conhecimento e que corresponda à expansão crescente da rede pública de ensino. Ou seja, o novo currículo deve atender aos interesses dos novos grupos que estão tendo acesso a maiores níveis de escolaridade. Sem dúvida, um dos grandes desafios dos governos estaduais e da educação do país como um todo é oferecer um Ensino Médio de qualidade a um número cada vez maior de cidadãos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem a formação geral, em oposição à formação específica, desenvolvendo-se capacidades como: pesquisa, busca de informações, análise das mesmas, seleção de dados e capacidade de aprender, criar e formular. (BRASIL, 2000, p.5) Percebe-se uma tentativa de romper com um ensino que objetivava o acúmulo de informações e girava em torno da prática da memorização.

Além disso, a compreensão do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, traz um novo tom para este nível de ensino. Os PCN apontam:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como sujeito em situação – cidadão. (BRASIL, 2000, p.10)

Há uma grande preocupação com as mudanças no perfil dos cidadãos que atualmente alcançam o nível médio de ensino. Durante muitas décadas, o Ensino Médio no Brasil era destinado a uma elite que possuía condições de adiar a entrada no mercado de trabalho e

dedicava-se à preparação para o ingresso no Ensino Superior com o objetivo de ocupar melhores cargos profissionais no futuro. Atualmente, este quadro apresenta mudanças consideráveis, uma vez que parte da população, antes excluída do Ensino Médio, conquistou a possibilidade de cursá-lo devido a diversos fatores, como um maior número de concluintes no Ensino Fundamental, melhora relativa da situação financeira de parte da população ou mesmo a necessidade imposta pelo mercado de trabalho de possuir maior grau de instrução.

O fato é que o governo federal e os governos estaduais veem-se com a incumbência de atender a um público de estudantes de Ensino Médio heterogêneo, não somente em relação a seus interesses e objetivos, mas também em relação à sua idade e necessidades de horário, material, alimentação, deslocamento, etc.

O próprio material que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio chama a atenção:

[...] Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade. (BRASIL, 2000, p. 52)

A esta mudança de clientela segue uma necessidade de reconhecer novas demandas que deverão ser atendidas pelo currículo proposto, ou seja, o currículo que formará a base nacional única determinada pela LDB/1996. Já não podemos mais compreender um Ensino Médio que possui apenas uma função propedêutica, ou seja, a preparação para o ingresso no Ensino Superior, mas, sim, um Ensino Médio que tende a ganhar também as funções formativa e profissionalizante, de forma a promover a associação entre teoria e prática e o desenvolvimento de valores e a prática da cidadania.

Esta variedade de funções, e como estas tendem a ser melhor ofertadas de acordo com o segmento social, é reconhecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, quando seus autores afirmam que:

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam. (DCNEM, 2000, p.54)

A disputa entre orientações mais profissionalizantes ou mais humanistas era reflexo das desigualdades sociais no país e contribuiu também para reforçá-las. No entanto, o novo currículo pretende associar ambas as orientações. Não se trata de oferecer um ensino técnico profissionalizante, nem, tampouco, privilegiar aspectos teóricos, mas de reconhecer que o mundo do trabalho, a formação para a cidadania e a continuidade dos estudos são objetivos complementares e não excludentes. Vale lembrar que muitos dos estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho ou que almejam inserir-se no mesmo após a conclusão do Ensino Médio não deixam de perceber na melhoria financeira conquistada, possivelmente a partir do diploma de nível médio, uma possibilidade de ingressar e custear o estudo no Ensino Superior.

Vale ainda destacar que as mudanças no currículo do Ensino Médio reconhecem também a importância de certos princípios como a relação entre Identidade, Diversidade e Autonomia. Assim, o novo currículo parte da ideia de que é necessário construir uma unidade de saberes a serem desenvolvidos no Ensino Médio, mas sem prejuízo ao respeito à diversidade dos variados estados da federação e de sua autonomia no momento de produzir suas propostas pedagógicas e adequar tais conteúdos às suas necessidades e realidades específicas. Além disso, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio prezam a Interdisciplinaridade e a Contextualização. A primeira tende a ser estimulada através da organização do currículo em áreas de conhecimento como: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A segunda apresenta na questão do trabalho o principal contexto da experiência curricular.

Agora, nos cabe pensar a realidade da política educacional do Estado do Rio de Janeiro à qual o colégio em questão está submetido. Para iniciar, gostaríamos de recordar que o Estado do Rio de Janeiro, na avaliação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) referente ao ano de 2009, ficou em penúltimo lugar. A posição inferior do sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro em todos os ciclos em relação à média nacional levou o governo do Estado do Rio de Janeiro a dar início a mudanças na política educacional, vistas por muitos como contraditórias e autoritárias. Partindo da nomeação de um novo secretário, mais alinhado com questões administrativas do que educacionais, da intervenção mais acirrada do governo nas escolas e colégios, da redução da autonomia docente, de maior fiscalização por parte das chamadas metropolitanas, do aumento do número de avaliações externas e da não valorização do corpo docente, esta nova política gerou descontentamentos que acabaram resultando em uma greve de professores no ano de 2011, que durou mais de

dois meses.

Não é nosso objetivo nesta dissertação tratar diretamente da política educacional do Estado do Rio de Janeiro, mas gostaríamos de apontar como estas mudanças, em especial a obrigatoriedade de um currículo mínimo a partir do ano de 2011, afetaram o colégio em questão e as atividades realizadas por estudantes e professores no mesmo.

O Currículo Mínimo é uma base de conteúdos e habilidades a serem obrigatoriamente trabalhados pelos professores e estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro em algumas disciplinas como: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Embora baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a novidade do Currículo Mínimo está em sua obrigatoriedade. Até o ano de 2010, a secretaria estadual de educação enviava às escolas orientações curriculares, propostas a serem utilizadas pelos professores no momento da elaboração dos currículos e propostas pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Havia autonomia docente (claro que respeitando a legislação nacional e levando-se em conta os conteúdos cobrados no ENEM) na escolha dos conteúdos a serem trabalhados e da forma como seriam abordados em sala de aula. Já o texto de apresentação do Currículo Mínimo de História coloca:

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro está elaborando o Currículo Mínimo da nossa rede de Ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Considera-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções. (BRASIL, 2011, p.03)

O chamado Currículo Mínimo, como a denominação esclarece, era o que o governo estadual considerava minimamente necessário à formação do cidadão e sua preparação para a continuidade dos estudos. No entanto, ao contrário do texto, muitos docentes apontaram que a obrigatoriedade do currículo mínimo não levava em conta as diversas realidades escolares do Estado do Rio de Janeiro.

Outra questão que preocupava os docentes era a cobrança que seria realizada a partir da fixação de um currículo mínimo. Como este seria cobrado dos estudantes e professores? Como tais conteúdos, em especial os da área das Ciências Humanas, apareceriam em

avaliações como a do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro)? Os professores seriam punidos pelo não cumprimento do Currículo Mínimo, principalmente os das escolas noturnas com tempos reduzidos? Como trabalhar conteúdos tão complexos em pouco tempo, com estudantes que estão há muito tempo sem estudar? Seria possível exigir destes estudantes o conteúdo prévio para a compreensão do que deveríamos ensiná-los?

Estas foram apenas algumas das questões que surgiram no colégio em questão e permaneceram sem respostas ao longo do ano. Foi-nos recomendado seguir corretamente as determinações do Currículo Mínimo, registrando, em diários, todos os conteúdos elencados no mesmo. A cobrança recaiu, principalmente, sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas pelo SAERJ. As demais disciplinas, de certa forma, permaneceram apresentando as mesmas formas de trabalho, mas cuidando de registrar que havia sido seguida a determinação governamental, mesmo que isto não tivesse ocorrido na prática.

Quanto a nossa pesquisa, o que posso relatar é que a chegada do Currículo Mínimo contribuiu para aumentar os questionamentos em torno da inclusão dos estudantes da escola noturna na rede de ensino estadual. Não se trata de questionar, gratuitamente, um currículo que visa uniformizar os conteúdos a serem desenvolvidos nas diversas unidades de ensino, pois reconhecemos a importância, ao menos, de aproximar as habilidades trabalhadas pelos estudantes da rede estadual, o que tende a valorizar o seu diploma e facilitar a construção de uma identidade do ensino que se oferece em todo o Estado. Porém, isto não pode ser realizado em detrimento do reconhecimento das diversas e múltiplas realidades cotidianas das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, pois, isto sim, reduziria a qualidade do ensino.

A escola noturna, por exemplo, apresenta um ritmo diferenciado e um público igualmente característico. Tive muita dificuldade em trabalhar de forma consistente conteúdos como: Fundamentos do Pensamento Iluminista e a Crítica ao Antigo Regime, Revolução Francesa e O Bloqueio Continental e a Transferência da Família Real para o Brasil em apenas um bimestre com encontros de uma hora semanal em uma turma de jovens e adultos da 2ª série do Ensino Médio. Outra questão era a dificuldade de abrir um tempo para debates e reflexões mais profundas por conta da obrigatoriedade do cumprimento do currículo. Esta questão foi respondida na mesma apresentação do Currículo Mínimo de História, quando seus autores apresentam a utilização do livro didático como uma possível solução para o problema, o que nos parece um lamentável equívoco.

Mas, a realidade é que o professor tem a consciência de que os conteúdos de sua disciplina não ‘cabem’ no número de tempos semanais a ela dedicados. Nesse sentido, o livro didático pode facilitar o processo ensinoaprendizagem, condensando muitos dos conhecimentos históricos considerados relevantes e acompanhando o estudante em todo o ensino fundamental e médio. Esperamos que a partir de diversos materiais – textos, imagens, gráficos, estatísticas, entre outros – do livro didático e do currículo mínimo o professor construa um conhecimento em que a pluralidade e as diferenças façam parte do mundo do estudante. (BRASIL, 2011, p.5)

Foi possível também observar um maior descontentamento do corpo docente em relação às novas determinações do governo, embora apenas uma professora tenha aderido à greve dos servidores da educação do Estado. Grande parte do corpo docente da instituição condenou o currículo mínimo pelas questões destacadas anteriormente, mas optou por declarar o cumprimento do mesmo, embora nem sempre o tivessem realizado: uma *tática* em resposta a uma *estratégia* (CERTEAU,1994). Observou-se também um aumento das cobranças sobre os professores e incentivo à participação dos estudantes e a melhora do seu desempenho nas avaliações do SAERJ, que passaram a ser bimestrais, com a denominação de Saerjinho. Porém, talvez o que mais tenha marcado nossa observação foi a descrença por parte do corpo docente em relação às mudanças propostas pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que esta não levava em consideração as realidades dos colégios estaduais e suas especificidades. O que, no entanto, causou bastante indignação nos docentes foi o fechamento de uma turma com 20 estudantes em setembro, obrigando professores a procurarem vagas em outras escolas para ministrarem dois tempos semanais, ação compreendida como prova do desrespeito ao trabalho do servidor.

Estas e outras questões em torno do Currículo Mínimo e da política educacional do Estado do Rio de Janeiro estão ainda sem respostas, uma vez que apenas a vivência das experiências cotidianas é capaz de apresentar dados para esta análise. Porém, o que desejávamos neste trecho do capítulo era apresentar um panorama da situação da educação de nível médio no Estado do Rio de Janeiro e um resumo da nova política educacional do Estado, com destaque para a criação do Currículo Mínimo e sua mudança. Não era nosso objetivo defender ou condenar tal política, apenas descrever o impacto que pudemos observar desta mesma política na escola escolhida para a realização desta pesquisa. De forma a auxiliar a compreensão destes impactos, apresentamos, a seguir, o colégio em questão.

2.4 O C. E. R. L. e seus praticantes

A vivência dentro da escola noturna teve início há cerca de dois anos e meio, quando da admissão como professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. As experiências vividas no colégio noturno em questão, em comparação com as vividas e observadas nas redes municipal e particular de ensino, trouxeram diversas indagações e questionamentos que esta pesquisa que apresentamos aqui pretende auxiliar a responder.

Desta forma, falo de um lugar comum a muitos leitores deste texto, pois falo do lugar de professora e de estudante. Falo do lugar daquele que ensina e, ensinando, aprende e daquele que aprende e, aprendendo, ensina. Compreendendo-me enquanto uma professora-pesquisadora, vejo este trabalho de pesquisa como uma forma de refletir sobre a minha prática enquanto docente de História no colégio em questão e em outros *espaçostempo* e minha relação de ensino-aprendizagem com os meus estudantes. É, assim, compreendendo-me enquanto *praticante* de uma história, que envolve a outros *praticantes* variados, que falo hoje através deste texto.

Vale ressaltar que as conclusões apresentadas nesta pesquisa não são absolutas, como as de qualquer pesquisa, em especial as que compreendam os cotidianos enquanto mutáveis e em constante movimento e mais, que visa à continuidade do diálogo com os *praticantes* e outros, os quais futuramente participarão desta troca de experiências. É importante, ainda, destacar que não se trata de dar voz a nenhum dos estudantes que responderam aos questionários e entrevistas, pois estes são *praticantes* e se mostram mais do que capacitados a expressar, por si só, suas opiniões e reivindicações. Trata-se apenas de registrar os depoimentos dados em um momento histórico específico e sobre estes apresentar algumas considerações com o objetivo de partilhar as observações e vivências que já dividimos nos espaços escolares, promovendo um diálogo com o meio acadêmico acerca destas mesmas experiências.

Passaremos agora a uma breve apresentação da escola foco desta pesquisa. O C.E.R.L. está localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Esta instituição não possui prédio próprio e ocupa doze salas no térreo do prédio principal de uma das unidades da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica).

A FAETEC conta com uma ótima estrutura: são diversas salas, laboratórios, biblioteca, quadras, salões, refeitório, auditórios, piscina, etc. Não obstante, os estudantes do C.E.R.L., embora observem e passem por tais instalações, não possuem direito ao uso de

vários destes espaços. Apenas o uso da quadra é permitido para a realização das aulas de Educação Física regularmente e, com agendamento prévio, é autorizado o uso do auditório, da piscina e do salão.

O C.E.R.L. atende a cerca de 400 jovens e adultos que almejam concluir o ensino médio e tem, em média, 37 professores e 5 funcionários. A escola tem conseguido formar, ao longo dos últimos três anos, doze turmas (cinco de 1ª série, quatro de 2ª série e três de 3ª série). A redução de uma turma na passagem de uma série para a outra indica que a evasão é considerável nesta unidade escolar.

A evasão escolar não é um dado característico apenas de escolas noturnas, mas podemos apontar que são diversos os fatores que contribuem para a evasão de estudantes nestas instituições, como: a pressão da família (pois enquanto uma pessoa na escola regular é incentivada a concluir seus estudos, os adultos e idosos muitas vezes são desestimulados por seus familiares), as complicações de horário, o cansaço (uma vez que muitos são trabalhadores), dificuldades financeiras, etc.

No entanto, o C. E. R. L. tem alguns pontos positivos a seu favor que contribuem para a escolha dos estudantes (e assim confirmado por eles) em permanecer na escola como: a localização, a segurança da unidade da FAETEC e um amplo estacionamento.

Mas, o que torna o C. E. R. L. um *espaçotempo* diferenciado vai muito além do prédio compartilhado e da estrutura grandiosa da FAETEC. São os *praticantes* que ali frequentam, sejam discentes, docentes, direção, funcionários ou demais membros da comunidade escolar que tornam este *espaçotempo* único. São os interesses e impressões destes sujeitos sobre o conhecimento produzido por eles e outros neste mesmo *espaçotempo* que nos interessam nesta dissertação.

Para isto, a pesquisa teve início com a coleta de informações sobre os estudantes que frequentavam a escola noturna em questão, bem como seus objetivos e suas impressões daquele espaço. Uma vez que não parecia viável entrevistar cada um dos estudantes por razão de tempo, optamos pelo preenchimento de um questionário com questões acerca de dados mais gerais sobre os estudantes até sua opinião sobre pontos positivos e negativos do colégio.

Percebemos, no momento do preenchimento dos questionários, que esta foi uma boa opção, pois muitos estudantes afirmavam não se sentir à vontade para falar abertamente. Como os estudantes não precisavam identificar-se nos questionários, sentiram-se com maior liberdade para expressar-se. O fato de saberem que se tratava de uma pesquisa acadêmica e não de algo associado ao governo do Estado do Rio de Janeiro ou à direção da própria escola também foi um facilitador para a pesquisa.

Tal levantamento foi realizado com os estudantes das turmas de 3ª série do E.M. dos anos de 2010 e 2011, além dos estudantes da 2ª série do E. M. do ano de 2011, sendo, assim, possível acompanhar três grandes grupos de estudantes. Apresentaremos os dados de forma separada por ano, uma vez que observamos uma mudança significativa no perfil dos estudantes entre os anos de 2010 e 2011.

Ao todo foram recolhidos cinquenta e sete questionários no ano de 2010. Vale destacar que as perguntas eram abertas, ou seja, não havia opções para o estudante selecionar. Optou-se por este tipo de questionário sabendo que muitos estudantes apontariam mais de uma informação, o que dificultaria a análise estatística, mas possibilitaria uma maior proximidade com as múltiplas realidades vividas pelos estudantes.

A primeira pergunta tratava do objetivo do estudante em estar cursando o ensino médio. Foram apontados como principais objetivos:

- cursar uma universidade: 28 estudantes,
- conseguir um emprego melhor: 17 estudantes,
- obter conhecimentos: 13 estudantes,
- participar da seleção de um concurso público: 07 estudantes,
- concluir o ensino médio: 08 estudantes,
- melhorar sua condição de vida e de seus familiares: 04 estudantes,
- fazer cursos técnicos: 03 estudantes,
- progredir em seu ambiente de trabalho: 01 estudante,
- transmitir conhecimentos a outras pessoas: 01 estudante,
- manter o seu emprego: 01 estudante.

Lembramos que em muitos casos os estudantes apresentavam mais de um objetivo como, por exemplo, cursar futuramente uma universidade e conseguir um emprego melhor, ou ainda, obter conhecimentos e melhorar suas condições de vida.

É um dado interessante que os estudantes das escolas noturnas, que não estão, em sua maioria, na idade correspondente à série cursada, não desejem somente concluir o ensino médio, mas almejem a possibilidade de ingressar em um curso universitário. Isto nos mostra que há o interesse por alcançar níveis acadêmicos mais elevados por parte deste público e que, portanto, a escola deve prepará-los para que esta demanda seja alcançada com sucesso.

Outro dado que nos chama atenção é a relação entre a obtenção da certificação de conclusão do Ensino Médio e a obtenção de um emprego melhor e a melhoria das condições de vida, o que nos mostra nitidamente a relação entre instrução e ascensão social.

Tal informação vai de encontro ao que afirmou Barroso (2003) de que a escola estaria

perdendo seu papel de ascensor social uma vez que a generalização do acesso à educação provocou a queda do valor do diploma. Ao contrário, as respostas dos estudantes nos revelam que a escola ainda é vista como um local que auxilia na ascensão social e que o diploma ainda possui valor no mercado de trabalho, devendo a escola preocupar-se com a formação para o trabalho, além da formação para o exercício da cidadania, uma vez que estas não se afastam, mas se complementam.

Dentre as respostas dos estudantes, destacamos objetivos como: “Para ter um bom emprego e ser alguém na vida” (feminino – 33 anos) ou ainda “Para ter um bom futuro” (feminino - 23 anos). Tais respostas evidenciam a preocupação com o futuro e a imagem de que a escola pode contribuir para sua construção.

A segunda pergunta tratava dos porquês da escolha pela escola noturna. As respostas foram, mais uma vez, variadas e os estudantes apresentaram mais de uma justificativa para tal, como por exemplo:

- o fato de trabalharem ao longo do dia: 39 estudantes,
- a falta de tempo por motivos variados: 05 estudantes,
- o fato de terem filhos e netos e não terem com quem deixá-los durante o dia: 05 estudantes,
- frequentarem cursos durante o dia: 04 estudantes,
- já terem repetido ou sentido dificuldades de aprendizagem no ensino diurno: 03 estudantes,
- sua idade: 02 estudantes,
- ser o turno da noite melhor para estudar: 01 estudante,
- ser o ensino noturno mais rápido: 01 estudante,
- a localização da escola: 01 estudante,
- o fato de estar servindo o exército: 01 estudante.

Percebe-se que a grande maioria aponta o trabalho durante o dia como o motivo que os levou a optar pelo ensino noturno, motivo que muitas vezes se combina com ser o ensino noturno mais rápido, ser direcionado a pessoas de faixa etária não correspondente à regular, muitas vezes apresentar um grau de exigência menor que o do ensino diurno, etc.

É evidente que se trata, em sua grande maioria, de estudantes trabalhadores e que necessitam que a escola esteja organizada de forma a atender as suas demandas de horário reduzido, relevância de atrasos, ritmo de aula diferenciado, flexibilidade na cobrança de trabalhos e materiais, alimentação, etc.

Já a terceira pergunta do questionário indagava os estudantes acerca da relevância dos conteúdos trabalhados na escola para o seu dia a dia. Por tratar-se de uma pergunta mais fechada, esta possibilitou uma análise estatística mais concreta.

Responderam que sim, os conteúdos desenvolvidos na escola são importantes no seu cotidiano, 30 estudantes, aproximadamente 52,5%. Dentre as respostas dadas, destacamos: “Sim. Tenho que ter base nas provas para as faculdades mais disputadas.” (masculino – 20 anos), “Sim, porque cada dia é uma coisa nova que você leva para a vida toda e você aprende a ser uma pessoa melhor.” (feminino – 26 anos), “Com certeza. Porque tem assuntos que os professores abordam que estão acontecendo no meu dia-a-dia, assim posso aprender e me manter informada.” (feminino – 17 anos), “São interessantes para nós que trabalhamos.” (masculino – 35 anos), “Sim, uso muito a matemática, o português e o inglês que está sendo muito bom para mim, bastante útil para a vida social.” (feminino – 19 anos), “Sim, com certeza, porque a vida é um aprendizado e com certeza a escola abre mais uma porta para o nosso futuro, a gente aprende mais com os professores, com os colegas de turma, é uma troca e tudo é compensador.” (feminino – 49 anos) e “Acredito sim que são importantes, porque com alguns desses conhecimentos eu posso quem sabe me dar bem em alguma empresa, por exemplo, fazendo prova e passar.” (feminino – 19 anos).

Já 12 estudantes, cerca de 21%, responderam que alguns dos conteúdos são relevantes e outros não. Dentre as respostas destes estudantes, destacamos: “Alguns sim, outros não. Matemática e português nós usamos no dia-a-dia. O resto não.” (feminino – 19 anos) e “Alguns, não preciso de artes, filosofia e geografia para arrumar um emprego.” (feminino – 56 anos).

Por sua vez, 13 estudantes, o correspondente a aproximadamente 23% do total, responderam que não observam em seu dia a dia relevância nos conteúdos desenvolvidos no espaço escolar. Estes estudantes argumentaram, por exemplo: “Porque nem tudo é usado no nosso dia, é mais usado para o estudo. Nem no trabalho e nem em casa usamos o que é dado na escola.” (feminino – 19 anos), “Nem todos são praticados no meu dia-a-dia. Porque na prática muita coisa é diferente.” (feminino – 24 anos), “Não, entra em uma orelha e sai na outra.” (masculino – 22 anos), “Não. Imagina uma pessoa que trabalha no mercado, o que estudou vai ser usado em que dentro do mercado? No máximo pode saber de onde vêm os produtos, através de história [...]” (feminino – 23 anos) e “Não, acho que poderiam ser trabalhadas coisas atuais, do cotidiano.” (feminino – 46 anos). Ressaltamos que dois dentre os estudantes não responderam a esta questão, o que equivale a aproximadamente 3,5%.

Podemos observar que a relevância dos conteúdos aprendidos ainda é avaliada pelos estudantes em relação a sua aplicabilidade em situações do seu cotidiano, em especial, as relacionadas às suas práticas no espaço de trabalho. Não podemos ignorar esta questão. A

escola deve ser um *espaçotempo* que prepare para a vida e, claro, para o trabalho, dando condições ao sujeito de obter um lugar no mercado de trabalho que possibilite o seu sustento e o de sua família. No entanto, apenas a aplicabilidade no dia a dia dos conhecimentos trabalhados não garante que a criticidade esteja sendo desenvolvida por estes mesmos estudantes, podendo recair sobre a escola a função apenas de treinadora, adestradora de trabalhadores. Desejamos uma escola que seja formadora de sujeitos, sujeitos trabalhadores e críticos do mundo em que vivem e de suas ações na sociedade.

Partiremos, agora, para as turmas observadas ao longo do ano de 2011. Estas apresentam algumas diferenças relevantes em relação ao grupo participante do ano anterior. Em 2011, cinquenta e sete estudantes da 2ª série do E. M. e trinta estudantes da 3ª série do E. M., oitenta e sete estudantes no total, responderam a um questionário semelhante ao aplicado no ano anterior.

Entre tais estudantes, 51 eram mulheres e 36, homens. A grande maioria, 58 estudantes, possui entre 16 e 20 anos, o que reduz a diferença idade/série. Também a maioria declara-se solteira, 61 estudantes. Outro dado importante refere-se ao emprego. Entre os estudantes da 2ª série do E. M., 20 trabalham, 14 deles com relações formais de emprego e 6 não, e 37 não trabalham. Já entre os estudantes da 3ª série do E. M., 22 estão empregados (14 com vínculo formal e 8 não) e 8 não trabalham.

É possível vermos uma mudança no perfil dos estudantes observados entre os anos de 2010 e 2011, o que denuncia que, talvez, o público recebido pela escola noturna esteja mudando. Trata-se, portanto, de um grupo diferente do anterior, uma vez que este apresenta maior número de jovens e solteiros e reduzida distorção idade/série. Os estudantes que participaram da pesquisa em 2010 eram, em sua maioria, trabalhadores, estando na 3ª série do E.M. e tinham por objetivo cursar uma universidade, mas também obter um emprego melhor ou subir de cargo no próprio emprego. Os estudantes da 3ª série do E. M. de 2011 também apresentam um perfil mais adulto e com preocupações semelhantes aos do ano anterior, embora o número de solteiros tenha sido maior, ou seja, são sujeitos que já estão empregados, apresentam uma pequena distorção idade/série, mas ainda não são responsáveis pelo sustento de uma família. Já os estudantes da 2ª série do E. M. do ano de 2011 são jovens que, em sua maioria, não trabalham e, portanto, não são responsáveis pelo sustento familiar. Estes jovens almejam o ingresso na universidade como forma de ascensão social e veem na conclusão do Ensino Médio também uma forma de obter o primeiro emprego.

Assim, vemos que o C. E R. L. no intervalo de um ano recebeu estudantes com faixas etárias, realidades familiar e financeira, objetivos e vivências bastante variadas. Talvez esta

escola não seja mais um espaço de formação de estudantes-trabalhadores, mas esteja atendendo cada vez mais a um grupo de jovens que optam pela escola noturna, não mais por trabalharem ao longo do dia, mas por outras razões diversas. Atender a um grupo tão heterogêneo é mais um desafio para a escola noturna, que se percebe na função de conciliadora de interesses diversos, tendo que oferecer um ensino que atenda às novas demandas apresentadas.

Isto sem falar na mudança da própria identidade do espaço escolar, que passa a ser palco de novas situações, novas disputas e novas práticas vivenciadas por estes *praticantes*. Será que a escola noturna tende a perder a sua identidade? Será que esta recriará outra? Como atender e formar cidadãos com características tão heterogêneas no mesmo *espaçotempo* ou *espaçostempo* que se criam dentro do C. E. R. L.? Não é nosso objetivo nesta dissertação responder a estas questões, uma vez que somente as práticas a serem desenvolvidas pelos diversos sujeitos que ali interagem serão capazes de indicar o caminho ou caminhos a serem seguidos. O que desejamos neste texto é apenas apontar estas diferenças observadas, levantar questões relevantes à pesquisa e deixar claro que estas diferenças, percebidas entre os estudantes participantes em tão pouco tempo, é algo que merece ser levado em consideração.

No próximo capítulo, veremos as respostas dadas pelos estudantes e suas contribuições quando indagados sobre o que seria pesquisa, se a escola era um espaço onde esta era realizada e de que forma. Também teremos contato com a contribuição de alguns professores de História sobre a mesma temática. Confesso, de antemão, que muitas respostas me surpreenderam, o que foi de grande importância para o caminho que a pesquisa tomou a partir do segundo semestre de campo.

3 TECENDO DIÁLOGOS NO PAPEL, REFLETINDO SOBRE NOSSAS EXPERIÊNCIAS E SONHANDO COM NOVAS PRÁTICAS

Vidas alheias nos chegam o tempo todo, despejando em nossa emoção uma carga que não nos era destinada, mas que o relato faz nossa. Já perdi a conta de quantas vidas vieram parar no meu colo, trazidas muitas por seus próprios dono [...]

Marina Colasanti

Neste terceiro capítulo, retomo as falas que pude ouvir de alguns estudantes durante as entrevistas que realizamos ao longo dos anos de 2010 e 2011, bem como muitas das escritas que tive o prazer de ler a partir dos questionários que os estudantes das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio responderam no ano de 2010.

Foram selecionadas escritas de 87 estudantes e 02 professoras e falas de 08 estudantes e 03 professores. Portanto, não se trata de um olhar quantitativo, mas qualitativo da pesquisa. E, já que desejamos apresentar um olhar qualitativo, tampouco podemos dizer que as entrevistas e questionários foram selecionados de forma imparcial. Eles foram escolhidos a partir da análise das respostas apresentadas pelos estudantes e professores, destacando os relatos que pareceram melhor refletir as questões que desejava discutir.

Gostaria de destacar, mais uma vez, que não se pretende dar voz a nenhum destes *praticantes*. Ao contrario, acredito ser este capítulo muito mais de autoria destes do que de minha própria, uma vez que apenas tomei a liberdade de reproduzir suas escritas e falas, ou seja, suas impressões acerca das práticas cotidianas que realizam, individual ou coletivamente, dentro dos *espaçostempo* escolares. É por este motivo que julgo ser este o capítulo chave desta dissertação, pois vem impregnado de olhares, vozes, sentimentos, desejos, frustrações, confidências, sonhos, saudades, alegrias, expectativas futuras e medos de tantos quanto podemos ser ou querer ser.

Aqui estão registradas (ao menos busquei fazê-lo) a vivência e o pensar sobre ela de estudantes e professores. Suas impressões e colocações são os fios. Posso dizer que as minhas interpretações são os cruzamentos ou os nós.

3.1 O que pensamos sobre o que fazemos em sala de aula? Quais sentidos damos e são dados a estas práticas?

O primeiro conjunto de questões levantadas pela pesquisa girava em torno das práticas realizadas em sala de aula e como os estudantes compreendiam tais atividades, sua relação com os *espaçotempo* escolares, a relação professor-estudante, as experiências que viviam nestes diversos *espaçotempo* e a forma como se percebiam em tais espaços.

Logo no início das entrevistas e questionários, quando perguntados sobre o que faziam em sala de aula, muitos dos estudantes disseram que os encontros eram normais. Mas o que seriam aulas “normais”? O que os estudantes compreendem como normal em uma aula? Seria o “normal” o melhor para o processo de aprendizagem?

Foi possível perceber ao longo dos demais questionários que os estudantes apontavam como “normais” algumas atividades como: copiar a matéria, ouvir a explicação do professor acerca de determinado conteúdo, fazer exercícios, trabalhos e provas. Alguns estudantes, quando questionados sobre como eram as atividades desenvolvidas em sala de aula, responderam: “Matéria, exercícios, testes.” (E.C., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “Matéria, explicações e exercícios. Trabalhos e provas. (G.S.C., estudante da 3ª série do Ensino Médio) ou, ainda, “O professor chega em sala, passa matéria, explica e passa exercícios. De vez em quando tem uma atividade de leitura com os estudantes.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio).

Outros acrescentam a estas práticas trabalhos de pesquisa e dizem: “Basicamente o ensino na sala de aula e pesquisas na internet” (E. L. F., estudante da 2ª série do Ensino Médio) e “Trabalhos em sala e pesquisa para casa.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio).

“São poucas atividades entre os professores. Alguns fazem, outros não. A gente, os estudantes, só entra na escola. Às vezes o quadro já está cheio, ou às vezes nem está, mas quando o professor entra, já vai escrevendo logo no quadro. A gente vai, escreve, ele explica e vai embora, é sempre assim. Não há algo diferente. Tem professores que sim, como a senhora, que fez aquela dinâmica que foi do leque, foi bate papo na sala, achei legal. E também com outros professores que fizeram isso também, a professora de Artes.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Eu chegaria, abriria o caderno, o professor passaria a matéria no quadro e aí seria o tempo das perguntas e a resposta delas, trabalho, às vezes trabalho em aula sobre a matéria.

Ah, e também tem, às vezes, a professora passa na televisão e no data show também e, aí passam filme sobre a matéria, explicam a matéria no data show ao invés de colocar no quadro.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

Outra estudante diz não fazerem nada na escola, apenas estudam. Perguntei: “Se você tivesse que resumir o que, normalmente, acontece no espaço da sala de aula, como seria?” “Nada, a gente só estuda”, respondeu. “Estudam como? Há várias maneiras de estudar.” A estudante disse: “Não. Assim, depende muito do professor. Tem professor que libera mais, dá mais asinha pra gente, pra gente poder conversar enquanto copia a matéria e outros não, a gente tem que ficar calado.” Continuei: “E em toda aula vocês copiam?” “Claro. Normalmente é o que acontece”, respondeu a estudante L.R.L., da 2ª série do Ensino Médio).

Alguns estudantes, quando indagados sobre como são desenvolvidas as atividades em sala de aula, falam sobre os trabalhos: “Trabalho, trabalho e trabalho.” (J. F., estudante da 2ª série do Ensino Médio) e “Boas, são exercícios para fixação da matéria.” (M.S.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio). Outros afirmam que as atividades realizadas na sala de aula são: “Matéria, explicação boa e também, para ajudar, trabalhos.” (P.S.A.V., estudante da 3ª série do Ensino Médio) e “Nada muito complicado, o que facilita a aprendizagem.” (D.P.R., estudante da 3ª série do Ensino Médio).

Gostaria de fazer uma pausa para destacar algo que me chama atenção nos *espaçostempo* desta escola noturna: a desvalorização destes mesmos *espaçostempo* por serem, justamente, noturnos. Os próprios estudantes apontam, como vimos no capítulo anterior, que um dos pontos positivos da instituição é ser noturna, o que facilita o acompanhamento do estudante trabalhador. Porém, os mesmos estudantes destacam a existência de uma desvalorização das escolas noturnas. Alguns vão além e parecem reconhecê-la como verdadeira.

Tal desvalorização se estende ao processo de ensino-aprendizagem dos próprios estudantes, que afirmam que os professores não exigem muito com o objetivo de facilitar a vida dos estudantes ou que são passados trabalhos para ajudar, como se os estudantes não fossem capazes de acompanhar um processo de aprendizagem da mesma forma que os estudantes da escola diurna.

É evidente que a escola noturna possui um ritmo diferenciado em relação às escolas diurnas, uma vez que o público atendido por estas instituições apresentam características específicas que exigem certas práticas facilitadoras, sim, como: horários e prazos flexíveis, compreensão em relação às questões trabalhistas e familiares, uma linguagem diferenciada, pois muitos apresentam defasagem idade/série, estando há algum tempo sem estudar, etc.

Porém, não podemos entender como certo que os estudantes da escola noturna sejam menos capazes de desenvolver seu conhecimento ou que precisem ser tutelados, como se não fossem atingir aos objetivos propostos. Talvez, o problema seja, justamente, os objetivos a serem alcançados pelos estudantes do Ensino Médio, que, é provável, não se encaixam bem na realidade do estudante trabalhador. Esta desvalorização fica, ainda, mais evidente em algumas falas quando os estudantes são indagados sobre a qualidade da instituição na qual estudam.

“Boa. Dá para melhorar em alguns quesitos. Acho que ela tinha que ser mais criteriosa. Eu estudava a tarde e tinha acesso a muita coisa. Mas aqui é muito melhor em relação a outras escolas do Estado... aulas, matérias, disciplina, professores... Eu fiquei até um pouco surpreso, eu não esperava. Projetos extracurriculares da escola e de fora... sinceramente, eu não esperava encontrar. Temos aulas funcionais, práticas, pesquisa... uma coisa que eu não esperava para a noite. Eu achava que seria um pouco mais fraco, mas não, fiquei surpreso.” (I.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Ela é regular. Porque, por exemplo, é noturna, então, dificulta um pouco. Porque dizem que o ensino é fraco à noite, não sei por que. E acho que é regular por ser à noite, mas eu estou aqui, estudando à noite, por motivo de eu querer trabalhar. Entendeu? [...] Quem estuda à noite tem mais chances de trabalhar, por isso e porque é perto da minha casa também.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Ela não é ótima, como todas as escolas não são. Eu acho ela boa, porque ótima, ótima, ótima, não. Ainda mais por causa do tempo de escola, se fosse mais, bem mais tempo, o horário é ruim. Mas se fosse, assim, de manhã ou de tarde, seria ótima. Ela é boa à noite, entendeu? Mas, eu acho que deveria ser bem mais tempo para ser bem melhor. Porque ela tem professores capacitados, eu acho que ela tem, entendeu? Deveria ser bem mais tempo.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

Alguns professores, tanto da rede privada quanto da rede pública de ensino, narraram também suas atividades cotidianas em sala de aula. Estas não parecem muito diferentes das realizadas na escola noturna estadual.

Uma das professoras destaca como atividades cotidianas em aulas de História: “Aula expositiva, seguida de algum instrumento motivador (foto, música, notícia de jornal, etc.) para que o conteúdo tenha vínculo com a realidade. Depois, exercícios de fixação e, em alguns momentos, pesquisas, trabalhos em grupo e seminários.” (F.G., professora de História).

“Costumo passar exercícios depois que termino a aula, às vezes separo em grupos, elaboro alguns temas de pesquisa, seminários, costumo fazer seminários, apresentação de trabalho, não vai muito além disso não. No outro colégio eu faço um blog, então a gente

escreve sobre algum conteúdo, sobre alguma entrevista, tenta misturar a entrevista ou alguma reportagem que eles achem interessante e que faça algum link, alguma relação. Filme, vídeos, relatórios de vídeos.” (diz N.T., professora de História).

No entanto, uma das professoras aponta algo que pouco se observa nas escolas de Ensino Médio, em especial na escola noturna: atividades lúdicas. Ela diz: “Eu procuro fortalecer o raciocínio independente deles. Por isso, sempre peço uma redação ou faço provas discursivas. Quando a turma apresenta condições, também gosto de estimular as produções lúdicas, porque acredito que é uma forma de valorizar outras formas de aprendizagem.” (J.L., professora de História)

Sobre a forma como os estudantes respondem a tais atividades, as professoras colocam: “Às vezes sim, ainda mais quando você fala que vale ponto, não é? (risos) Mas eu vejo que há um interesse. É só tirar essa folha de papel deles e levar para algo que eles gostem mais como a internet, acho que eles já ficam mais estimulados, não só por causa da nota. A nota é quando é o papel e a participação é quando tem internet no meio. [...]” (N.T., professora de História)

“Na prefeitura é difícil. Eles são péssimos de redação. Não sabem construir um argumento porque foram acostumados a fazer cópia desde pequenos. Mas com o tempo eles vão entendendo que é preciso saber se posicionar, aprendem que podem expressar a opinião deles.” (J.L., professora de História)

Outros problemas, porém, são identificados pelos estudantes em relação à escola onde estudam, alguns comuns às escolas noturnas da rede estadual do Rio de Janeiro e outros, não. Dois, dentre os estudantes, destacam como ponto negativo de seu colégio o fato do prédio no qual está localizado ser compartilhado, o que acaba por prejudicar a construção de identidade dos estudantes do colégio e sua relação com estes *espaçotempo*. Outros, ainda, apontam a falta de recursos materiais e o tempo reduzido como elementos que dificultam o processo de produção do conhecimento e a própria interação entre os estudantes e entre estes e os professores.

Eles destacam que: “As atividades são razoáveis, os recursos não são suficientes para que os professores possam interagir com os estudantes.” (D.C.M., estudante da 2ª série do Ensino Médio) e “As aulas são, em grande parte, teóricas e com debates ente os estudantes. Aulas práticas de Química, por exemplo, são inviáveis por falta de material.” (I.B.Q.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio).

Outro segue: “O negativo é que o prédio não é nosso, então nós temos que ficar pedindo permissão para fazer coisas que seriam básicas nossas no colégio e nós não temos,

isso que é negativo. Nós temos que buscar para nós sermos independentes.” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Como eu já falei, por ela ser noturna. E tem outro também, por ela ser associada à FAETEC. Entendeu? Ela não é só uma escola, ela não é um colégio, tipo, só dela, mas ela também negocia com a FAETEC e isso é um pouco ruim. Tinha que ser só a escola, só, própria, sem ter apoio de ninguém, entendeu? Porque o ponto de referência é sempre FAETEC, não tem o R. L., é sempre FAETEC. Quando falam: onde fica esse colégio? É na FAETEC, entendeu?” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Eu acho que a sala de computador não é muito aproveitada pela quantidade de computadores. A nossa turma tem 37 estudantes e quantos computadores tem aqui dentro? A biblioteca ninguém sabe que existe, vão saber agora. Acho que não é aproveitado não, mas poderia. Também não é só o estudante que não quer. Acho que se tiver um professor disposto, tem que estar disposto, a fazer dois grupos, aí um grupo vai para a sala de computador e o outro vai para a biblioteca, aí eu acho que ia ser aproveitado, mas tem que ter um professor disposto a fazer isso. Eu sei que é cansativo, mas para a gente aproveitar, só assim, porque tem muito pouco computador aqui.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Ponto negativo... o horário de aula. É muito pouco tempo. Mesmo para quem trabalha, três horas, às vezes uma hora por aula, acho que é um ponto negativo.” (I.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

Um ponto que merece destaque é a imagem que muitos dos estudantes possuem da escola como um local pouco acolhedor. Em alguns casos, fica claro que o tempo reduzido, a falta de recursos e a divisão do espaço com a FAETEC são questões menores e que são menos prejudiciais do ponto de vista dos estudantes que o afastamento entre professores e estudantes e o fato de não se sentirem mais valorizados nos *espaçostempo* escolares.

“Não, não acho que vê o estudante de uma forma ruim, só que eu acho que a escola vê o estudante de uma forma muito assim, aquela pessoa tem que aprender, mas é só mais um estudante que vai embora logo. [...] Acho que o estudante está procurando isso hoje em dia, ele vem para escola, não quer ter só aquele general lá na frente, o “a” é o “a”, o “2” é o “2”, não. Mas ele quer que a pessoa fale com ele, converse, porque, às vezes, o estudante chega do trabalho, cheio de problemas, e o professor fala: ‘Vai embora porque você já chegou atrasado’ e está vendo no semblante daquela pessoa que aquela pessoa está lá embaixo, mas pela regra ele manda ela embora. Aí, com isso, a senhora vê que passando o tempo tem muito menos estudante na escola [...]” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Muitos professores acham, na minha opinião, que alguns estudantes, eles veem com

certo desprezo. Porque o estudante, quando não quer interagir na aula dele o professor já ignora completamente. Tenta ignorar ao máximo. Esse é meu ponto de vista. E tem o trabalho que fiz no ano passado, um trabalho com o projeto Unibanco para saber a causa da evasão escolar. 90% foi a educação dos professores para com os estudantes, da direção para com os estudantes e os funcionários. Esse foi uma causa grande do abandono escolar. E eu prefiro não acreditar que foi essa o grande percentual para o abandono dos jovens da escola. ‘Por que saiu? Ah, porque professor tal não foi com a minha cara e eu com a cara dele.’ Não é bem assim. Ninguém vai agradar a todo mundo na verdade. Então, temos que tentar, por exemplo, taxar. Não gosto daquilo ali então ou melhora aquilo ou você, como dizem, se não consigo vencê-lo, vou me juntar a ele ou ele vai se juntar comigo...” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Podemos perceber, a partir das falas destacadas, que os estudantes percebem a qualidade da escola a partir da relação que mantêm com os docentes. Muitos discentes avaliam sua escola através do trabalho dos professores e de uma possível proximidade ou distanciamento em sua relação com os mesmos.

Sem dúvida, uma das principais relações vivenciadas nos *espaçotempo* da escola se dá entre professor e estudante. Porém, não podemos afirmar que a qualidade de uma instituição depende exclusivamente das formas de relação que os docentes cultivam com os seus estudantes. Não se trata de desvalorizar a importância das relações vivenciadas na escola, tampouco minimizar possíveis conflitos entre docentes e discentes que podem, sim, levar à evasão escolar. No entanto, mais uma vez, o professor parece assumir sozinho responsabilidades que não são somente suas, pois existem outras questões, tais como: uma estrutura administrativa dentro das escolas que desestimula estudantes e professores, as experiências de violência entre estudantes, a postura desrespeitosa de muitos discentes e, algumas vezes, da própria Secretaria Estadual de Educação em relação à equipe de professores, à equipe gestora e aos funcionários. Em todos estes casos, os estudantes perdem e o trabalho do professor fica comprometido.

Mesmo levando em consideração os aspectos destacados acima, não podemos deixar de reconhecer que o principal elo do estudante com a escola é o professor e que este, em muitos casos, está desestimulado e cansado, não sendo, em muitos momentos, atencioso o suficiente ou disponível aos estudantes. Vejamos posicionamentos divergentes sobre a questão.

“Os professores demonstram extremo interesse não só aqui na escola, mas também sobre ENEM e faculdade. A maioria dos professores, eles se preocupam, eles perguntam. O

professor de geografia já deu, a própria professora de artes, o professor T. também. Acho que a aula é voltada para isso.” (I.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Um ponto positivo, não é puxando o saco, mas eu acho os professores dessa escola capacitados. Porque eu aqui peguei quase todos os professores e eles querem preparar a gente para o ENEM. Tem escola que não faz isso, tem escola que passa a matéria e se o estudante não aprendeu, não aprendeu. Se bem que aqui também existem professores que são ruins nesse ponto, mas tem muito mais professores que se preocupam com o estudante, não só em ganhar o dinheiro, e tem professores que só se preocupam em vir, passar o trabalho e ir embora, mas a oportunidade é maior com os professores que se capacitam com os estudantes.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Assim, não é muito ruim, mas também não é muito bom, porque tem que fazer algo pelo qual os estudantes venham a se interessar com a escola. O dever do professor é passar trabalho, explicar e ir embora. Mas têm professores que são mais chegados, mais criativos, que querem chamar a atenção dos estudantes e fazer com que os estudantes venham à escola também, entendeu? Que a aula venha a ser mais produtiva. Então acho que poderia ter atividades, sim, para chamar a atenção dos estudantes e fazer com que eles venham mais às aulas. Muitos estudantes falam “as aulas são chatas” e eles vão embora. Teve o professor de Sociologia que ficou com poucos estudantes, o resto foi todo embora.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

Pensando sobre estas relações entre professores e estudantes e percebendo que muitos não se sentem devidamente acolhidos pelos professores ou mesmo pela direção escolar, ou acreditam não receber o reconhecimento pelo seu esforço, selecionamos algumas das falas que denunciam este sentimento comum aos estudantes da escola noturna, em especial aos que apresentam defasagem idade/série. Como continuidade da imagem que os professores possuem de seus estudantes, vale a pena destacar como a escola, e conseqüentemente, os professores e funcionários percebem os saberes dos estudantes. Seria a escola um espaço que negligencia tais saberes ou que os valoriza?

“Isso eu posso dizer como... Eu já passei por isso e passo até hoje que é o corpo estudantil, que são a direção, os professores e a escola te veem como você sabendo nada, como se você fosse uma pedra, uma pedra que precisa ser polida, tomar um formato, mas não, eu acho que como viemos do ensino fundamental nós sabemos de algo, se não, não estaríamos no ensino médio e nós trabalhamos no ensino médio com os nossos fundamentos do ensino fundamental e o professor do ensino médio não quer saber se você teve fundamento ou não, você tem que mudar, tem que adaptar, ter o ensino todinho novamente no segundo grau. Isso

eu acho que traz um pouquinho de desavença porque tudo o que você aprendeu até ali, a sua vida toda, que dois mais dois é quatro e chegar lá [...] A secretaria não se importa com o que você vem fazer aqui na escola, se você veio para estudar de verdade, se você veio para aprender mas sim que tenha estudante na escola para que a escola permaneça aberta, não quer saber se você aprendeu ou não, eles querem que tenha estudante. E também os professores não querem saber, eles querem ter o emprego deles, muitas vezes [...] Isso eu acho que tinha que ser modificado. O professor tinha que saber se estudante aprendeu realmente ou não. Muitos se orgulham de ser professor porque eles ajudam o estudante a aprender, mas tem muitos que não ligam, se você aprendeu, aprendeu, se não aprendeu, tchau. [...] Se você for perguntar no terceiro ano o que ele aprendeu no ano passado vai dizer nada, não aprendi nada, porque aquilo não ficou. Porque quando o professor explica bem, a pessoa guarda aquilo para sempre, agora, você aprende na base da ignorância, você prefere deletar como qualquer ser humano, ele deleta a ignorância [...] Ninguém nasce sabendo, nós temos que aprender uns com os outros. O estudante pode ensinar ao professor uma nova técnica de ensinar, mas o professor às vezes não quer nem ouvir essa nova técnica. [...] Muitas vezes o professor te vê como seres inferiores, inferiores no momento que falo eu sou professor, eu sou o dono da razão e o saber, você tem só que ouvir e ficar quieto.” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Logo em seguida, perguntei ao mesmo estudante se os professores escutam pouco o que os estudantes têm a dizer e o mesmo respondeu: “E quando escutam se sentem ameaçados e mandam logo o estudante para a secretaria. Eu fui para a secretaria no ano passado várias vezes por causa disso. ‘Professor, tem isso, tem essa forma de dizer.’ ‘Não, não tem.’ ‘Professor, tem sim.’ Eu sempre gostei de debater com qualquer um.” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Nota-se que, embora reconheçam pontos bastante positivos no colégio que frequentam, os estudantes do C.E.R.L. são capazes de apontar dados significativos sobre as práticas cotidianas experimentadas nesta instituição e que são apresentadas pelos mesmos estudantes como negativas.

Uma, em especial, chama a nossa atenção. O fato dos estudantes se sentirem pouco acolhidos nos *espaçostempo* escolares denuncia que, talvez, estes mesmos estudantes não tenham, ainda, se apropriado destes diversos *espaçostempo*. E, uma vez que não se apropriaram, não conseguem perceber-se enquanto *praticantes* do processo de ensino-aprendizagem.

Quando a estudante aponta que a escola vê o estudante como alguém que vai embora,

denuncia que a escola tem sido, muitas vezes, um lugar de passagem ou um *não lugar* (Augé, 1994), no qual o estudante não consegue criar vínculos duradouros e potencialmente estimulantes. A relação professor-estudante é parte chave de todo esse processo de apropriação dos espaços e do autorreconhecimento dos estudantes enquanto ativos em sua aprendizagem. Esta relação, embora não seja a única produzida nos *espaçostempo* escolares, é, sem dúvida, de grande importância para os discentes, uma vez que é o professor um intermediário do estudante com outros espaços e *praticantes*, bem como aquele que acompanha, de perto, seu processo de aprendizagem e seus resultados.

No entanto, como dito anteriormente, muitas responsabilidades recaem sobre a figura do professor. Grande parte dos estudantes avalia a instituição por sua relação com a equipe docente e parece não ter muita percepção das políticas educacionais e de como a Secretaria Estadual de Educação vem se posicionando ao longo dos últimos governos. Ao apontar que a utilização da sala de informática pelos estudantes só depende da iniciativa de um professor, o estudante parece ignorar a existência de normas que são impostas pela FAETEC, ou mesmo pela direção, ou ainda obrigações que a escola deve cumprir em termos de currículo, avaliações externas e recomendações da Secretaria Estadual de Educação. Muitas vezes, os estudantes reproduzem a ideia de que a escola é boa ou ruim apenas pela qualificação de sua equipe docente ou pela relação que esta mantém com o grupo de estudantes, o que pode caracterizar uma visão superficial das relações e embates culturais e até políticos que protagoniza a escola. Outro dado negativo é a desvalorização da escola noturna e, por conseguinte, do estudante desta mesma escola. A identificação desta instituição como menos exigente no cumprimento dos horários, mais fácil de obter aprovação, com uma equipe docente menos estimulada, sem infraestrutura adequada, que compartilha o espaço com outra ou outras instituições, ou que, ainda, não possui uma identidade própria na região são fatores que contribuem para a imagem negativa da escola noturna. É evidente que muitos estudantes procuram a escola noturna justamente por estas características e esperam realmente que o professor não seja exigente, que possa entrar bem mais tarde e sair cedo, ou mesmo que será passado um trabalhinho para ajudar no resultado. O estudante que afirma não ser feito nada de muito elaborado em sala de aula justamente para facilitar a aprendizagem está se enganando e aceita sua inferiorização diante dos estudantes das escolas diurnas.

Percebe-se, aí, um conflito entre os interesses que os estudantes apresentam e o que também buscam no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo que não se sentem valorizados, reclamam do horário reduzido, que dificulta a aprendizagem, da falta de estrutura e dos professores não comprometidos, estes mesmos estudantes esperam um horário mais flexível,

professores menos exigentes, atividades que facilitem a sua aprovação ao final do ano letivo, etc.

Seria possível a escola noturna conciliar tais demandas? Se possível, quais atividades ou práticas cotidianas deveriam ser estimuladas para que os estudantes desenvolvessem um processo de produção de conhecimento de qualidade sem perder as especificidades da escola noturna necessárias à sua permanência na escola? Cremos que uma resposta possível seria o desenvolvimento e o incentivo de atividades de pesquisa.

3.2 Há pesquisa nos *espaçotempo* do C.E.R.L.?

A outra metade das questões levantadas, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, girava em torno da percepção acerca das atividades de pesquisa e como estas se configuravam nos *espaçotempo* escolares que marcavam o C.E.R.L. No entanto, antes mesmo de buscar compreender como se davam as atividades de pesquisa e, ainda, se estas existiam no colégio em questão, era mais que necessário recolher informações sobre o que os estudantes entendiam como pesquisa e, mais, como seria uma pesquisa dentro da escola ou que se relacionasse com esta.

Esta era parte fundamental da pesquisa. Uma vez que era nosso interesse desenvolver práticas de pesquisa com os estudantes que fossem relevantes ao que compreendiam como produção de conhecimento, não poderíamos pensar tais atividades sem conhecer o que os mesmos compreendiam como pesquisa e como pesquisa na escola. Não poderia impor, por exemplo, minha ideia de pesquisa. E confesso que fico feliz por não tê-lo feito, pois minha própria ideia de pesquisa na escola e *nos/dos/com* os cotidianos escolares modificou-se ao longo do processo.

Assim, ao serem indagados sobre o que era pesquisa, muitos responderam tratar-se de uma forma de buscar conhecer: “É procurar, aprender.” (H. S. S., estudante da 3ª série do Ensino Médio.), “Busca de conhecimento daquilo que você ainda não conhece.” (E. C. S., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “É a busca por novos conhecimentos.” (O estudante não se identificou.), “É um modo de você conhecer, é uma fonte de conhecimento.” (S. R. P., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “É desenvolvimento e conhecimento.” (H. B. B., estudante da 2ª série do Ensino Médio).

Todos os estudantes associaram pesquisa a conhecimento. Porém, muitos afirmaram

que a pesquisa estava relacionada a um conhecimento aprofundado ou até mesmo a saber tudo sobre alguma coisa. Outros escreveram que pesquisa era saber sobre a origem, o significado ou, ainda, a verdade a respeito de algo. Vejamos algumas das escritas dos estudantes sobre pesquisa. Vale destacar que os grifos são meus. “É quando você tem que saber de **um certo assunto** a fundo, aí você pesquisa em **todas as fontes** de conhecimento.” (G.C.F., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “É saber mais detalhadamente ou mais a fundo sobre **determinado assunto**.” (I.M.S.G, estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Pegar o **máximo de informações** possíveis sobre um assunto.” (A.O.B.N., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “O conhecimento aprofundado da **matéria**.” (E.L.F., estudante da 2ª série do Ensino Médio) “Com a pesquisa você aprende um pouco mais do que na aula porque em um pesquisa conta a história mais detalhada.” (V.R.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “Procurar coisas sobre o assunto dado, não só o óbvio, mas **o que realmente é**.” (M.S.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “Conhecer coisas novas e conhecer a **origem**.” (P.S.B., estudante da 2ª série do Ensino Médio.), “É ir atrás de uma palavra que não sabe e entender o que ela significa.” (L.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio).

Fica evidente que se trata de buscar conhecimento sobre um assunto determinado e que se relaciona com as disciplinas escolares por meio de trabalhos. “É você procurar saber de **uma coisa que é pedida**.” (R.B.M., estudante da 2ª série do Ensino Médio) “Temos um tema a ser investigado e elaborado.” (J.S.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “É um ato de aperfeiçoar **o tema dado** mais a fundo, mais detalhadamente, para o nosso aprendizado e **para a apresentação** quando possível.” (C.C.S.F., estudante da 3ª série do Ensino Médio). “**Trabalho** feito com a ajuda de outros livros e etc.” (L.C.C.P., estudante da 2ª série do Ensino Médio) ou “Eu entendo que a pesquisa é um trabalho que pesquisamos.” (A.C.O.A., estudante da 2ª série do Ensino Médio).

Outros apontam a pesquisa como a resolução de um problema e que, portanto, deve apresentar uma conclusão. Escrevem: “Para mim, pesquisa é uma forma de obter as opiniões sobre algo específico, a fim de chegar a uma **conclusão ou solucionar um problema**.” (D.M., estudante da 2ª série do Ensino Médio e “É poder procurar sobre um determinado assunto e a partir dali obter várias informações e ir **resumindo** até concluir-se.” (M.S.C., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Tais informações e a conclusão, inclusive, muitas vezes se encontram prontas na internet. Não foram poucos os estudantes que identificaram a pesquisa como busca na internet. “Pesquisa é Google”, respondeu o estudante S.R., da 2ª série do Ensino Médio, assim como outros.

Quando entendem que a pesquisa é para satisfazer uma curiosidade ou um interesse próprio, alguns estudantes destacam: “É que, se eu **quero** saber mais sobre um certo assunto, a pesquisa pode me ajudar a **saber tudo** o que preciso.” (D.P.R., estudante da 3ª série do Ensino Médio.), “Algo altamente rico em conhecimento onde posso compreender e saber mais sobre o que está ocorrendo no **dia a dia**.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio) e “Pesquisar é pesquisar entrevistas, procurar **algo do seu interesse**.” (N.F.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio). Nas entrevistas, os estudantes reforçaram o que os colegas apontaram nos questionários.

“Conhecimento mais amplo. A escola é uma pesquisa, entendeu? Onde vem várias informações, ideias dos professores, por isso que é sempre bom estar se comunicando e se habituar no espaço em que nós vivemos. Com isso, viveremos bem melhor, entendeu?” (H..M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Pesquisa acho que é um modo da gente aprender mais sobre o assunto porque a gente tem que procurar informações sobre isso. Agora com a internet muita gente que não faz isso, pega da internet e dá para o professor. Mas tem professor que pede escrito, tem professor que pede para não pegar de internet, pra pegar de livros, essas coisas, então, é um modo de aprender mais sobre o que está falando do que o professor explicar lá na frente e ficar explicando, explicando, e o estudante não entender nada. É um modo diferente da pessoa aprender porque ela mesma está estudando aquilo sem a ajuda do professor, aí tem que funcionar mais a mente.” (R.N.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Sei não, pesquisar é você pesquisar alguma coisa, um tema, um tema que você dá para a gente pesquisar sobre aquele tema, pesquisa o ano, a data, o que aconteceu, o que deixou de acontecer, acho que é mais ou menos isso, eu acho.” (D.A.R.A., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Pesquisa é uma forma de saber, saber de algo ou de um fato ou de uma época, o que aconteceu naquela época. Pesquisar o que está escrito no livro, é você saber. Eu me importo, vou pesquisar para tirar aquelas dúvidas. Pesquisa para mim é sinônimo de saber o que, por que, **dúvida**... pesquisa para mim é dúvida. Você duvidar daquilo ali, pô, o professor falou aquilo, vou pesquisar o que ele falou. Esse é o sinônimo de pesquisa, no meu ponto de vista é parar para pesquisar. Por que pesquisar isso? Porque você vai ficar na dúvida. Quem foi aquele cara? Quero saber quem ele foi de verdade. Por que o professor fala tanto dele? Então vou pesquisar sobre isso, vou querer saber o que ele está querendo dizer. Não é o professor que tem que se enturmar com o estudante e sim o estudante se enturmar com o assunto do professor. Essa é a realidade que nós temos que fazer e não fazemos. O professor não tem que

se adaptar ao estudante, não, nós temos que nos adaptar ao ensinamento que o professor está exercendo naquele momento ali. Ele está dando a matéria temos que nos enturmar com aquilo ali. Essa é a realidade. Esse é o meu ponto de vista.” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Pesquisa, para mim, é a gente estar em dúvida em um tema e buscar informação sobre ele. Eu acho que aqui é um lugar de pesquisa porque, se estou em dúvida em algum tema, o computador pode me ajudar, tem a biblioteca e, mesmo assim, uma pesquisa também sobre o que foi essa escola antes de ser escola. Acho que aqui tem história para que eu possa concluir esse trabalho, porque aqui foi a FUNABEM, até na rua mesmo, na escola, é um lugar de pesquisa.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Acho que pesquisa não é você tirar do GOOGLE e pesquisar, entendeu? Acho que é você **se envolver** com aquilo que a pessoa pediu para você pesquisar, ir atrás, ir na comunidade, no espaço, entendeu?” (L.R.L., estudante da 2ª série do Ensino Médio) Há tantos significados para pesquisa quanto há indivíduos para dizê-lo. Se são variadas as imagens do que é pesquisa para os estudantes, os professores também não apresentam homogeneidade em suas ideias. Por exemplo, uma professora afirma que pesquisa é: “Um processo de investigação, baseado em alguns critérios científicos.” (F.G., professora de História)

“Eu acho que é ir além daqueles meios que são dados, daqueles dados que são passados para você em sala de aula. Por exemplo, você **questiona**, você é envolvido por uma série de atividades. Existe a pesquisa escolar e a pesquisa acadêmica, são diferentes. Pesquisa é ir além daquele conhecimento, é contestar, é criticar, é confirmar, é ratificar. Para mim, pesquisar é sair do mundo, dos limites que são impostos a você, é ir além de determinado conteúdo.” (diz N.T., professora de História).

“Entendo a pesquisa como a tentativa de responder as questões que são constantemente postas pelo **campo científico**, o que se relaciona diretamente com o ensino, porque, essas questões surgem, em grande medida, no processo de aprendizagem. Quer dizer, o avanço científico é movido pela pesquisa, que responde as questões que surgem, em grande medida, no processo de aprendizagem.”, destaca J.L., professora de História.

Após saber o que os estudantes e alguns dos professores entendiam como pesquisa, foi perguntado a cada um se a escola era um lugar de pesquisa. Muitos não compreenderam bem o que seria um lugar de pesquisa, mas suas respostas ou mesmo sua incompreensão acerca do que pensávamos que seria, nos mostram muito sobre a escola.

Muitos vão dizer que sim, que a escola era um lugar de pesquisa porque a pesquisa faz

parte da rotina escolar, porque a escola é o lugar da prática, é responsável por incentivar o trabalho em equipes e promover debates. Além disso, afirmam que a atividade de pesquisa faz parte do processo de aprendizagem. Alguns dos estudantes colocam que: “A escola é um lugar de pesquisa porque você aprende mais, tem pesquisa que eu aprendo fazendo.” (A.C.V.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Sim. Porque além de ser o melhor lugar para isso ajuda muito porque ao mesmo tempo podemos debater o que perseguimos.” (L.R.L., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Sim, pois é um lugar para aprender.” (J.F, estudante da 2ª série do Ensino Médio), “Sim, porque você aprende e pesquisa também.” (R.N.S.C., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “Sim, pois a escola é um lugar de aprender e para aprender é necessário pesquisar.” (S.R.P., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “Sim, porque aprendemos uns com os outros.” (L.L.V.R., estudante da 2ª série do Ensino Médio). “Sim, claro. Porque ela já é um espaço de aprendizagem, porém precisa de alguma motivação para os estudantes se interessarem.” (W.F.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio).

Nas entrevistas, os estudantes destacam alguns aspectos. “Sim, sempre quando dá, a gente consegue fazer algumas pesquisas, quando não, não tem como fazer, mas sempre que dá, a gente faz.” (D.A.R.A., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Não. Acho que a gente nunca teve a oportunidade, a gente nunca teve um tema que fosse mais envolvente para a gente poder correr atrás, entendeu?” (L.R.L., estudante da 2ª série do Ensino Médio).

Alguns estudantes, no entanto, apontaram que a escola não é um lugar de pesquisa. Talvez pela falta de organização, pela falta de tempo e material: “Não, porque não temos tempo para isso, pois pesquisa devemos pensar, analisar e decidir os porquês.” (C.G., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Não, não tem material suficiente para esse tipo de trabalho.” (P.S.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio). Outros identificam a falta da biblioteca ou mesmo ao acesso à internet para poucos como aspecto evidente: “Não, porque não tem computadores suficientes para que os estudantes possam fazer uma pesquisa.” (G.S.C., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Não, nós estudantes não temos acesso à biblioteca e nem sala de internet.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Não. Porque não temos acesso à biblioteca e sala de informática, que são os lugares mais indicados para fazer pesquisas.” (R.R.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio). Outros ainda dirão que não há hábito de fazer pesquisa na escola ou que não é o espaço adequado: “Não, porque não é o lugar adequado para pesquisa, em casa é melhor para pensar.” (L.C.O., estudante da 2ª série do Ensino Médio). Já os estudantes entrevistados acrescentam que se o professor não pedir, não há atividades ou estímulo à pesquisa na escola.

“Pesquisam para conseguir a nota do trabalho, porque, se a professora não pedir

apresentação nenhuma ou pesquisa nenhuma, ninguém vai fazer por si próprio. Porque é na escola que a gente faz alguma coisa, só se o professor pedir, se o professor não pedir a gente [...] tipo, se ele passar um trabalho, a gente vai fazer o trabalho porque ele deu, se ele não desse trabalho a gente não ia fazer nada, entendeu? Se desse matéria para a prova, a gente vai estudar a matéria para a prova. Se a matéria não vai cair na prova, a gente não vai ler, não vai pesquisar ou se interessar ou ler para estudar.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio) “Não, se o professor não te estimula você não faz. Porque, na verdade, por que o nome Rosa Luxemburgo? É uma curiosidade que tenho, sei que foi uma mulher mas não sei porque foi colocado esse nome, ela foi homenageada com o nome de um colégio, entendeu. Essa é a minha dúvida, mas se o professor impuser a você saber quem foi o fundador da escola você vai fazer.” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Eu costumo pesquisar sobre tudo o que eu tenho curiosidade, mas às vezes parece que a nota não é consequência, é obrigação. Algumas pessoas veem assim, a nota como obrigação e não como consequência da pesquisa ou do trabalho.” (I.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Eu acho que eles pesquisariam, assim, se fosse um tema que eles quisessem, um tema da vida deles [...] Eu acho que o estudante pesquisaria sim. Agora, mandar o estudante pesquisar sobre o paralelepípedo ele não vai querer não. O obrigado ninguém quer, ninguém gosta de ser mandado, eu odeio ser mandada [...] O estudante é assim, ainda mais nessa época de adolescente. [...] Agora, se a pessoa chegar lá e disser: “Se vocês quiserem fazer um trabalho sobre o tema de vocês, o que vocês quiserem”, tenho certeza que daria um resultado super bom, do que botar lá o que é o paralelepípedo ou o que é um país que a gente não mora, o que é a África, ninguém gosta. Porque um país que não conta com nada, entendeu? De repente nunca você vai lá, de repente, se a gente fosse lá, tivesse recurso para ir lá ver as coisas seria muito mais [...], mas você ver na internet o que foi, o estudante nem lê. Acho que não tem sentido. O estudante jovem gosta de ver, tocar, passar uma pesquisa que é só de escrever, o estudante não gosta.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

Alguns professores também relutam em reconhecer a escola como um lugar de pesquisa, como parte do processo de aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes, o professor reconhece a escola como espaço de sua pesquisa sobre a prática docente ou mesmo como objeto de pesquisa, mas não confere ao estudante a qualidade de estudante-pesquisador. Perguntei a professora de História F.G.: “Você compreende o espaço escolar como um espaço de pesquisa?” “Sim.”, ela respondeu. Segui: “Como se dá esta pesquisa?” e ela respondeu: “Através da prática docente, o professor está avaliando a adequação de modelos pedagógicos

e buscando novas alternativas de abordar os conteúdos da disciplina, com o objetivo de melhorar a aprendizagem.”

Já com outra docente de História, o diálogo se deu da seguinte forma: “Você compreende o espaço escolar como um espaço de pesquisa? Em caso afirmativo, qual tipo de pesquisa?”, perguntei. “Com certeza! O espaço escolar pode ser um objeto de pesquisa em si, estudado para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (e acredito que os professores façam isso diariamente, ao experimentarem diferentes métodos em suas aulas), ou pode ser o ambiente de onde surgem as novas questões que movem o avanço científico.”, respondeu a professora J.L.

“Pode ser, nem sempre é. Os professores se preocupam pouco. É um lugar de pesquisa, mas os estudantes questionam pouco, são pouco incentivados. Então, a pesquisa é mais um trabalho, não é uma forma de procurar se aquilo ali é realmente aquilo, de confirmar aquilo, de corroborar, complementar as aulas. Nem sempre é, devia ser. Pesquisa às vezes é wikipédia (risos). Você pede um trabalho e é copiado. As propostas dos professores para a pesquisa também são soltas, antigamente era o livro didático, ou um museu, ou qualquer coisa e agora é a internet. Pesquisa é copiar e colar às vezes.” (N.T., professora de História)

Algumas observações se fazem necessárias. Podemos perceber que, mais uma vez, o incentivo parte do professor e do espaço que o mesmo pode dar para as escolhas dos estudantes. Infelizmente, fica claro que o principal estímulo aos estudantes em uma atividade de pesquisa é a nota, que, como foi bem colocado por um dos estudantes, não é vista como a consequência do seu empenho nas atividades ou mesmo o resultado de um processo que ele comanda e que ele também é capaz de avaliar.

É possível, inclusive, retomar a ideia de um trabalhinho para ajudar. Quantas vezes nós, professores, não passamos atividades de pesquisa ou exercícios valendo pontos sem nenhum objetivo maior senão completar a nota dos estudantes? Quantos de nós nem sequer avaliam realmente tais atividades? Quando o estudante sabe que basta entregar qualquer coisa, será que a fará com empenho?

Ainda sobre estas últimas falas, não poderíamos esquecer a questão do sentido ou dos sentidos dados ao que fazemos ou propomos que seja feito. A última estudante, por exemplo, diz não ver sentido em algumas atividades propostas pelos professores.

Sua preocupação, logo de início, mostra que, ao contrário do que muitos pensam sobre a escola noturna, os estudantes pensam sobre as experiências vividas ali e estão buscando uma formação de qualidade. A atividade proposta precisa fazer sentido para ser bem realizada. Ou será que nosso objetivo é formar pessoas automáticas, que cumprem tarefas sem senso crítico

algum, controladas, adestradas? Hoje, fazem atividades por “pontinhos” extras, amanhã, o farão por um dinheirinho ou porque o patrão mandou, sem se dar conta do que estão fazendo ou do processo do qual fazem parte. Não estaríamos nós, professores, reproduzindo a mesma lógica que costumamos criticar?

Porém, como dar sentido a uma atividade de pesquisa? Antes de seguirmos com estas reflexões, precisamos compreender melhor que atividades de pesquisa seriam estas. Para isto, aqueles que haviam respondido afirmativamente quanto à existência de pesquisa na escola foram questionados sobre a forma como tais atividades de pesquisa eram realizadas. Mais uma vez com pesar, afirmo que muitos identificaram as atividades de pesquisa nos *espaçostempo* da escola como trabalhos seguidos de testes. Tais estudantes afirmaram: “São questionários e provas.” (V.T.R. estudante da 2ª série do Ensino Médio) ou “Sim, são trabalhos e testes.” (H.S.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

É provável que o primeiro estudante não tenha associado a questão às atividades ou trabalhos (como os estudantes costumam dizer) de pesquisa e tenha, simplesmente, descrito o que normalmente são as formas de avaliação do desempenho escolar do estudante. Já o segundo, pode ter assinalado que muitos dos trabalhos e questões abordadas nestes são também cobrados e avaliados nos testes. Esta impressão parece positiva, uma vez que a avaliação mais formal da escola, a prova, estaria dialogando com as atividades que foram desenvolvidas em sala.

Outros estudantes identificaram as atividades de pesquisa simplesmente como atividades pedidas pelo professor, sem apontar qualquer informação sobre os objetivos destas atividades. Disseram: “É um trabalho pedido pelo professor.” (M.A.A.F., estudante da 2ª série do Ensino Médio) e “São atividades escolares passadas pelo professor.” (R.S.G., estudante da 3ª série do Ensino Médio).

Com alegria, apresento aqueles que identificam nas atividades de pesquisa uma possibilidade de promover a troca de ideias, visto serem realizadas em grupos. Uma vez que acreditamos que as atividades em grupo são importantes nos *espaçostempo* da escola, pois auxiliam o estudante a relacionar-se, resolver os conflitos que aparecem durante a execução do trabalho, dividir tarefas, compartilhar informações, colocar suas impressões diante dos outros e desenvolver habilidades como a liderança, por exemplo, as atividades de pesquisa são uma grande oportunidade de incentivar a organização dos estudantes em grupos. Os estudantes apontaram que: “Normalmente são em grupo.” (S.R.P., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “Fazemos as pesquisas conversando com professores e colegas.” (M.A.A.F., estudante da 2ª série do Ensino Médio) e “Nem sempre fazemos, mas, quando sim,

pesquisamos com livros e entre colegas.” (C.L.F.G., estudante da 2ª série do Ensino Médio).

Outros estudantes preferiram destacar os materiais nos quais buscam informações. “Buscamos em livros, revistas e internet.” (M.A.R.S.J., estudante da 2ª série do Ensino Médio) e “Buscamos na biblioteca e na internet.” (J.S.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio). Os *praticantes* entrevistados ratificaram as informações e acrescentaram outras fontes de pesquisa: “Acho que pode ser de opinião ou de levantamento de dados. Então, uma pesquisa histórica ela pode pesquisar não só texto, mas também figuras, depoimentos, vídeos, documentos literários e não literários...” (I.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Costuma ser por livros, internet, com pessoas, por gráficos que nós fazemos, vários tipos de pesquisa que você possa imaginar. Nós queremos fazer mais pesquisa para o conhecimento se expandir. No momento de pesquisar não ficar limitado só a internet e livro e pessoas, mas sim poder fazer algo diferente”. (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Alguns estudantes complementaram: “As atividades são pesquisa na internet, em livros, pessoais, sala de exposição, cidades históricas, etc.” (D.C.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio). Vale explicar que os estudantes da 2ª série do Ensino Médio realizaram, no ano anterior, uma aula-passeio a Paraty com a outra professora de História, como culminância de um trabalho sobre a mineração no Brasil Colonial. Muitos dos estudantes apontaram lugares como fontes de pesquisa em decorrência desta aula-passeio, o que foi bastante interessante.

Os professores também narraram como costumam ser as atividades de pesquisa por eles propostas e as dificuldades encontradas para desenvolvê-las. Vale destacar que as atividades de pesquisa propostas pelos professores estão diretamente ligadas ao que os mesmos compreendem como pesquisa escolar.

“Aí, sinceramente, eu já não sei muito bem. Mas acho que o estímulo ao envolvimento dos estudantes (no sentido de serem confrontados com situações de desafio) é fundamental. [...] No meu caso, eu não tenho condições de auxiliá-los nas tarefas de pesquisa. São muitos estudantes em sala e poucos recursos na escola. Então, no final das contas, acaba sendo resumo de informações encontradas, quando eles não entregam cópias da internet. Mas o ideal seria ensiná-los a fazer o levantamento de fontes (livro, sites, revistas), divisão de leituras, debates e, por fim, o posicionamento em relação ao que foi lido. Mas isso é humanamente impossível na minha situação.” (J.L., professora de História)

“Partindo de um tema trabalhado em sala, o estudante deve buscar mais informações e trazê-las para apresentar aos colegas em sala, demonstrando ter estabelecido as relações e ampliado sua aprendizagem.” (F.G., professora de História)

“Acho que a pesquisa tem uma relação especial com a História que poucas vezes é incentivada pelo colégio. E nem sempre a gente tem tempo para elaborar um projeto de pesquisa. Até aquilo ser aceito, você se torna responsável direto por aquilo, pela atividade, sem pai nem mãe, na verdade, sem equipe de apoio por trás disso para te incentivar, então, fica você malhando em ferro frio. Então, o professor se limita a passar uma pesquisa mais prática, pesquisar em livros, gravuras, internet, jornal. [...] O professor geralmente é muito ocupado. Então, isso dá trabalho, a gente sempre escuta isso dos colegas. Ninguém trabalha em equipe, então, acaba sobrando para uma pessoa, para aquele que vê aquilo como fundamental. E o trabalho tinha que ser em equipe. [...] Exige muito trabalho você levar estudantes para fora de sala ou então eles se sentirem estimulados a fazer aquilo que você pediu, verem um propósito nisso. Tem que ser muito bem argumentado, tem que passar para eles que aquilo ali é indispensável. Então, se você não tiver esse estímulo também, você não consegue passar adiante. Muitas vezes os professores também estão cansados, já não têm mais aquele propósito com a educação e o trabalho fica defasado.” (N.T., professora de História)

A fonte de pesquisa destacada por todos os estudantes foi a internet. Tal fonte de pesquisa ou local de busca de informações é visto por um conjunto numeroso de professores como fator complicador da aprendizagem e tentam fazer com que os estudantes não o utilizem. Uma vez que estamos na era da informação e na era das redes de comunicação, não vejo como ser possível ignorar ou não utilizar a internet em qualquer atividade de produção do conhecimento humano. No entanto, as informações obtidas na internet, assim como todas as demais fontes de pesquisa, devem ser criticadas interna e externamente. Isto, como veremos no próximo capítulo, se fez um dos grandes desafios das atividades de pesquisa que realizamos com os estudantes em sala de aula: desfazer a ideia de que pesquisa era “pegar” na internet, mostrando aos estudantes que se tratava de mais uma fonte de pesquisa e que as informações ali contidas mereciam ser analisadas e criticadas.

“O estudante é muito preguiçoso, vou falar a verdade. Eles colocam no google, aí pega na internet. O professor mandou falar sobre a África, aí eles vão lá, pegam a história da África, colocam no papel almaço e entregam para o professor. Tem professor que faz diferente. A L. mandou a gente ir uma vez lá na cidade, a gente estava fazendo uma pesquisa sobre Zumbi e lá tem uma estátua. Ela mandou a gente tirar foto, procurar alguma coisa sobre ele lá e foi diferente. Eu gostei porque fui lá, tirei foto e sempre que vou fazer uma pesquisa eu não sou desorganizada, eu não gosto, não parece mas sou até um pouco nerd, eu adoro ler, eu adoro aprender sobre como é, então, antes de procurar no computador, que é mais fácil, eu procuro em livros porque no livro é bem melhor que no computador. Porque acho que o

computador veio para coisas boas e ruins, deixou o estudante muito limitado sobre esse tema de pesquisar, agora é só ir no computador, tirar e pronto. Antigamente, não, tinha que ler, tirar foto do livro. Agora é só isso mesmo, ir no google, pegar e acabou e colocar no papel e pronto. Isso quando vai no papel almaço, né professora, porque às vezes tira lá, digitado, e pronto. Aí vem aqueles trabalhos todos iguais. Eu odeio ser o igual, eu quero ser o diferente, acho melhor.”, relata P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio.

Seria o estudante realmente preguiçoso? Todos os estudantes possuem tal característica? A estudante relata algo comum nas escolas, o “copiar e colar” da internet, sem ao menos ter tido um contato maior com aquelas informações. É evidente que os estudantes sabem que não é isso que o professor deseja, mas que ele apresente as informações encontradas com suas próprias palavras, escreva as suas impressões e opiniões sobre determinado assunto. Porém, será que o estudante teve orientação sobre como fazê-lo? Alguém, algum dia, foi claro acerca de como utilizar outras fontes de informação ou mesmo do uso da internet para ter acesso a sites de jornais, museus, universidades, etc.? Parece-nos que a internet é um instrumento incrível para recolher informações de locais e procedências variadas, mas também nos parece que o estudante conhece apenas um modo de utilizá-la e a resistência dos professores em estimular seu uso apenas corrobora para que esta forma superficial se perpetue.

Outra questão colocada para os estudantes era sobre as orientações para que os trabalhos de pesquisa fossem realizados. Um deles respondeu: “Eles pedem um assunto, os temas que eles querem que a gente aborde, outros pedem para apresentar, outros não pedem. Os que são de apresentar, às vezes a gente tem que entregar uma coisa para eles e ficar com cópia para a gente. Cada um tem um modo, uns pedem tudo o que querem, outros só pedem o tema para a gente procurar. Cada professor faz de um jeito.” (R.N.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Costuma ser mais com a professora de História, ela que trabalha assim, procurando saber o porque, quando, de onde veio isso, porque a história tem vários fundamentos, mas só uma explicação, então você tem que saber o porque daquela explicação que está ali, é isso que eu vejo na história. Na história e em outras matérias, mas em outras matérias você pergunta: quem foi Sócrates. Sócrates foi isso, isso e isso, mas a gente não sabe porque ele foi, porque ele foi eleito um grande filósofo. A história não, você tem como contestar, saber porque, mas na filosofia e nas outras matérias não.” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Sobre alguém, sobre o Ivan... Ivan, não. Van Gogh, o nome dele. Sobre pessoas que não sei explicar direito, mas é sobre uma pessoa, o nome de alguém. Ou o professor de

Educação Física, ele pediu para a gente fazer uma pesquisa sobre esportes e deficientes, foi legal, entendeu? Tem professores que abrangem demais, pedem a bibliografia, isso tem professores que já não pedem.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Eles trazem um trabalho, passam o trabalho. Não necessariamente todos os dias a pesquisa, mas sim, eles nos ensinam aquela pesquisa, nós fazemos, trabalhamos aquela pesquisa ele diz é assim que tem que ser, é assim que tem que fazer, é assim que vai ser. Ele nos explica o básico de tudo, se você quiser saber mais, você vai perguntar: ‘O, professor, quero saber mais disso aqui, porque essa parte aqui ficou meio off pra mim, quero saber mais disso’. Ai, sim ele explica, melhora, aprofunda. Porque o tempo do nosso colégio é pouco, não tem tempo dele passar a explicação do básico até o melhor, ele tenta falar o melhor, mas não consegue as vezes por causa do tempo. (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Tem o professor T., ele está passando probabilidade, aí ele mandou a gente ir na rua, é uma coisa diferente, mandou a gente ir na rua pesquisar qual a probabilidade do arroz, a quantidade de gente que come arroz, qual a marca de arroz mais famosa, acho uma coisa nova. Agora, tem professor que passa, não sei o que galega, uma coisa que ninguém gosta muito, outro passa Aristóteles, o pessoal já fala: “Quem foi esse homem, meu Deus?”(risos). A gente tem que saber, é uma coisa ruim, mas necessária, necessário saber. Acho que o professor deveria não passar os temas da matéria dele, porque é o necessário, mas passar o tema da matéria dele diferente. Ah, você tem que pesquisar, procurar uma pessoa velha, uma pessoa idosa que chegou a conhecer essa pessoa, entendeu? Puxar materiais dele, roupa, alguma coisa, acho que seria bem melhor. Seria legal, alguma coisa que você se envolvesse. Porque acho que a gente se envolvendo, a gente vai estar velhinho e vai lembrar: “Poxa, eu tive uma pesquisa que eu me envolvi, que eu busquei pessoas, que eu vi o rosto.” Às vezes a gente pesquisa uma pessoa que não tem nem o rosto na Internet. Eu vi o rosto, eu peguei alguma coisa dele, peguei na mão, peguei uma roupa, entendeu? Eu acho que seria legal.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

Fica claro que os estudantes não participam da escolha dos temas a serem pesquisados, o que incomoda a alguns deles. Muitas vezes, os temas giram em torno da biografia de alguém que seja pertinente ao conteúdo trabalhado, o que, com certeza, contribui para que suas teorias ou os conceitos desenvolvidos sejam contextualizados. No entanto, seguindo a fala de alguns dos estudantes, estas pesquisas, quando se limitam à biografia de alguém, não chegam a exigir que os estudantes pensem sobre determinado assunto ou produzam um conhecimento novo. O trabalho, desta forma, limita-se a uma das fases da pesquisa - o recolhimento de informações.

Perguntamos aos estudantes se a curiosidade que move tais pesquisas partiria deles ou dos professores. A grande maioria respondeu que era uma curiosidade do professor ou uma curiosidade que o professor gostaria que eles tivessem, mas que seria melhor se as pesquisas fossem fruto de suas próprias curiosidades.

Ao relatarem como foi a experiência de escolherem os temas das atividades de pesquisa, P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio, destacou: “Fez muita diferença. [...] Poxa, política. Porque a gente procurou escolher um tema que a gente tinha curiosidade. A gente tinha curiosidade na política de hoje, entendeu? As meninas escolheram o da mulher porque elas tinham essa curiosidade de poder falar que elas pensaram sobre a postura da mulher. Então foi super legal escolher o tema. Foi essencial para o trabalho dar certo. A senhora viu que o trabalho deu muito certo. Nós discutimos, colocamos. Porque eu tenho certeza que os meninos já não são tão machistas.”

“Não, a gente nunca escolhe. E foi diferente por isso também, porque a senhora pediu para a gente escolher o tema e tem professor que já dá o tema da pesquisa para a gente só pesquisar e pronto. A senhora fez, em relação a sua matéria, tirar algo que nos interessou, entendeu? Aí, tiramos o voto. Foi difícil. Primeiro tínhamos falado da mulher, agora foi o voto. Porque foi assim, um fala uma coisa, outro fala outra, mas depois a gente chegou a uma conclusão e foi o voto. Foi diferente porque nos deu mais trabalho de sentar, de ler a matéria, de ver o que se encaixa dentro da matéria também.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

A escolha do tema da pesquisa pelos estudantes só é possível quando os professores e a escola em geral parecem abertos a discutir assuntos que interessem aos estudantes. Quantos de nós já perguntamos a nossos estudantes o que gostariam de discutir ou aprender? A escola é o espaço da troca de informações e da formação de cidadãos críticos. Como formá-los críticos, se não os ouvimos? Como mostrar-lhes que tecem conhecimentos, se as suas inquietações não nos parecem importantes e dignas de serem discutidas?

Perguntamos aos estudantes se a escola, da maneira como está organizada, parecia preocupar-se com os seus interesses. As respostas, neste caso, não foram surpreendentes; os estudantes identificaram que não, mas chegaram, inclusive, a apontar o currículo como algo que dificulta esse processo. Vejamos: “Não, acho que a escola não, alguns professores.” (P.G.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Tem temas que eram para ser falados em sala de aula e a gente não vê. Acho que não só didático, mas música, como foi o tema do J., nunca vi um professor falar. Alguns temas de Sociologia a gente não vê aqui. [...] Pelo menos os professores sim. Acho que não parte da direção, nem da coordenação, parte do professor,

alguns, não pode generalizar.” (I.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio).

“Acho que não, acho que é aquela coisa sempre direitinha, cheia de regras, entendeu? Acho que é uma coisa que a gente tem que quebrar, essas regras. [...] Às vezes eu acho que uma escola maravilhosa, dos meus sonhos, seria isso uma pessoa ajudando todo mundo e perguntando o que a gente quer. Porque tem muito esse negócio na ideia de que o jovem não quer nada com a vida e eu acho que não é assim. Acho que o jovem quer muita coisa com a vida, senão, não haveria tantos jovens estudando em tantas escolas. Hoje em dia não tem essa coisa que o pai obriga a vir para a escola, a pessoa vem porque quer, porque ela pode fugir. Se uma pessoa chegasse e perguntasse o que a gente quer, porque o jovem tem essa necessidade de chamar atenção, ele tem a necessidade de saber que alguém está ligando para ele, está querendo saber das ideias dele, está querendo saber o que ele quer da vida, tem porque o jovem é carente, eu sou carente [...] Porque tem muito jovem que vem para a escola mas não tem família, nunca ninguém ligou para eles, então, se chegasse uma pessoa e perguntasse o que ele quer, nossa, acho que seria o céu para ele, acho que seria tudo para ele. Ele vai levar daquela pessoa para o resto da vida dele. Então, se chegasse uma pessoa e perguntasse para a gente como a gente quer a aula, como a gente quer, seria bom. [...]” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“O currículo impõe muito. Porque nem o professor tem opinião própria nem o estudante porque temos que aprender o que foi imposto a gente, temos que aprender aquilo ali, é aquilo que nós temos que saber e ponto final. Ninguém pode questionar nada.” (V.S.B., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

O mesmo estudante vai além e diferencia as instituições públicas e privadas quanto ao interesse sobre a aprendizagem do estudante. Mais uma vez, a desvalorização, não apenas das escolas noturnas, mas do setor público, também em parte pelo descaso com que os governos conduzem suas políticas públicas, leva o estudante a desvalorizar o processo do qual faz parte.

“Não, creio que quase nenhuma escola. A escola que se interessa em saber é a escola paga porque eles querem, como você está pagando, como o seu dinheiro está sendo investido para beneficiar você, querem saber porque, qual o fundamento da escola para você. Em um colégio público, tanto faz como tanto fez.” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Perguntamos aos estudantes se acreditavam que as atividades de pesquisa contribuíssem para o processo de aprendizagem e se as mesmas ampliavam seus conhecimentos. “Acho que sim porque, além daquele conhecimento da aula, a gente traz outros de fora. Às vezes o professor nunca viu, e de outro lugar, vídeo, outras fontes. A pesquisa agrega àquele conhecimento da sala.”, respondeu I.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio.

Outros disseram: “Se for interessante... aqueles que não interessam, a gente apresenta logo e depois esquece, mas se for interessante a gente lembra sim.” (R.N.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio), “Não, mais ou menos não. Não, aprende aquilo que nos interessa. Aquilo que não nos interessa a gente não vai aprender, vai escutar, mas depois vai esquecer.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Muitas das vezes não, porque seria bem melhor você saber o que você quer porque as vezes estou pegando matéria minha que não vai ser gratificante para mim no futuro. Então é melhor saber o que eu quero saber porque o professor também quer ensinar o que quer dar, o que ele aprendeu, não um manual de instruções que veio da secretaria, mas sim o que ele aprendeu e pode ensinar. Quando você vê uma coisa nova você tem que se modificar todo. (...) Isso é o mais triste porque nós não somos capitalistas, nós somos um país livre de expressões do que foi fundado. Igual eu estava vendo na televisão ontem, como já aprendi nesse ano, no primeiro bimestre, sobre Igualdade, Liberdade e Fraternidade e isso não tá sendo exercido, então, queremos mudar essa realidade.” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Para mim é algo que a gente aprende, temos um conhecimento a mais, algo que a gente não sabia e já sabe. Que não esquece, entendeu? Aquilo que interessa a gente não esquece. Mas tem trabalhos que a gente fez, que a nossa turma fez, até em grupo, de dividir em dois grupos, e apresentamos e é um pouco complicado porque até mesmo um fala e o outro não fala, tem aquele que é mais tímido, nem todos participam. Mas tem coisas que ficam na nossa memória do trabalho.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Gera conhecimentos, eu, pelo menos, eu gravo mais. Eu mesma escrevi, procurei, eu tento me informar bastante para saber, para não botar coisa errada e não tirar nota ruim na pesquisa. Eu acho bom, eu acho até melhor do que ficar uma hora sentada escutando um professor falar, porque a gente tem um tempinho nosso para fazer, entendeu? Diferente do professor ficar falando lá e os estudantes perturbando, não deixando o professor falar. É melhor porque está sozinho e, não aprende melhor não, mas exercita mais porque não tem ninguém atrapalhando.” (R.N.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Percebemos que a estudante acredita que as atividades de pesquisa geram conhecimentos porque através delas, ela grava mais os conteúdos e as informações. É possível perceber que, mesmo diante de tantas mudanças nos caminhos da educação no Brasil, as pessoas ainda associam o aprendizado à ideia de retenção de informações, mesmo que seja a partir da chamada “decoreba”. Decorar a matéria ou o que irá ser apresentado não é aprender, pois não faz parte de um processo no qual o estudante se apropria dos saberes que ele

desenvolveu individual e coletivamente. A estudante acredita que decorando, aprende, e a pesquisa, quando apresentada, obriga a decorar tais informações. Por quanto tempo será que ela guardará tais informações? Saberá aplicá-las? Sinceramente, creio que não.

Grande parte dos estudantes vai apontar que aprende mais quando a atividade de pesquisa gera uma apresentação para a turma, pois desta forma, é necessário saber mais sobre o tema pesquisado, ou mesmo, ter pesquisado realmente.

“Quando apresenta a gente tem que saber mais sobre o assunto, né, porque não vai chegar lá na frente e falar coisa que não tem nada a ver com o tema. Eu acho que apresentar é melhor porque é obrigado o estudante a saber sobre o assunto. Às vezes o que não apresenta, fazem de qualquer jeito, vão ganhar ponto mesmo. Já o de apresentar, vale a apresentação e o trabalho é mais rigoroso.” (R.N.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“Muito interessante porque tem estudantes que só pegam na internet e entregam para o professor. Se o professor já fala que é apresentado, eles vão se dar o direito de ler e entender para apresentar para a turma, porque eles não vão fazer feio, entendeu? Se Isso depende de cada professor. Por isso, se o professor fala para a gente apresentar em sala de aula é porque ele quer que a gente preste mais atenção na matéria. Não é aquele professor que a gente entrega e ele vai dar o ponto, não, ele quer dar o ponto com o esforço do estudante.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

A apresentação aparece nas falas como uma forma do próprio professor conferir quem realmente participou do trabalho de pesquisa e não apenas “copiou e colou” da internet, ou mesmo teve seu nome colocado no grupo sem ter contribuído com os colegas. Penso que este deveria ser o menor entre os propósitos da apresentação de uma atividade de pesquisa ou mesmo não é um propósito relevante. Fiscalizar o estudante não deve ser mais importante do que promover a troca de informações e experiências que os estudantes adquiriram na realização de sua pesquisa. Fiscalizar o estudante é um ato de autoritarismo. O professor ganha a imagem de um policial em um processo que deveria ser, não natural, mas cotidiano, prazeroso.

Promover o debate acerca dos assuntos do interesse dos estudantes deve ser o grande propósito das atividades de pesquisa. Além disso, tais atividades auxiliam a desenvolver habilidades de expressão e comunicação, organização de ideias por meio da escrita e da fala, síntese, criatividade, etc.

Creio que se os temas fossem melhor escolhidos e trabalhados em conjunto, professor e estudantes, a apresentação seria um momento prazeroso, onde os estudantes poderiam expor e compartilhar a pesquisa realizada, as “conclusões” às quais chegaram e as questões que

ainda restam serem discutidas. Não haveria necessidade de fiscalizar o cumprimento de uma tarefa se a mesma fosse prazerosa e fizesse sentido para o estudante.

Alguns dos estudantes entrevistados mostram-se incomodados com o fato dos colegas copiarem trabalhos da internet e afirmam que os trabalhos manuscritos evitam que o estudante “copie e cole”. Um deles diz: “[...] Aí aprende coisas novas, coisas que nunca imaginei que poderia existir, mas tem. Então vou fazer a pesquisa agora e vou ter que fazer tudo manuscrito. O melhor trabalho é manuscrito porque você tem que saber o que está lendo. A pessoa que imprime, imprime e já lê e diz é isso e lança para o professor [...]” (V.B.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Vale ressaltar que “copiar e colar” não está relacionado apenas à internet, sendo possível realizar o mesmo processo a partir de livros, jornais, revistas, anotações, etc. Mais uma vez, proibir a busca de informações da internet não garante que o estudante irá utilizar outras fontes, analisá-las e chegar a uma conclusão, ainda que superficial e momentânea, acerca de um tema. Tampouco garante que o mesmo estudante consiga organizar todo este processo de forma a resultar em uma apresentação, na qual ele consiga expressar-se bem com suas próprias palavras. Auxiliar o estudante no desenvolvimento de tais habilidades, mostrando-lhe que qualquer fonte de informações é válida para sua pesquisa desde que sejam feitas as críticas pertinentes e que ele consiga apropriar-se das informações e não apenas copiá-la, esta sim é a tarefa do professor.

Ao final das entrevistas, tomei a liberdade de perguntar aos estudantes o que havíamos feito juntos em nossas atividades de pesquisa; se havíamos realmente realizado pesquisa e o que puderam tirar dessa experiência. Parte das falas dos estudantes sobre estas questões estão no próximo e último capítulo, mas desejei antecipar alguns dos depoimentos por acreditar que promovem uma relação com todas as discussões travadas pelos estudantes, as mesmas que tentei reproduzir neste terceiro capítulo.

“A grande diferença do trabalho foi que você pôde se expressar. Quando você entrega um trabalho para o professor, você vai lá: ‘professor, fiz o trabalho’, pronto, você não pode falar nada. E ai ele vai e avalia o que você escreveu não o que você disse em palavras. [...] Quando você fala, você pode debater, pode questionar. [...] E escolher o tema fez diferença porque pudemos falar de coisas que foram escolha nossa. Quando o professor nos impõe a fazer aquilo ali, você tem que fazer aquilo ali. Quando você faz um trabalho imposto, você tem que fazer aquilo ali e é um assunto único para várias pessoas. Eu vou fazer meu trabalho, dar para uma pessoa, ela vai tirar xerox e vai virar o mesmo assunto. A partir do momento em que você tem uma escolha, eu quero falar de igualdade da mulher e ela quer falar de direitos

autorais, vai virar o que, um debate. Quando é um debate é muito mais gratificante porque você aprende, não só você prova, mas a escola toda, a sua turma toda aprende. O que você aprendeu você pode passar para os outros e rola um debate muito interessante e é o que fazem na faculdade. Fiquei sabendo que é muito debate. Então temos que aprender a debater e a ter opiniões próprias.” (V.S.B., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“A estrutura foi diferente, a gente não costuma usar data show, apresentar, agora a gente está mais acostumado. Acho tão importante você saber falar em público e acho que várias pessoas da escola não falam. É muito raro um trabalho que não tenha que falar. É muito raro um trabalho que não tenha tema proposto, você pode optar, mesmo dentro da matéria, é um espacinho a mais. Geralmente é um tema muito restrito, todo mundo tem que pesquisar sobre o mesmo assunto, poucos trabalhos de opinião dentro da escola, a maioria é objetivo, tem um tema e uma resposta específica, nunca debate e opinativo. Poucas matérias.” (I.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

“Algumas coisas não tinham a ver com a matéria. Mas foi legal. Não foi aquilo: “ah, você não vai falar porque não tem a ver com a minha matéria”, entendeu? Foi algo entre o professor e a turma. Aquele debate todo foi bem legal, assim. Gostei mais do trabalho sobre o futebol.” (H.S.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

Ao final deste terceiro capítulo, gostaria de fazer algumas considerações apenas com o intuito de organizar o pensamento, pois acredito que o que havia a ser discutido já foi muito bem colocado pelos sujeitos que, não somente falaram por meio deste texto, embora não necessitassem dele para expressar-se, mas o construíram juntamente comigo.

Buscando perceber quais palavras foram mais utilizadas nas definições de pesquisa, foi possível destacar: aula, trabalho, matéria, aprender, curiosidade, dúvida, conclusão, e tantas outras. Penso que não há definição correta para o termo pesquisa e tampouco alguma definição que possa dar conta de quantas são as experiências de pesquisa possíveis nos diversos *espaçotempo* escolares. Porém, acho que chegou a minha vez de responder à pergunta que fiz a tantos sujeitos. E foi bom deixar para respondê-la ao final desta escrita, pois minhas impressões já se modificaram tantas vezes, que já me haveria traído se houvesse escrito anteriormente.

Assim, acredito que a pesquisa é o ato de tentar responder a uma inquietação através da busca de informações. Esta inquietação é inerente ao ser humano e ao seu sentimento de incompletude, como sempre bem colocou Freire (1996). Porque nos reconhecemos como incompletos é que precisamos buscar o saber. Ah! Que bom que somos incompletos e que permaneceremos o sendo, pois buscar o saber e, assim, aprender, é muito bom!

Somos todos pesquisadores, embora muitos não se compreendam desta forma ou mesmo não sejam assim compreendidos pelos professores. Repito a frase de uma estudante: “Para aprender é preciso pesquisar.” (S.R.P., estudante da 2ª série do Ensino Médio). Sim, para aprender é preciso pesquisar e a escola como um dos *espaçostempo* diretamente ligados à experiência de aprendizagem dos seres humanos deve ser, para além de um objeto, um lugar de pesquisa. Que possamos vivenciar neste *espaçostempo* práticas de pesquisa e não mais experiências que não construam saberes como a reprodução, o ato de decorar informações, copiar verdades absolutas, repetir afirmações, etc. Que nós, como professores e estudantes, como *praticantes*, possamos aprender, possamos pesquisar.

4 TECENDO EXPERÊNCIAS COM OS *ESTUDANTES-PESQUISADORES*

[...] Por algumas horas vocês se encontram para juntos lutar. Aprendam a vencer.

Bertold Brecht

4.1 Percorrendo fios

“Todo cabelereiro é homossexual.” (Fala de um estudante da 2ª série do Ensino Médio.) “Sou ‘bi’ perante meu marido e minha família.” (Fala de uma estudante da 2ª série do Ensino Médio.) “A mulher apanha porque não para de falar no ouvido do marido.” (Fala de um estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

Estas são algumas das falas de estudantes do C. E. R. L. no decorrer das apresentações dos trabalhos de pesquisa ou nos debates que surgiram em consequência destas. Estas e muitas outras falas, bem como a realização e apresentação dos trabalhos, foram resultado de um processo que se desenvolveu ao longo dos anos letivos de 2010 e 2011.

Neste quarto capítulo, gostaria de descrever, narrar e analisar as atividades realizadas pelos mesmos estudantes nos *espaçostempo* dos encontros de História. No entanto, muito mais do que a descrição de uma proposta feita por mim aos estudantes, trata-se da tentativa de organizar em um texto meu todo um processo que aqueles *praticantes* abraçaram e realizaram com empenho e que nos fez refletir bastante acerca dos nossos objetivos enquanto estudantes e docente.

Ao longo do segundo semestre do ano de 2010, os estudantes foram entrevistados e responderam a questionários, como apresentamos no capítulo anterior. Após a análise de suas respostas e impressões nos foi possível pensar e tecer, ao menos na imaginação, as propostas de atividades de pesquisa que iriam ser apresentadas aos estudantes. Digo que tecemos na imaginação, pois estas mesmas propostas, longe de estarem fechadas, eram apenas, como o nome diz, ideias que poderiam ser alteradas a qualquer momento de acordo com as sugestões dos estudantes e com o observado ao longo das discussões em sala de aula e nas entrevistas que permaneceram sendo realizadas durante o ano de 2011. Desta forma, buscamos, em um primeiro momento, promover algumas discussões com os estudantes e produzir, juntamente com estes, quais e como seriam os passos de nossas atividades de pesquisa nos *espaçostempo*

da sala de aula, da vivência cotidiana e da escola.

Assim, ao longo do primeiro bimestre do ano letivo de 2011, demos continuidade às entrevistas e questionários com os estudantes ao mesmo tempo em que discutíamos o que era fazer pesquisa nos *espaçotempo* da escola. Neste primeiro momento, chegamos juntos a uma conclusão: a pesquisa parte de um interesse. Mas não me parecia justo, como também foi levantado por muitos dos estudantes nas entrevistas e questionários, que a pesquisa nos *espaçotempo* escolares partisse apenas dos interesses dos docentes ou do que estes julgassem pertinente aos estudantes.

Uma vez que o objetivo da escola é desenvolver e formar o estudante, seja para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho ou mesmo para a continuidade dos estudos, as atividades propostas nestes mesmos *espaçotempo* devem levar em conta o que é relevante para os estudantes em suas experiências cotidianas. Quem garante que a proposta de pesquisa que surge a partir daquilo que o professor identifica como importante é realmente interessante ao estudante? É correto exigir que o estudante pesquise algo que não desperta o seu interesse? Esta seria realmente uma atividade que geraria conhecimentos?

Não acreditava que o processo de aprendizagem poderia estar dissociado do prazer e, por conseguinte, não poderia impor um tema a ser trabalhado nas atividades de pesquisa. A imposição de um tema pelos professores aos estudantes remetia, embora seja reconhecida a importância da atividade de pesquisa no processo de ensino-aprendizagem, à imagem do estudante enquanto um ser a ser preenchido por aquele que detém o saber (o professor), o que, mais uma vez, reforça a separação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, porém, em um outro nível ou *espaçotempo*. Esta ideia está, inclusive, bastante presente na fala de muitos estudantes, como vimos no capítulo anterior.

Partimos, então, da ideia de que os temas a serem pesquisados deveriam partir do interesse dos próprios estudantes, uma vez que nosso objetivo era reconhecer a escola como *espaçotempo* apropriado por aqueles que tecem conhecimentos coletivamente, um *espaçotempo* frequentado por *praticantes*, por produtores de conhecimento, por *professores-pesquisadores* e *estudantes-pesquisadores*. Mas como adequar estas atividades de pesquisa ao currículo mínimo que deveríamos cumprir? Como associar os interesses dos estudantes aos conteúdos a serem desenvolvidos?

Identificamos juntos temas centrais nos conteúdos do Currículo Mínimo proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Dentre os conteúdos indicados para a 2ª série do Ensino Médio, percebemos que os temas a serem abordados poderiam ter como eixo a questão dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma vez que os conteúdos

correspondentes à série eram desdobramentos do tema do Movimento Iluminista. Já os conteúdos da 3ª série do Ensino Médio, que articulam a História Geral e a História do Brasil, tratando da República brasileira e das disputas imperialistas e guerras mundiais, poderiam girar em torno da questão da cidadania. Vale lembrar que, tanto os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, quanto o de cidadania, deveriam ser historicizados, uma vez que não são absolutos.

Assim, foi sugerido aos estudantes que os temas escolhidos pelos grupos para serem desenvolvidos nas atividades de pesquisa estivessem relacionados com os conceitos de liberdade, igualdade ou fraternidade, quando trabalhados por estudantes da 2ª série do Ensino Médio, e à questão da cidadania e seu exercício, quando abordados por estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Esta foi, ao nosso entender, a melhor maneira de não dissociar os temas pesquisados dos conteúdos contemplados pelo chamado Currículo Mínimo, mas fazer deste mesmo conteúdo um instrumento para despertar novos interesses e levar a variadas questões.

Outra questão, entre as que permearam nossas discussões ao longo do primeiro bimestre, estava relacionada às *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) pesquisa nos *espaçotempo* escolares. Muitos estudantes identificaram que faziam suas “pesquisas” a partir da consulta a livros, mas principalmente à internet. Outros tantos identificaram a pesquisa como um processo de recolhimento de informações e resumo, ou, ainda, como uma ação de “copiar” e “colar” informações obtidas através da internet, entregando-as aos professores. Outros discentes chegaram a afirmar que somente estudavam o tema se o trabalho devesse ser apresentado; do contrário, apenas copiavam as informações e as entregavam.

Foi necessário ressignificar a ação da pesquisa. Buscamos, não só ao longo do bimestre, mas de todo o ano letivo, apresentar a internet como mais uma fonte de pesquisa e não a única a ser utilizada. Ressaltamos, também, a necessidade de fazer uma análise crítica de todas as fontes de pesquisa. Esta foi, talvez, uma das ações mais difíceis deste primeiro momento. A identificação da atividade de pesquisa com o acesso à internet era bastante forte em nossos estudantes. Não se tratava de proibir o uso da internet, tampouco de convencer o estudante a buscar as informações nesta, mas sem copiar os textos que encontravam nas páginas eletrônicas. Nosso objetivo ia além da conscientização contra o plágio. Desejávamos que os estudantes pudessem obter informações em fontes variadas, analisá-las, criticá-las, cruzá-las com outras tantas, resumi-las e apresentar suas conclusões de forma que satisfizessem sua *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996). Dentre os instrumentos que os estudantes passaram a identificar como fontes, destacamos, além dos livros e da internet, vídeos, músicas, entrevistas, cartas, reportagens, objetos, iconografia, fontes orais, etc. Todas

estas fontes passaram a fazer parte de nosso universo de pesquisa.

Outra preocupação dos estudantes girava em torno da apresentação. Da mesma forma que decidimos que cada grupo escolheria seu tema de pesquisa, também cada grupo ficaria responsável por decidir qual seria a melhor maneira de tratar o tema e apresentar seus resultados. Isto gerou certas dificuldades.

Muitos estudantes entendiam a pesquisa como esgotamento de um tema e tiveram dificuldades na hora de fazer escolhas. Em muitos casos, os estudantes entendiam que os temas deveriam ser amplos e que seu trabalho de pesquisa deveria dar conta de todas as variações que poderiam surgir com o tema. Outros identificavam pesquisa com a descoberta da origem de tal palavra ou acontecimento ou, ainda, com o encontro da verdade a respeito de um assunto.

Esta compreensão de pesquisa se assemelha deveras à ideia hegemônica de pesquisa acadêmica na modernidade. A imagem do pesquisador como aquele que busca a verdade absoluta sobre um determinado assunto, que busca sua origem e esgota sua pesquisa, justamente por chegar à verdade. No entanto, percebíamos que esta imagem hegemônica de pesquisa engessava os estudantes e dificultava que produzissem um trabalho que os satisfizesse ou mesmo que se sentissem capazes de realizá-lo.

Ao longo do primeiro bimestre, em especial, também foi nossa intenção tecer com nossos estudantes a imagem de um trabalho de pesquisa como algo que visa o debate e, por isso, não apresenta uma verdade absoluta. As pesquisas que produziríamos nas aulas de História tinham por objetivo tocar em assuntos chaves para nós enquanto sujeitos históricos e não precisavam produzir uma conclusão fechada, mas, ao contrário, promover a discussão, o surgimento de novas reflexões, mudanças de opinião, etc.

Foi de grande satisfação perceber que ao longo do ano, os estudantes relativizaram a ideia de verdade e puderam ver os temas escolhidos por eles mesmos relacionando-se a outros e gerando grandes e novos questionamentos. Talvez um dos maiores ganhos dessas atividades tenha sido percebermos que uma pesquisa não se esgota, mas cria ramificações, assim como não se esgota a curiosidade do ser humano e seu gosto pelo saber e aprender mais.

Outras, ainda, foram as nossas dificuldades, mas creio que o primeiro bimestre foi o nosso momento de discutir como organizaríamos nossas atividades. No entanto, como defendemos aqui, teoria e prática não podem estar separados. Por isso, no segundo bimestre, passamos a praticar e a avaliar tudo o que havíamos discutido. Vários foram os momentos, contudo, em que reavaliávamos nossos passos e optávamos por outros, como veremos.

4.2 Buscando tecê-los

As atividades de pesquisa, no segundo bimestre, foram organizadas da seguinte forma: os estudantes dividiam-se em grupos, não havendo limite de estudantes por grupo. Estes mesmos grupos deveriam escolher um tema que girasse em torno da temática central de sua série escolar: liberdade, igualdade ou fraternidade para os estudantes da 2ª série do Ensino Médio e cidadania para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Antes mesmo desta escolha, discutimos em sala o que os estudantes compreendiam pelos conceitos de liberdade, igualdade, fraternidade e cidadania e os desdobramentos que os mesmos poderiam ter de acordo com o momento histórico, o local e a cultura dos indivíduos que os interpretavam ou que vivenciavam tais conceitos. Neste momento, pudemos entender que toda pesquisa deve se contextualizada e historicizada, bem como os conceitos com os quais estávamos trabalhando. Para isto, era necessário que os grupos fizessem um recorte temporal, geográfico e cultural do que queriam abordar.

Talvez a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes tenha sido, para além da escolha do tema, definir seu recorte. Muitos grupos escolhiam temas como: desigualdade social, o negro no Brasil, igualdade entre os gêneros, liberdade de expressão, a cidadania para as mulheres, etc. Poucos entenderam que eram temas complexos demais para serem abordados em um bimestre. Era preciso que eu insistisse em um recorte e que os indagasse: O negro no Brasil em que sentido? Seria o preconceito racial? Seria a questão do mercado de trabalho? Como os negros são apresentados pela mídia? É em relação às cotas? Vocês pretendem buscar dados sobre o tema focando todo o Brasil, ou um estado, uma cidade? Que material pretendem utilizar como fontes? Cada vez que os indagava, percebia que os deixava confusos. Os estudantes não estavam acostumados a tomar estas decisões e, muitas vezes, pediam-me que resolvesse para eles. Muitos diziam que os professores sempre colocavam os temas no quadro e eles escolhiam e que não visualizavam os recortes que eu pedia.

Outra questão se dava em torno das fontes. Quando perguntados a respeito dos materiais que utilizariam como suas fontes de pesquisa, listavam vários, como se desejassem comprovar que fariam um bom trabalho ou um trabalho completo. Quase todos os grupos afirmavam que iriam procurar informações iniciais na internet, utilizariam imagens, entrevistariam pessoas da área, tirariam fotos, recorreriam a fatos noticiados nos jornais, etc. Minha tentação foi logo dizer que não haveria tempo para lidar com tantas fontes, mas achei

melhor deixá-los livres para organizar-se e perceberem onde deveriam avançar e recuar.

Com o tempo, surgiram nas turmas de 2ª série temas como:

- desigualdade social no Rio de Janeiro, escolhida por um grupo de meninas adolescentes que desejavam investigar o assunto a partir das formas como as revistas *teen* apresentavam os modelos a serem seguidos pelos jovens na cidade do Rio de Janeiro;
- o aborto e o direito à vida, com uma pesquisa a partir da legislação correspondente ao tema e entrevista com uma enfermeira que atendeu mulheres que haviam abortado;
- o negro no mercado de trabalho, a partir de estatísticas obtidas na internet e depoimentos; liberdade sexual, apresentando alguns casos e estatísticas;
- igualdade na mídia e no cotidiano, analisando dois programas de televisão e como tratavam os diversos segmentos sociais;
- preconceito racial a partir da relação entre a escravidão e a situação atual dos negros no Brasil;
- preconceito em relação aos deficientes físicos, tratando de sua aceitação no mercado de trabalho;
- discriminação sexual;
- a fraternidade para os cariocas, procurando identificar como as diferentes idades pensam o que é ser fraterno;
- igualdade e desigualdade racial e social, associando o preconceito racial e econômico;
- liberdade de expressão, a partir de entrevistas com trabalhadores e produção de um vídeo;
- racismo, a partir de entrevistas;
- a mulher nas sociedades antigas e atual;
- liberdade religiosa.

Já nas turmas de 3ª série surgiram os temas:

- cidadania dos idosos;
- o papel do voto feminino, bastante influenciado pela eleição da presidente Dilma;
- deficientes físicos;
- discriminação em relação às mulheres nos jornais e outras mídias, a partir da seleção de algumas reportagens;
- escravidão e trabalho na atualidade;

- voto na juventude, a partir da apresentação de slides e questionamentos propostos pelo grupo à turma;
- o jovem e o futebol;
- a sociedade e a música, tocando na questão da associação de alguns tipos de música com alguns segmentos sociais;
- direitos dos estudantes, pensando situações que ocorrem na escola na qual estudam;
- a situação dos professores nas escolas;
- redes sociais, pensando a utilização do Orkut pelos jovens;
- cidadania na juventude.

Ao longo do bimestre, selecionamos aulas que seriam destinadas à discussão dos temas e reunião dos grupos. Nestas mesmas aulas, eu buscava conversar separadamente com os grupos e sugerir alguns caminhos. No entanto, percebia que, muitas vezes, os estudantes chegavam para estas aulas sem novos materiais ou sem ter cumprido o que haviam assumido como compromisso com o seu grupo na aula anterior.

A dificuldade em recortar os temas e compreender a proposta da atividade de pesquisa permaneceu para alguns grupos. Muitos, por exemplo, não conseguiram organizar-se dentro do tempo combinado e destinado para a pesquisa, alguns por conta dos amplos projetos que pensaram, outros porque, como mesmo colocaram, demoraram para dar início à pesquisa ou dividiram mal suas tarefas.

Porém, mesmo com as dificuldades apontadas, os resultados produzidos ao final do segundo bimestre foram surpreendentes, não somente para mim, mas também para os grupos que participaram das atividades. Mudanças no calendário de atividades da escola nos fizeram reformular a apresentação dos trabalhos. As três turmas de cada série apresentaram seus trabalhos no mesmo dia e mesmo espaço, o que permitiu aos colegas de outras turmas assistirem a todos trabalhos, contribuindo para o debate.

Muitos grupos trouxeram novas fontes para suas pesquisas, como entrevistas, vídeos, músicas, questionamentos propostos aos colegas e reportagens. Muitos grupos não entregaram nenhum material escrito, mas organizaram a apresentação de forma a explicar, inclusive, os passos de sua pesquisa.

Em nossa avaliação, sentimos falta, porém, dos debates. Muitos estudantes sentiam-se inseguros para fazer questionamentos aos colegas ou mesmo para expor sua opinião quando questionados pelo grupo que estava apresentando. Muitas vezes, o debate teve que ser estimulado por mim.

4.3 Repensando alguns passos

Após os resultados do segundo bimestre, pensamos em modificar alguns pontos de nossa proposta. Os próprios estudantes apontaram que o pouco tempo em sala de aula destinado aos trabalhos havia prejudicado os grupos, sendo necessário destinar mais tempo na escola para as pesquisas, lembrando que lidávamos com um número significativo de estudantes trabalhadores. Isto, porém, esbarrava na proposta da própria coordenação, que cobrava o cumprimento do Currículo Mínimo e avaliações ligadas a estes conteúdos.

Os estudantes identificaram, também, que muitos grupos ainda estavam presos a uma ideia de pesquisa que visava ao esgotamento de um tema e, também por isso, sua apresentação foi muito superficial, pois não conseguiram aprofundar nenhum dos pontos que levantaram. Também falamos da importância das pesquisas gerarem trocas e ideias, tanto entre os estudantes dos grupos, como entre os estudantes que assistiam às apresentações.

O mais importante, no entanto, foi perceber que os estudantes sentiram-se orgulhosos de seus trabalhos e compreenderam-se enquanto *praticantes*, enquanto aqueles que tecem conhecimentos, uma vez que trabalharam em cima de temas de seu interesse, embora tenham estado um tanto inseguros no início.

Voltando das férias, já no terceiro bimestre, senti que uma parcela dos estudantes já se mostrava desestimulada, o que, infelizmente, era visto como algo comum na escola em que trabalhava por ser de ensino noturno. A própria direção preocupava-se com este período de retorno porque muitos estudantes dispersavam-se ou abandonavam a escola durante o recesso de meio de ano. Embora o estímulo aparentemente fosse menor, buscamos manter as discussões sobre as atividades de pesquisa e modificar as questões que se apresentaram como deficientes. Assim, no terceiro bimestre mantivemos as apresentações dos grupos, mas estes deveriam, ao final da apresentação propor uma questão a ser debatida pela turma. Ao final das apresentações, os grupos retomariam as questões e um representante de cada grupo conduziria o debate de forma a articular as questões que se apresentavam e que, em muitos debates, pareciam complementares. Além disto, pedi aos estudantes que entregassem uma redação relatando o processo de sua pesquisa, um resumo do tema pesquisado e o que puderam aprender com tal processo. Algumas destas redações foram selecionadas para outras atividades da escola, como a reunião de escritos dos estudantes.

Muitos dos temas do bimestre anterior reapareceram tratados por outros grupos. Isto me pareceu uma oportunidade de percebermos como um mesmo assunto pode ser abordado de formas diversas. Os temas escolhidos no terceiro bimestre foram:

- racismo;
- machismo;
- direitos dos idosos;
- feminismo;
- preconceito social;
- acesso ao mercado de trabalho;
- preconceito racial na escola;
- preconceito religioso;
- homossexualismo;
- homofobia, etc.

Uma das turmas de 2ª série do Ensino Médio, no entanto, fez uma proposta de trabalho diferente. Pensando muitas das falas que surgiram nas apresentações do segundo bimestre entre os estudantes da turma, pediram que todos pudessem pesquisar o mesmo tema, buscando dados e trazendo-os para um grande debate sobre homofobia.

Muitos estudantes desta turma não trouxeram informações para serem analisadas e discutidas em sala de aula. Mas outros tantos trouxeram e o debate estendeu-se além da uma hora de aula que tínhamos juntos. Foi neste debate que pudemos perceber algumas falas de estudantes que sentiram-se à vontade para posicionar-se, fazer questionamentos a outros estudantes e apresentar suas dúvidas sobre o tema.

Vimos que há ainda preconceito e dificuldades em abordar o assunto da homossexualidade em uma turma de jovens e adultos. O aspecto religioso foi levantado em diversos momentos pelos estudantes, fossem jovens ou adultos, e utilizado como argumento contrário aos homossexuais. Outros não reconheciam o preconceito em suas próprias falas, o que foi destacado por seus colegas no debate. Um dentre os estudantes jovens da turma exclamou: “Se vejo meu filho, eu acho que arrebento” (referindo-se à ação que tomaria se visse seu filho homem relacionando-se com outro homem.) No entanto, o mesmo estudante dizia não ser preconceituoso.

Outros estudantes apontaram não serem homofóbicos, mas sentiam-se incomodados com a demonstração pública das relações amorosas entre homossexuais. Outro estudante afirmou: “Eles não têm respeito pelas pessoas que passam.” Imediatamente uma estudante,

que diz ser bissexual, respondeu: “Incomoda a você ver um casal hétero se agarrando na rua? A falta de respeito é a mesma, não acha?”.

Outras questões foram sendo desenroladas pelos estudantes e o debate encerrou-se pela falta de tempo. Porém, nas aulas seguintes, os estudantes deram-no continuidade, retomando algumas falas e questionamentos dos colegas.

Creio que a experiência foi de grande importância para que os estudantes pudessem ter um espaço para expor suas impressões acerca de um assunto que chamava sua atenção e que estava presente na própria sala de aula, chegando a incomodar alguns deles, que se sentiam discriminados. Estes estudantes, que pareciam pretender utilizar o *espaçotempo* da sala de aula para apresentar aos colegas seus sentimentos, em muitos momentos apresentaram dados e trouxeram materiais que favoreceram o debate. Além disso, o fato de estarmos no *espaçotempo* da escola contribuiu para uma discussão harmoniosa e a reflexão de muitos dos estudantes que puderam, ao menos, rever e/ou ter contestadas suas falas preconceituosas.

Outras foram as falas que chamaram atenção também na apresentação das atividades de pesquisa em outras turmas. Em uma das turmas de 3ª série, por exemplo, ao indagar sobre o preconceito racial na escola, o grupo recebeu como resposta de uma das estudantes que na sala de aula havia uma colega negra que não gostava de andar com negros. A estudante citada afirmou que, embora negra, não se sentia à vontade em meio a muitos negros e que chegou uma vez a falar para uma colega de sala algo como: “Vamos sair daqui, só tem preto.” (fala de uma estudante da 3ª série do Ensino Médio). Os estudantes concentraram-se por alguns minutos na fala da colega e a questão da imagem que os jovens negros possuem de si próprios e sua cor nos proporcionou um excelente debate.

Já no quarto e último bimestre do ano letivo, optamos por uma experiência diferenciada, uma vez que nos veríamos muito pouco por conta da quantidade de feriados nos dias dos encontros de História e do grande número de avaliações externas realizadas neste período do ano letivo.

Acertamos, eu e os estudantes, que manteríamos os temas centrais: igualdade, liberdade ou fraternidade para os estudantes da 2ª série do Ensino Médio e cidadania para os estudantes da 3ª série do mesmo nível de ensino. No entanto, os estudantes não escolheriam simplesmente um tema a ser pesquisado, mas realizariam suas pesquisas a partir da análise de um fato concreto que lhes tivesse chamado atenção durante o ano letivo. Poderiam valer-se das mesmas fontes com as quais vinham trabalhando: textos impressos ou eletrônicos, imagens, fotos, músicas, vídeos, registros orais, etc. Ao final das apresentações, mais uma vez os estudantes deveriam deixar uma questão para o debate e um resumo escrito do seu processo

de pesquisa.

Os estudantes buscaram refletir sobre diversos fatos, como:

- o assassinato da juíza Patrícia Accioli, na madrugada de 12 de agosto de 2011;
- a falta de recursos em hospitais públicos e o decréscimo nos investimentos na área de saúde em detrimento dos investimentos em obras de estrutura para a Copa do Mundo e as Olimpíadas, a partir de reportagens que denunciavam o atendimento precário em hospitais da rede pública do Rio de Janeiro e denúncias de superfaturamento em obras da prefeitura e do estado;
- o massacre de doze estudantes na Escola Municipal Tasso da Silveira, que gerou uma discussão acerca da segurança nas escolas públicas e do bullying;
- a questão de idosos que tornam-se moradores de rua, a partir da reportagem sobre o espancamento de um idoso por um grupo de jovens;
- o homossexualismo e a adoção por casais gays, que levantou questionamentos dos estudantes acerca da imagem de família atual, onde pudemos historicizar também o conceito de família;
- a morte do menino Juan, após seu desaparecimento em 20 de junho de 2011, durante a troca de tiros entre policiais e traficantes na comunidade Danon, em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, e o descaso da polícia do Rio de Janeiro;
- a ocupação policial nas comunidades carentes do Rio de Janeiro, a partir de uma reportagem sobre o aniversário de um ano da ocupação policial no Morro do Alemão e reconhecimento de algumas ONGs que já faziam um trabalho social no local (esta apresentação contou também com outras reportagens e entrevistas com moradores das comunidades localizadas no entorno da escola sobre a questão da ocupação policial em comunidades);
- o acidente no bondinho de Santa Teresa, em 27 de agosto de 2011, que deixou 5 mortos e vários feridos, e o descaso do governo com os pontos turísticos e patrimônio público da cidade;
- a participação política dos jovens brasileiros, a partir da comparação das ações de jovens no Brasil e a mobilização de universitários no Chile;
- a cracolândia e um debate sobre o tráfico de drogas no país e a responsabilidade ou não dos usuários de drogas, a partir de vídeos divulgados na mídia e entrevistas com jovens sobre a utilização de drogas.

4.4 As impressões dos estudantes acerca das atividades de pesquisa realizadas

No decorrer de todas as atividades de pesquisa, buscamos reunir falas de estudantes acerca dos trabalhos que chamaram a sua atenção. Ao pedir aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio que escolhessem um dos trabalhos de pesquisa apresentados no segundo bimestre e o comentassem, surgiram diversas análises positivas em relação aos trabalhos dos colegas e das impressões geradas nos debates. Vejamos algumas das falas dos estudantes após a realização das primeiras atividades de pesquisa.

“O que me chamou atenção mesmo foi quando o V. apresentou o gráfico mostrando a quantidade de violência sobre as mulheres domésticas. Ao meu ver, uma fiscalização com leis mais severas para estes agressores.” (J.C., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Da luta da mulher pelo seu espaço sem ser agredida pelo seu companheiro, com leis para proteger seus interesses (Lei Maria da Penha), com delegacia da mulher, etc. Ser cidadão é respeitar a mulher em todos os sentidos.” (M. S., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“A violência contra a mulher foi um trabalho que mostrou aos estudantes o quanto o número de violência é grande. É um assunto ruim para todos, mas é importante saber que isso não pode continuar. Somos obrigados a cumprir leis, mas nenhuma funciona, quase não são respeitadas. Muito bom o trabalho na sala, serviu para alguns abrirem os olhos e saberem que somos pessoas e não bichos selvagens.” (W. F., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O meu tema foi a importância do voto feminino, mas o que também me chamou atenção foi o tema sobre a violência contra a mulher. Que é uma estatística muito grande sobre os agressores de mulheres. O nosso país pode melhorar um pouco se todas as mulheres agredidas denunciarem esse tipo de coisa. Eu tenho um caso na família e já passei por isso e sei que não é nem um pouco fácil lidar com esta situação.” (R. A., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“A violência contra a mulher, porque todos nós, homens e mulheres, somos iguais embora a mulher seja considerada mais fraca, justamente por ser frágil deve ser amada, cuidada, respeitada como ser humano, como cidadã reconhecida por seus méritos, valorizada dentro da sociedade porque hoje a mulher trabalha, ajuda com as despesas, cuida da família, estuda, vota e representa muito nas eleições e também na sociedade.” (P. G., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O tema que mais me interessou foi ‘violência contra a mulher’, pois apesar de ainda

muitas mulheres sofrerem esse tipo de violência, sinto que estamos caminhando para melhor, pois muitas mulheres hoje denunciam seus parceiros e levam os seus processos até o fim.” (A.L.B., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Achei muito interessante o trabalho que fala da música. Bom, a minha relação com a música não é profissional, mas eu gosto muito e sou muito eclético nas minhas escolhas musicais, mas como hoje tudo vira desculpa para preconceito um favelado já tem o rótulo de favelado dando um exemplo. Espero que isso acabe um dia no Brasil e em todo o mundo.” (C.A., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O trabalho sobre os direitos das mulheres. Esse trabalho foi muito bom porque provou para mim que até hoje existe o preconceito contra a mulher. Muitos estudantes falaram que a mulher só pode ficar na cozinha, isso para mim é um absurdo. A mulher pode ter os mesmos direitos dos homens.” (P. C., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Achei muito interessante o assunto da política e do voto, pois esse assunto é de extrema importância no decorrer da vida de todos nós. Pois é pelo voto que decidimos o futuro do nosso país e fazemos isso, porém, procurando se interessar mais sobre a política de nosso país faz com que consigamos dar o melhor de nós para que possamos ter um futuro mais digno.” (C.C.S.F., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O trabalho que gostei foi o sobre o voto. Na minha opinião, todo cidadão tem o direito de votar. Eles até comentavam se o voto era direito ou dever, eu concordo que seja os dois, pois você votando você pode mudar as condições de seu país e um dever porque é nosso dever tentar mudar as condições do nosso país se não estiver boa e também que é maior de 18 anos tem que votar querendo ou não, senão tem que pagar multa.” (T. M., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Eu gostei muito do trabalho apresentado sobre o voto porque o voto é, e sempre foi, uma grande vitória da sociedade e uma forma muito democrática e respeitosa de escolha. E hoje em dia, numa sociedade como a nossa principalmente o Brasil o voto pode-se dizer que seja a maior arma que nós temos contra a corrupção e a falta de democracia e desleixo dos nossos governantes. Infelizmente, muitas pessoas ainda não perceberam isso e se esquecem que a democracia para você ser uma pessoa democrática e para você viver e exigir democracia é estritamente necessário que você se envolva com política e entenda um pouco de política e conheça seus direitos e deveres.” (R. S., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Bem, na verdade, não tem como escolher apenas um deles. Todos são muito importantes para todos nós, apenas aprendemos a falar mais sobre os direitos que tem os idosos, os adolescentes e as crianças e sobre como a internet é importante hoje em dia e como

ela contribui para o desenvolvimento do país, então, na minha opinião, estão todos de parabéns.” (S. S. J., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O passe livre para os idosos. Foi muito interessante a entrevista com a senhora que foi entrevistada, vimos que teve algumas reclamações muito importantes como o salário dos aposentados que não dá nem mesmo às vezes para comprar seu remédio.” (L. F., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Dos direitos dos idosos que foi muito interessante. Porque não conhecia as leis favoráveis aos idosos. Hoje já sei um pouco a mais sobre as leis que os idosos tem direito. A cidadania tem que melhorar porque muitos idosos sobem no ônibus e muitas pessoas fingem que estão dormindo para não levantar para dar lugar aos idosos.” (A. S., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“A importância da internet. Hoje em dia é muito importante ter internet, facilita muito em todas as áreas da nossa vida. Hoje podemos pagar contas, conhecer lugares, estudar, fazer pesquisas escolares ou trabalhos e muitas outras mais. Sabe usar a internet também é muito importante por conta da grande rede de pedófilos que atuam principalmente pela grande rede da internet. O trabalho que foi apresentado serviu para alertar muitas pessoas que talvez desconhecassem esse outro lado.” (C. S. M., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Me interessei porque me chamou atenção sobre a violência que sofre, sofrem muitos preconceitos. Eu iria ser professora, mas com os acontecimentos atuais me deixou com muitas dúvidas sobre essa profissão.” (F.C.R., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Sobre os professores, porque eles têm muita dificuldade. Eles são muito julgados, porque além de ganhar pouco, eles ficam até tarde trabalhando, ralando fim de semana, e não ganham nada em troca. Isso eu acho um absurdo. Tem hora que ninguém (estudantes) vê essas dificuldades deles e ainda reclamam que vem cansados dar aula e explicam mal.” (V.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio)

Quando questionados sobre os debates acerca dos diversos tipos de preconceito, os estudantes apresentaram respostas que nos chamaram atenção. Vejamos: “Um colega que tem preconceito pelos gays, eles são gente igual a nós. Só não tiro a razão dele porque muitos gostam de se beijar na rua e isso é errado.” (L. R., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Entre tudo o debate destacou o homossexualismo, pois sou contra tal coisa, pois penso que o homem foi feito para a mulher e vice-versa. E que me chamou atenção foi o fato de alguns colegas acharem normal o que não é normal. Pois hoje em dia isso se tornou normal por causa da mídia. A mídia fez com que isso se tornasse normal, nas novelas, eles massacram essa ideia em nossas cabeças, apresentando casais homossexuais e fazendo isso algo normal.

Se não existisse a mídia o que não é normal não se tornaria normal. Essa é a realidade, a mídia apresenta produtos e nos faz consumidores. Assim é o homossexualismo, um produto vendido pela mídia, o qual muitos consomem.” (L. A. L., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“A colega que tem a cor negra e ela mesma não gosta de ficar perto das pessoas que têm sua raça. Ela mesma é preconceituosa com a cor negra.” (L. C. F., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Sou contra o casamento gay e adoção de crianças por pessoas do mesmo sexo. O que mais me chamou atenção são pessoas de raça negra dizer que não gostam de conviver com negros, comentar isso sem a menor cerimônia. Acho isso mais que preconceito, vergonha da própria cor. Achei o debate muito legal.” (J. P., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O preconceito que mais me chamou atenção foi o contra o nordestino. É muito difícil você estar na rua e tudo o que acontece ser culpa dos nordestinos.” (A.C.M., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Já que o trabalho não foi concluído ainda, eu queria falar de um preconceito que eu sofri em um mercado. Estavam meu pai e eu no estabelecimento, eu peguei algo que não me lembro agora para comprar. De repente, meu pai disse para a gente seguir o segurança da loja. Com dúvida, eu perguntei a ele porque tínhamos feito aquilo. Ele me disse que antes o segurança estava nos seguindo porque eu estava com aquele produto na mão. Detalhe: nós estávamos de short, chinelo e eu com um casaco. Essa situação me deixou desapontado.” (R. S. M., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O preconceito com o homossexualismo. O que mais me chamou atenção é que os próprios homossexuais se discriminam. Eles mesmos são preconceituosos com sua sexualidade. O preconceito muitas das vezes parte deles mesmos.” (P.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Eu penso que o preconceito é ruim para todos, para aquele que faz, sofre e vê. As pessoas precisam parar de olhar os defeitos das outras e olhar para si próprios. O que mais me chamou atenção foi a minha pesquisa sobre violência na escola (bullying) porque eu pensava que só quem sofre é a vítima, mas não, até o cúmplice ganha, no futuro, muitas consequências.” (P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O preconceito contra os maconheiros é uma coisa que chama atenção, pois a pessoa quando se droga muitas das vezes é pelo motivo de ver a realidade de hoje: da hipocrisia, da ignorância.” (J. V. , estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O preconceito no Brasil se apresenta de forma sutil e mascarado, até mesmo como brincadeira. O bullying também é uma forma de preconceito, e quando praticado por crianças

pode ser reflexo de preconceitos comuns no círculo familiar. Os preconceitos em sala de aula são os mais frequentes.” (I. B., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“O que mais me chamou atenção é que essa palavra “preconceito” está voltada principalmente hoje para os gays. Como vimos, esse assunto foi o que mais rendeu. A minha opinião é que tudo bem, cada um tem a sua opção sexual é de cada um, mas não é uma coisa normal ver dois homens na rua se beijando, ou dois homens trocando alianças, é uma perda de valores de família, de tudo.” (C.A., estudante a 3ª série do Ensino Médio.)

“Minha opinião é que sou contra o preconceito e acho que nunca irá acabar. Sempre tem um para fazer deboche, agredir, etc. Claro que uma brincadeira entre amigos não é nada de mais se você sabe que vai ser levado na boa e mesmo assim tem que saber a hora de parar. Mesmo assim, evite certos comentários. O que mais chamou minha atenção foi que tudo o que foi dito nós já presenciamos mesmo que por jornal, novela, vídeos, filmes, etc.” (A. N., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Sobre o preconceito é um tabu que o Brasil ainda não quebrou, mas lembramos que existem vários preconceitos sobre cor, religião, homossexualidade e preconceitos físicos. Eu acho que um dia isso vai acabar e todos nós seremos tratados igualmente e até com modos decentes.” (J. A., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Todo tipo de preconceito é abominável, porém, o que me incomoda mais hoje é a intolerância religiosa. Acho que cada indivíduo tem o direito de professar a religião que quiser. Para tal, temos nosso livre arbítrio.” (A. L. B., estudante da 3ª série do Ensino Médio.)

“Bom, o que eu acho é que o Brasil só cria lei de privilégios. Como já existem leis para os homossexuais, por que criar uma lei para privilegiá-los já que existem leis que se alguém agredir homossexuais é preso. Aí somos obrigados aceitar tudo. Até eles mesmos são preconceituosos com as religiões e não podemos dar nossa opinião / discriminação / preconceito, senão é preso.” (D. W., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

“É que muitos na turma não sabiam diferenciar homofobia, de preconceito, de preferência, e partiram todos para o caso da religião católica, cristã, e as demais denominações religiosas.” (V. B., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“Hoje em dia há muita discriminação com nós, pessoas que optamos em ‘quebrar os padrões’. Sofremos por sermos diferentes ou por todos os outros serem iguais. É errado discriminar qualquer tipo de raça, opção sexual, religião, tribo ou grupo social. Homofobia é crime!” (S. A., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“O que mais me chamou atenção foi sobre o homossexualismo devido a forma que todos reagimos, mostrando que ainda existe um pouco de preconceito entre alguns estudantes

e que nem todos foram contra nem a favor de alguns tipos de comportamento entre eles.” (P.S.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“O que mais me chamou atenção foi a falta de sabedoria e a confusão em se tratar do tema homofobia, discutido na 2003. O assunto não teve o tema tratado como se devia, pois estudantes confundiam o caso de agressão com o preconceito e discriminação, e eu acho que isso está muito fora de foco e ficou um assunto inexplicado para muitos estudantes.” (N.F.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“Nota-se que há ainda muito preconceito contra homossexuais e o que mais me chamou atenção foi isso que em pleno século XXI haja isso e que algumas pessoas não saibam respeitar a sexualidade de outras e com isso acarrete ofensas e até assassinatos contra os homossexuais. E também a falta de oportunidade no mercado de trabalho justamente pela sua escolha sexual, e o pior é que alguns chegam a se prostituir porque nossa sociedade não dá nenhuma chance para que eles mostrem o seu valor, por isso, a maioria ou é garota de programa ou cabelereira, etc.” (J.F., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“A exploração do trabalho infantil. O que mais me chamou atenção foi que os próprios pais são coniventes dessa exploração, pois pensam que dessa forma eles livram-se de serem bandidos. Ao invés de investirem na educação de seus filhos, os obrigam a fazerem tarefas desgastante, na troca de alguns centavos.” (M.C., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“Isso de homossexuais é uma vergonha, porque se a pessoa nasce homem, por que vai querer namorar outro homem? Se nasceu homem tem que namorar mulher, isso é o que eu acho.” (R.B., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“Eu não tenho nada contra o homossexualismo, mas essa nova lei que está para ter nas escolas de kit gay eu acho absurdo porque os mesmos políticos que eram contra a distribuição de camisinhas, alegando que influenciaria crianças a transarem por não terem um caráter ainda formado estão tentando fazer que essa lei do kit gay pegue com as mesmas crianças sem caráter formado que eles diziam.” (R.H., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“O que mais me chamou atenção é o medo que o empregado tem do patrão, no sentido de saúde, muitos empregados evitam faltar mesmo doentes com medo de serem mandados demitidos, até mesmo com atestados médicos ou licença maternidade.” (B.A., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“Sobre os homossexuais, porque hoje em dia as pessoas acham um absurdo dois homens ou mulheres se beijar, mas todos nós temos direito de escolher o que queremos, então, por que ficar implicando, né? Acho que o povo brasileiro tinha que ser mais compreensivo com a sociedade.” (N. M., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“Homossexuais- Os homossexuais sofrem muitos preconceitos pelas pessoas que se julgam melhores, certas. Elas acham que eles não tem direitos de andarem nas ruas com seus companheiros, isso para eles é uma ofensa e por isso, muitos homossexuais são agredidos. O fato de eles serem agredidos é que me choca porque você ter a sua opinião não dá o direito a ninguém de agredir o outro.” (S. P., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

“Nos debates que fizemos me chamou atenção o fato de que até hoje existe preconceito com a mulher no mercado de trabalho. Afinal, já avançamos em muitas coisas, mas até hoje parece ser difícil aceitar que a mulher tem capacidade igual ou maior que a de um homem para trabalhar. É claro que a situação mudou muito, conquistamos muitos direitos em relação ao mercado de trabalho, mas queremos mais. Merecemos direitos iguais.” (B. S., estudante da 2ª série do Ensino Médio.)

Torna-se evidente, a partir da leitura das falas e escritos dos estudantes e da reflexão acerca destes, que alguns dos temas desenvolvidos nas atividades de pesquisa chamaram mais atenção. A questão das agressões às mulheres, levantada por um dos grupos da 3ª série do Ensino Médio, e o preconceito em relação ao homossexualismo, levantado, em especial, por estudantes da 2ª série do Ensino Médio, foram os temas mais lembrados pelos estudantes e, sem dúvida, os que geraram mais debates.

No entanto, a maneira a partir da qual os estudantes abordaram ambos os temas e com a qual, mais tarde, apresentaram a sua opinião acerca dos mesmos foram bastante diferentes. Ao tocar no assunto da agressão às mulheres, a grande maioria dos estudantes mostrou-se contra esta prática, afirmando ser necessária e justa a igualdade entre os gêneros.

Porém, ao tratar do homossexualismo ou mesmo da homofobia, os estudantes tiveram suas impressões e opiniões divididas. É fácil perceber que muitos deles, embora afirmem não serem preconceituosos ou não possuem nenhuma opinião contrária aos homossexuais, criticam a exposição pública das relações homossexuais ou ainda dizem que não aceitariam certas relações vindas de membros de suas famílias. A grande maioria destes estudantes não reconhece o preconceito em suas próprias escritas ou falas. Outros estudantes, ainda, vão além e assumem que desaprovam relações homossexuais e que se sentem ofendidos por estas.

Vale lembrar que se trata de um grupo bastante heterogêneo de estudantes, tanto em relação à idade, quanto à experiência familiar, profissional, ou mesmo às vivências cotidianas e experiências culturais. Também por isso, tratar de assuntos polêmicos acaba por gerar escritas, opiniões, impressões ou mesmo reflexões bem diversas, o que, no meu entendimento, contribui para o debate e produção de novos conhecimentos.

Surpreendi-me com a escrita de muitos estudantes que buscaram ir além da mera

opinião sobre o tema tratado, fazendo algum tipo de análise maior. Uma das estudantes, por exemplo, procurou fazer uma relação, embora bastante pautada em seus preconceitos, do papel e incentivo da mídia com uma maior aceitação das relações homossexuais e apresentou estas mesmas relações como um produto oferecido pela mídia e consumido pela população. Mesmo que a estudante tenha deixado clara a discriminação em relação aos homossexuais e apresentado tais relações de forma negativa, não podemos deixar de reconhecer que a mesma fez uma análise da importância e da influência da mídia nos valores culturais da sociedade.

Outro estudante, por exemplo, fez uma relação entre o chamado “kit gay” e a tentativa frustrada de distribuir camisinhas nas escolas, apontando que os mesmos setores contrários à distribuição de camisinhas nas escolas agora apoiam o “kit gay”, o que em seu entender é uma contradição.

4.5 Pensando sobre os fios que tecemos juntos

Ao final de um processo, que espero não se encerre por conta do fim do ano letivo ou mesmo pelo fim desta dissertação, acredito que possamos reconhecer alguns pontos. O primeiro deles é a mudança da percepção em relação à escola e às atividades desenvolvidas nesta por um grupo significativo de estudantes. Muitos puderam experimentar o lugar de condutores de seu processo de ensino-aprendizagem e criticar experiências vividas anteriormente nos *espaçostempo* escolares. Talvez as atividades de pesquisa não tenham sido compreendidas totalmente ou tenham sido apropriadas de maneiras diversas pelos estudantes. Nem todos, por exemplo, buscaram novas fontes, permanecendo presos a uma ideia de pesquisa como consulta à internet, outros, ainda, seja por comodidade ou mesmo por não conseguirem visualizar outras formas, utilizavam a questão do tempo como pretexto para continuar cumprindo o que era exigido pelos professores, sem arriscar-se.

Muitos passos ainda devem ser dados, muitas avaliações das nossas propostas e experiências cotidianas ainda se fazem necessárias. No entanto, creio que seja importante reconhecer que o maior entre os objetivos da atividade de pesquisa - a reflexão sobre assuntos do interesse dos estudantes - foi alcançado. A imagem da escola como um ou variados *espaçostempo* de pesquisa, de tessitura coletiva e crítica de conhecimentos, foi uma conquista de cada um dos estudantes que embarcaram na viagem que foi proposta e construída ao longo do percurso. Reconhecer-se como um sujeito dotado de interesses e curiosidades e perceber

na escola um lugar de pesquisar, debater e dialogar modificou, sem dúvida, as impressões dos sujeitos participantes sobre as práticas cotidianas vividas no *espaçotempo* escolar, seu lugar nestes *espaçotempo* e o significado destas experiências compartilhadas.

Pensando sobre tais mudanças, não há razão para que seja a minha voz a encerrar este capítulo. Cedo o espaço a quem tem muito mais a dizer sobre o significado do que foi realizado coletivamente.

I. B., estudante da 3ª série do Ensino Médio, colocou: “Eu acho que para alguns grupos facilitou porque você pediu para a gente escolher o modo como seria trabalhado, qual seria o molde, a estrutura do trabalho, se seria em power point... Todos acabaram montando um debate. Mas foi legal porque é muito raro a gente ter a opção de montar o trabalho da gente, do jeito que a gente quer. A gente não tem essa liberdade dentro da sala de aula, geralmente é um tema proposto, um molde proposto, uma estrutura proposta, então, acho que o legal nesse trabalho foi a liberdade de poder optar, escolher a estrutura do trabalho e o tema.”

Em seguida, perguntei: “Você acha que deu certo?” “Mais ou menos. Acho que teve alguns improvisos. O trabalho da G. foi sensacional, gostei para caramba, acho que foi por causa da entrevista. O nosso ficou devendo por causa disso.”, respondeu o estudante. “Você acha que se a gente não tivesse combinado, se o trabalho não valesse nota, as pessoas pesquisariam sobre estes assuntos que foram levantados?” “Acho que não, tem um pouquinho de interesse na nota.”

O diálogo seguiu com a minha pergunta: “Mas por que as pessoas não pesquisariam sobre isso? Se foram vocês que escolheram os temas, não era alguma coisa que interessava a vocês? Precisa alguém pedir para fazer um trabalho de pesquisa? Precisa alguém pedir para pesquisar alguma coisa?” O estudante responde: “Acho que não. Eu costumo pesquisar sobre tudo o que eu tenho curiosidade, mas às vezes parece que a nota não é consequência, é obrigação. Algumas pessoas veem assim, a nota como obrigação e não como consequência da pesquisa ou do trabalho.”

Perguntei a I. B.: “Se você pudesse mudar alguma coisa no trabalho para o segundo bimestre... uma sugestão para o nosso trabalho ficar melhor, para esta experiência da pesquisa ser melhor. Na proposta... O que você acha que deveria ser diferente para ficar melhor?” “Foi legal. Acho que deveria ser mais cobrado porque algumas pessoas fizeram muito em cima, por causa do espaço de tempo na sala, porque a maioria trabalha, então, acho assim, que tem que ser mais flexível. Acho que tinha que ter um pouco mais de pesquisa e você pedir um pouquinho mais de diferenciação de grupos, porque ficou muito parecido o trabalho.”,

respondeu o estudante.

E, para encerrar, gostaria de destacar o depoimento de P.C.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio, quando lhe questionei: “E esse trabalho que a gente fez agora neste bimestre, o trabalho de pesquisa? O que você achou?”

“Eu gostei muito de fazer. Porque eu descobri que na minha sala tem um pessoal machista. Eu fiquei impressionada com o trabalho das meninas, não foi nem com o meu trabalho, mas fiquei impressionada porque falou da importância da mulher que é ainda muito prejudicada pelo fato de ser mulher. E eu sou muito feminista, eu não gosto disso, falo que ninguém me domina, que não vou ser dominada por homem nenhum. [...] Achei na nossa sala um absurdo eles falarem que mulher tem que ficar na cozinha, porque teve um menino que falou. E eu nunca tive a oportunidade de discutir esse assunto. Eu sempre ouvia, mas não falava nada. Nunca a gente discutiu assim, mas também demorou, mas a gente discutiu e eu fui, assim, estava engasgado na minha garganta que quem tem que cozinhar para a gente são eles e eu falei. O J. falou que a mulher tem que ficar na cozinha, aí me deu um tique [...] Teve o trabalho sobre política, achei muito interessante. A senhora não deu aquele: “Vocês vão fazer isso, isso e isso”. Não foi. A senhora deu o tema que foi cidadania e a gente teve que arrumar um tema dentro de cidadania. E a senhora deixou nas nossas mãos . **Eu acho que precisam confiar mais na gente.** A senhora confiou na gente, deu o tema para a gente e podia ser entrevistas, poderia ser no data show. Achei interessante porque a nossa turma fez um bate papo, conversou, perguntou se eles sabiam. A senhora deixou a gente livre, sem precisar falar: “Olha, só um minuto só, hein”, e acaba. A gente botou o data show e não decorou umas palavrinhas, que eu vou esquecer em cinco minutos, e o trabalho que a senhora fez eu não vou me esquecer. Eu vou me lembrar desse bate papo da mulher. Eu vou me lembrar do meu trabalho, que foi a primeira vez que eu fiz aquilo, que a gente colocou a pergunta e perguntou à turma se eles sabiam e eles sabiam, às vezes, e buscavam, escutando. Então, foi troca de informações. Não foi só a gente que deu a informação, eles também deram informação para a gente, entendeu? Foi super legal.”, respondeu P.C.S.

“**Eu acho que precisam confiar mais na gente.**”, me disse a P.C.S.

Obrigada, minha estudante, por ter me ensinado isto.

5 CONCLUSÃO NÃO, MAS ALGUMAS REFLEXÕES A SEREM PARTILHADAS...

Devo confessar que a palavra conclusão um tanto me perturba. Primeiramente, porque a mesma encerra uma etapa, como se findasse um diálogo entre autor, autores, leitores; *praticantes* que ainda têm tanto a dizer. Tenho comigo esta sensação de que gostaria de escrever muitas outras coisas que faltaram, gostaria de apresentar outras tantas falas e escritas de estudantes e professores que me vêm agora à mente e desejaria citar também alguns trechos de autores que, sinto, poderiam estar presentes neste texto.

Em segundo lugar, não somente pela impressão de ficar devendo algumas discussões e relatos, não gosto da palavra conclusão principalmente por eu não querer encerrar o próprio diálogo que o texto vai mediando. Sinto que a temática desta dissertação poderia ter tantos olhares quanto *praticantes* que vivenciam os *espaçostempo* da escola, das salas de aula e do ensino de História e desejo conhecê-los.

Em terceiro lugar, o termo conclusão dá a ideia de registro de uma verdade, de algo que foi concluído, um resultado, seja este comprovado ou não cientificamente. A palavra conclusão, neste sentido, ganha um peso que, ao contrário de valorizá-la, a esvazia da possibilidade de gerar novas discussões.

Assim, proponho aos leitores que utilizemos outro termo para esta parte do texto. Talvez possamos falar em uma pequena pausa para algumas reflexões. Reflexões estas que são minhas, mas que, espero, possam contribuir para que se expressem tantas outras. Desejo permanecer falando sobre educação, sobre ensino de História e sobre pesquisa; desejo, ainda, que falemos muito sobre as questões levantadas ao longo deste texto. Espero que, um dia, possamos estar novamente debatendo tais temáticas e que possamos observar mudanças significativas nos cotidianos escolares em relação à prática da pesquisa nestes *espaçostempo*. Espero, também, que estas minhas reflexões não se engessem, que outros apontem visões diferenciadas e que, futuramente, eu mesma, a partir delas, possa refletir e questionar estas minhas “verdades” escritas aqui neste papel.

Mas, quais seriam estas minhas “verdades temporárias”, aquelas às quais, tenho certeza, se juntarão outras impressões, já não existindo mais verdades? As minhas impressões acerca das escolas enquanto *espaçostempo* de pesquisa e das atividades vivenciadas por *professores-pesquisadores* e *estudantes-pesquisadores* ganham aqui um espaço.

A questão inicial desta pesquisa era o desprestígio e a desvalorização dos *espaçostempo* escolares enquanto lugares de pesquisa. Havia percebido, ao longo da minha formação na graduação e durante o tempo em que leciono a disciplina História nos ensinos

Fundamental e Médio, que à escola havia sobrado o papel de reprodutora de um conhecimento produzido em outro espaço, que, ao contrário do esperado, distanciava-se cada vez mais da sociedade na qual estava inserido e, conseqüentemente, da própria escola. Desta forma, não correspondia à escola a imagem de um local de produção de novos e valorizados saberes, como se os estudantes e professores que ali interagem e vivenciam práticas diversas não fossem capazes de atuar intelectualmente e contribuir para reflexões acerca da sociedade.

Creio que isto se deva, em parte, à própria desvalorização da profissão docente, uma vez que a classe de professores já não é mais compreendida enquanto um grupo intelectual crítico, com posicionamento político considerado pela massa e capaz de iniciar e sustentar movimentos sociais e reivindicações. Tal processo de desvalorização da imagem do professor e sucateamento das instituições escolares vem também acompanhado de outros elementos, como: a baixa remuneração dos docentes, a carga excessiva de trabalho, o acúmulo de atividades burocráticas que passam a ser assumidas pelos professores, o desrespeito e a falta de apoio legal diante de situações de violência vividas dentro da escola, a falta de participação dos responsáveis na educação de seus filhos, a carência de diálogo com os governos, o descaso da mídia, etc. Para além disso, o desprestígio e a desvalorização da profissão docente contribuíram também para a desvalorização do espaço escolar.

No entanto, muitos outros trabalhos já trataram destes assuntos e o que nos interessou destacar neste texto é justamente como tal processo de desvalorização não gira em torno apenas do professor, por ser uma questão política e o é, mas direciona-se a todos os *espaçostempo* escolares e sujeitos que nele convivem, afetando diretamente a aprendizagem dos estudantes, uma vez que são as próprias ideias de aprender e como aprender que estão comprometidas.

O modelo hegemônico moderno, bem como suas instituições, com destaque para a escola e a universidade modernas, tratou de dissociar teoria e prática, pensar e fazer, como se fossem elementos que pudessem caminhar separadamente e sob a responsabilidade de sujeitos também diferentes. À universidade coube a responsabilidade pela investigação e pela pesquisa, pela produção de verdades sobre o mundo e sua elaboração em teorias a serem comprovadas cientificamente. Já à escola, coube o papel de transmissora de tais verdades absolutas a sujeitos em fase de aprendizagem. Neste sentido, como já foi citado anteriormente, a escola e, assim, os professores, deveriam buscar uma linguagem mais simples para ensinar os conhecimentos científicos aos estudantes.

A dissociação entre ensino e pesquisa, força a divisão de experiências que são inerentes a todos os seres humanos. Todos nós observamos e experimentamos o mundo,

refletimos sobre o que vivenciamos, buscamos explicações para nossas experiências e nos voltamos novamente para o mundo com um novo olhar e, muitas vezes, com novas ações diante do que se nos apresenta. Todo este processo ocorre ininterruptamente, a todo instante, pois é necessário à sobrevivência humana.

E, se consideramos tal processo como aprendizagem, uma vez que experimentando, refletindo e vivenciando cotidianamente novas situações e posicionando-se diante delas, o ser humano está aprendendo e modificando-se constantemente, podemos afirmar que a aprendizagem é vital ao ser humano.

Porém, a ideia de aprendizagem como a absorção de conhecimentos produzidos por terceiros, sem a vivência da apropriação das informações com as quais tem contato, a produção de um conhecimento próprio e uma conscientização de suas ações no mundo, marca as instituições escolares modernas. A relação *prática-teoria-prática*, a *práxis*, foi eliminada dos *espaçotempo* escolares, delegados à mera reprodução.

Nesta pesquisa, buscamos perceber a escola enquanto um lugar de pesquisa na medida em que acreditamos que a aprendizagem somente é real quando há a produção de saberes por parte do *aprendente* (ASSMAN, 2007), no caso, o estudante. Se este não vivencia o processo de aprendizagem, se não reflete sobre o que escuta, se não se apropria de tais informações, se não se modifica após o processo, a nosso entender, não houve aprendizagem. Todas estas etapas necessárias à aprendizagem são parte de uma atividade de pesquisa, aqui entendida como a ação que busca saciar uma curiosidade.

A escola que visa à aprendizagem, a produção de conhecimento que é vital para a sobrevivência intelectual e a formação crítica dos estudantes, deve ser um *espaçotempo* de pesquisa. Infelizmente, a pesquisa na escola vem sendo compreendida enquanto trabalhos nos quais o estudante busca informações, muitas vezes não as analisa ou critica, apenas resume e, em seguida, apresenta aos colegas ou entrega ao professor.

Não se trata apenas de uma crítica ao chamado “copia e cola”, mas a todo um conjunto de atividades que insistem em transformar o estudante em um reprodutor, alguém que resume sem compreender, que decora sem criticar, afirma sem acreditar no que diz, sem apropriar-se e valer-se do conhecimento com o qual teve contato. Isto ocorre, pois o estudante tem contato com um conhecimento alheio, não produzido por ele próprio. A aprendizagem ocorre quando o estudante é ativo em seu processo de pesquisa, quando permitem que ele seja um *estudante-pesquisador*.

Um dos elementos que dificultam a prática de pesquisas na escola é o próprio despreparo dos professores para compreender tal questão. Muitas vezes, o próprio professor

não foi incentivado em sua formação a perceber a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e, uma vez que não se percebe enquanto um *professo-pesquisador*, não poderá entender seu estudante enquanto um *estudante-pesquisador* e permanecerá incentivando e promovendo práticas reprodutoras dentro do espaço escolar.

Não se trata de responsabilizar apenas a formação de professores e a organização das universidades pelo fracasso dos processos de aprendizagem desenvolvidos na escola. Seria, no mínimo, irresponsável fazê-lo e desconsiderar diversos outros fatores políticos, econômicos e culturais que permeiam os *espaçostempo* escolares. No entanto, as vivências dentro dos cursos de graduação, o descaso com a formação de professores, a permanência de modelos cartesianos dentro das instituições de aprendizagem (universidade e escolas principalmente) e o distanciamento entre o meio acadêmico e os mundos escolares contribuem para a permanência de experiências que não desenvolvem o senso crítico dos estudantes, mas reforça a imagem de um grupo esvaziado de saber e que deve adquirir um conhecimento que o professor também adquiriu na universidade.

Se, por um lado, nos parece tão absurdo que a educação ainda seja entendida desta forma, em especial após tantos movimentos, dentro e fora da educação, em torno da valorização dos saberes antes negligenciados, da democratização dos espaços escolares, das lutas pela igualdade racial, de gênero, sexual, religiosa, etc., por outro, para aqueles que vivenciam as escolas cotidianamente, fica claro que ainda não conferimos aos estudantes o espaço, a liberdade e o papel em sua formação que devem ter de fato.

Ao longo desta pesquisa, acompanhamos estudantes de uma escola noturna da rede estadual do Rio de Janeiro e foi possível perceber como as ideias acerca do que seria pesquisa na escola apareceram de formas variadas. Porém, poucas foram as vezes em que os estudantes identificaram-se como pesquisadores, no sentido daqueles que buscam respostas para uma curiosidade própria, para algo que os indaga no decorrer de seu dia a dia, de sua experiência cotidiana. Parte disso está relacionada à existência de uma escola e professores em geral que tendem a ouvir pouco os interesses dos estudantes e a exigir atividades que não correspondem ao que eles desejam saber.

Decorre disto que o estudante não consegue perceber-se enquanto agente de sua própria experiência de aprendizagem. Isto é lamentável em qualquer situação, mas em especial, quando se trata de jovens e adultos, já inseridos no mercado de trabalho, já formando famílias ou responsáveis pela educação de seus filhos e netos e que não conseguem compreender-se enquanto agentes históricos, não percebem que a escola é espaço de reflexão sobre as suas questões cotidianas e que é espaço também de assumir posicionamentos críticos,

que devem refletir em suas práticas cotidianas fora da escola.

Pensando sobre isto, a pesquisa buscava refletir com estudantes e professores acerca da questão da pesquisa e como esta ocorria (quando ocorria) dentro dos *espaçostempo* escolares. Após entrevistas e debates, foram discutidas e propostas algumas atividades de pesquisa ao grupo.

Na tentativa de realizar um balanço ou uma análise do que foi realizado, creio que a felicidade maior foi ter experimentado atividades que fossem gratificantes para os estudantes. A possibilidade de escolher o tema a ser investigado fez com que os estudantes se reconhecessem como responsáveis pela sua aprendizagem e que a escola poderia ser um espaço voltado aos seus interesses. Além disso, a discussão acerca do que é pesquisa e de como realizá-la, o trabalho com as diversas fontes e os debates realizados em sala de aula auxiliaram boa parte dos estudantes a compreenderem que o objetivo maior da escola é a troca de ideias, a construção por eles mesmos de conceitos, a apropriação de conteúdos e sua utilização em algo maior, ou seja, a aprendizagem, que só ocorre coletivamente.

Ouvindo os estudantes, pudemos identificar questões em torno da escola, da relação professor-estudante e da imagem que os estudantes possuem do que vivenciam nestes *espaçostempo*. Faço questão de repetir que não dei voz aos estudantes (estes mostraram possuírem voz para gritar o que pensam e desejam). Se alguém foi presenteado, esta fui eu que pude ouvir o que pensavam sobre o que realizávamos juntos. Infelizmente, nestas escutas, ouvimos que a escola ainda não acolhe o estudante como este deseja. Creio e concordo com a estudante que colocou que em grande parte isto ocorre pela imagem do estudante enquanto um reprodutor, alguém que tem, no caso do Ensino Médio, três anos para adquirir determinados conhecimentos e que, mais tarde, deve ser capaz de conquistar outros rumos, rompendo o vínculo com a escola.

Claro que muitos são os fatores limitadores de todo este processo. A burocracia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o Currículo Mínimo, o tempo reduzido das escolas noturnas, a precarização das instalações das escolas da rede, a desvalorização do trabalho docente, a desmotivação de muitos estudantes e professores, as exigências desmedidas feitas sobre os professores, que assumem funções que não correspondem a sua profissão, e tantas outras.

Pensando sobre estas questões e sobre o que foi estudado e realizado, creio que possa dizer que vivenciamos algumas *táticas* (CERTEAU,1994) em resposta a tantas *estratégias* (CERTEAU,1994) do poder, político, econômico e intelectual. Fomos *praticantes* (mais uma vez remetendo ao autor), uma vez que, mesmo nem sempre conscientes do significado

político do que fazíamos, desafiamos uma ordem, uma organização, que insistia na identificação do espaço escolar como um lugar da reprodução.

Vale também reconhecer que muito faltou. Acredito que a falta de diálogo entre as disciplinas em muito atrapalha a aprendizagem do estudante. Atividades de pesquisa em conjunto com os demais professores da instituição poderiam auxiliar o estudante a apropriar-se melhor dos conteúdos trabalhados, a vivenciar a experiência da transdisciplinaridade e questionar a separação e hierarquização dos saberes. E mais, através do envolvimento de toda a escola, a combinação teoria e prática poderia ter sido melhor vivenciada. O tempo destinado à organização das atividades e à realização dos debates esbarrou constantemente na necessidade de cumprimento do Currículo Mínimo e no calendário de avaliações externas da rede estadual de ensino. Mais uma vez, um trabalho em conjunto com os demais professores poderia ter auxiliado os estudantes em sua organização.

Porém, viver a experiência da pesquisa com os estudantes, vê-los pesquisando temas de seu interesse, apropriando-se não somente dos conteúdos, mas em especial do espaço escolar, opinando sobre o processo que estavam vivenciando e falando sobre seus objetivos, reconhecendo-se enquanto *praticantes*, tornando-se mais críticos em relação às informações que encontravam e na maneira com a qual se posicionavam foi o mais gratificante.

Pesquisei as atividades de pesquisa em sala de aula, aprendi, teci, me modifiquei. Se o ensino de História tem o dever de contribuir para a ampliação da experiência crítica, creio que cumprimos boa parte de nosso objetivo. Eu, enquanto professora, não termino esta fase da pesquisa (que pretendo continuar) da mesma forma que a iniciei. Faria algumas coisas diferentes, pausaria em alguns momentos, interferiria menos em outros, buscaria mais parcerias. Repetiria tantas outras experiências vividas, tendo a certeza de que as viveria com outro olhar.

Hoje, já não sou mais a mesma professora de História de dois anos atrás. Os questionamentos permaneceram e somaram-se a muitos outros, o meu relacionamento com o espaço escolar no qual trabalho e com os estudantes é outro, meu amor pelo meu *saber fazer* e por minhas *práticas* se fortaleceram. Creio que se alguém definitivamente aprendeu, esta fui eu e aprendi com os meus estudantes e com nossa viagem juntos. Agora, as únicas certezas que tenho é que, sim, a escola é um *espaçotempo* ou *espaçostempo* de pesquisa, sou uma *professora-pesquisadora* e meus estudantes, *estudantes-pesquisadores*. A escola é um lugar de fazer pesquisa e esta se dá através de nossas *táticas*, nossas *práticas*, nossas *maneiras de fazer* e devemos reconstruir esta escola e estas mesmas práticas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Beatriz. Licenciatura X Bacharelado. *Caminhos*, Belo Horizonte, n.3, 1991.
- ALVES, Rubem; SOUSA, Maurício de. *Pinóquio às avessas*. Campinas, SP: Verus, 2010.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 14 , n. 58, p.7-15, out./dez. 1985.
- ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA, 2003.
- BERINO, Aristóteles de Paula. Fotografias identitárias: governamentalidade e pedagogização da cidade. *Revista Fórum Identidades*. Sergipe, ano 3, vol. 5, jan./jun. 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1975.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/CNE/CBE, 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*. Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.
- _____; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 55, p. 12-8, nov./dez. 1983.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____; PASSOS, Mailsa. Cultura e conhecimento em terreiros de candomblé. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p. 93-111, jul./dez. 2007.

CATANI, Denise Bárbara et all (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda et. al. *Formação de professores: pensar e fazer*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, S. (RG.). *Repensando o ensino de História*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Caderno de Pesquisa*, São Paul, n.81, maio 1992.

GINZURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 38, p. 109-121, abr. 1991.

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

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. (RG.). *Repensando o ensino de História*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

KREÜTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 3, p. 12-16, jun. 1986.

LÜDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *ANDE*, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 31-38, 1993.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

MATTOS, Marcelo Badaró. Pesquisa e ensino. In: MATTOS, Marcelo Badaró (org.). *História: pensar & fazer*. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Prefácio de Humberto Muriotti. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Raquel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊS, Maria de Fátima S. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Organizadores Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____; SGARBI, Paulo. *Estudos do Cotidiano e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RICCI, Cláudia Sapag. *A Formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor; CASTILHO, Flávia . Escola, Formação e Cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. *Revista Teias*: UERJ. Online), v.12, p. 155-169, 2011.

_____; PEREZ, C. L. V. *Nós e a Escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. v. 1.

_____. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: Carlos Eduardo Ferrazo; Carmen Lucia Vidal Perez; Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP et alli, 2008. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *Cadernos da ANPED*, Porto Alegre, v. 5, p. 103-118, set. 1993.