



ELAINE APARECIDA BARRETO GOMES DE LIMA

**A ESCOLA COMO NÃO LUGAR NO ENSINO  
DE HISTÓRIA: REDES, CONEXÕES E  
CULTURA CONTEMPORÂNEA**

**CAMPINAS  
2013**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELAINE APARECIDA BARRETO  
GOMES DE LIMA

**A ESCOLA COMO NÃO LUGAR NO ENSINO  
DE HISTÓRIA: REDES, CONEXÕES E  
CULTURA CONTEMPORÂNEA**

Orientador(a): Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA ELAINE APARECIDA BARRETO  
GOMES DE LIMA E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. ERNESTA  
ZAMBONI

Assinatura do Orientador

CAMPINAS  
2013

iii

**Prof. Dr. Dario Fiorentini**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21552-9

201314264

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

L628e Lima, Elaine Aparecida Barreto Gomes de, 1966-  
A escola como não lugar no ensino de história: redes,  
conexões e cultura contemporânea / Elaine Aparecida Barreto  
Gomes de Lima. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ernesta Zamboni.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cultura. 2. Contemporaneidade. 3. Ensino de História.  
4. Educação. I. Zamboni, Ernesta, 1939-. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-008/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em Inglês:** The school as a place not to teach History: network, connections and contemporary culture.

**Palavras-chave em Inglês:**  
Culture

Contemporaneity  
Teacher Education Program  
Education

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Ernesta Zamboni (Orientador)  
Marta Aparecida Bellintane Ferriano  
Marizete Lucini  
Cristina Bruzzo

Heloisa Pimenta Rocha

**Data da defesa:** 05/02/2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [kalanika.tusca@terra.com.br](mailto:kalanika.tusca@terra.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

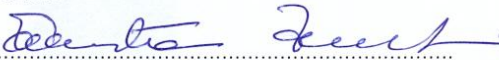
TESE DE DOUTORADO

**A ESCOLA COMO NÃO LUGAR NO ENSINO  
DE HISTÓRIA: REDES, CONEXÕES E  
CULTURA CONTEMPORÂNEA**

Autor : Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima  
Orientador: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

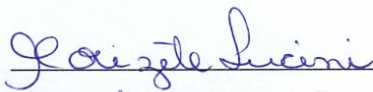
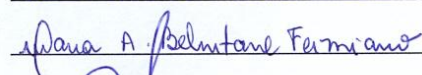

**Este exemplar corresponde à redação final da Tese  
defendida por . Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima  
e aprovada pela Comissão Julgadora**

Data:..05/02/2013

Assinatura: 

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Glauzete Helena Pimenta Rocha  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

*Dedico esta pesquisa a todos  
cujo compromisso é a Educação.*

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar os agradecimentos, não poderia de deixar de agradecer a Deus, que ouviu as preces que embalaram anos de pesquisa. Preces embaladas pela minha mãe, que nunca me deixou desistir e me ensinou que as coisas também têm seu tempo para acontecer.

Nas vidas que tecemos, nas escolhas que fazemos, nos emaranhados de nossa vida, há um sopro divino que nos percorre de modo invisível. Assim como no tempo que passa por entre nossas vidas em anos dedicados aos estudos, esse momento de agradecer, talvez seja o momento de reflexão sobre a paixão que nos move a dedicar anos e anos àquilo em que acreditamos.

Nessa busca incessante por respostas, por saberes e pelo conhecimento, pude construir cada etapa de minha vida, graças à presença de pessoas que me fizeram ser, hoje, um ser humano mais humano.

Na escolha por permanecer horas a fio defronte ao computador, estudando autores e pesquisando, muitas pessoas contribuíram para que este estudo que aqui apresento, este sonho, tenha se materializado.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Ernesta Zamboni, por ter dedicado anos a me ensinar, a me orientar e a me mostrar que as verdades não são absolutas. Agradeço por ter confiado em mim e me aceitado como orientanda. Sua garra, determinação e dedicação ao ensino de História são exemplos a serem seguidos.

Agradeço a todas as professoras do Grupo de Pesquisa História, Memória e Educação, Professora Dra. Vera Lucia Sabongi De Rossi, Professora Dra. Heloisa Helena Pimenta Rocha, Professora Dra. Maria Carolina Galzerani e Professora Dra. Maria do Carmo Martins, por todos seus ensinamentos e pela dedicação com que me conduziram em meus estudos.

Não poderia deixar de agradecer às professoras doutoras da banca de qualificação, Cristina Bruzzo e Maria Aparecida Belintane Fermiano, pelos apontamentos e pelo direcionamento de minha pesquisa.

Agradeço aos membros da comissão julgadora, às professoras doutoras Anna Regina Lanner de Moura, Caroline Pacievitch, Cristina Bruzzo, Heloisa Helena Pimenta

Rocha, Maria Aparecida Belintane Fermiano, Maria do Carmo Martins, Marizete Lucini, pela dedicação com que acolheram esta pesquisa e suas contribuições.

Meus agradecimentos ainda a todos os professores da Faculdade de Educação, que me receberam durante todos esses anos, que me ensinaram e me proporcionaram aprender a aprender. Agradecimentos ao Professor Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Junior, eterno e querido professor e amigo. Ao Professor Milton José de Almeida (*in memoriam*), por todos os seus ensinamentos.

A todos os funcionários que sempre contribuíram para que pudéssemos concluir nossas pesquisas, muito obrigada.

Aos meus amigos queridos Tadeu, Halferd, Marta, Juliana, Beth, Valeria, pelo convívio de anos, pelos estudos, pelas discussões acaloradas sobre educação e ensino e também pelo ombro amigo nos momentos de insegurança, de desassossego. As palavras me faltam. Aos colegas do grupo Memória e que admiro muito: Magda Tuma, Sonia Miranda, Alexia, Raquel, Selva, Daniel, Marizete, Sandra, obrigada pelos anos de convívio nos congressos, nos encontros do grupo de pesquisa e nas discussões sobre o Projeto Peabiru.

Faltam-me ainda palavras para agradecer às amigas Cristina, Maria e Neuzinha, que me deram força para continuar e vencer os obstáculos; que tiveram a paciência de ouvir minhas incertezas, horas e horas, pelo telefone. Minhas irmãs de coração.

Aos meus pais, que sempre estiveram comigo em todos os momentos, me acompanhando e me dando força e amparo emocional e espiritual para superar os obstáculos; que acreditaram em meus esforços, os agradecimentos, aqui, estão envoltos por uma atmosfera de eterna gratidão.

Ao meu marido Antonio Carlos, que teve paciência para aceitar minhas ausências nos dias de sol, nos finais de semana, nos feriados, nas festas de família, nas férias, nos passeios, pela ajuda durante todo o período de meu doutorado, relevando momentos de inquietação. Quero que saiba que crescemos juntos nesta etapa. Obrigada!

Agradeço aos professores da Rede Municipal de Itatiba que participaram desta pesquisa; aos alunos do Ensino Fundamental, que me ensinaram muito; e aos meus alunos do Ensino Superior, que me proporcionaram refletir e aprender mais sobre as necessidades do ensino.

Aos colegas da Escola de Governo e Gestão do Município de Jundiaí e do Centro Universitário Padre Anchieta, que me deram apoio para o término desta pesquisa, muito obrigada.

Enfim, agradeço à vida, ao universo, a Deus, mais uma vez, que me proporcionou ter, em meu caminho, pessoas que me fizeram crescer e a oportunidade de reencontrar outras que me fizeram sentir desafiada, valorizada e capaz. Agradeço pela oportunidade de ter realizado esta pesquisa e por ter convivido com todas essas pessoas que me fizeram sentir que “Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco eu sei”.

E, na certeza dessa incompletude, a certeza também de que poderei contribuir para que nossos alunos da escola pública atinjam um ensino de excelência e nossos professores consigam, de fato, concluir a grande tarefa de formar seres humanos.

A todos, muito obrigada.

Que esta pesquisa possa contribuir para a Educação de nosso país.



## **Tocando em Frente**

*Almir Sater*

Composição: Almir Sater e Renato Teixeira

Ando devagar por que já tive pressa  
E levo esse sorriso por que já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
Compreender a marcha e ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou  
Estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir.

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
Um dia a gente chega, no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir.

Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais  
Cada um de nós compõe a sua história,  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir.

LIMA, E.A.B. **A escola como não lugar no ensino de História: redes, conexões e cultura contemporânea.** Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Unicamp.

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativo-quantitativa, realizou-se em 2010 e envolveu 46 professores voluntários da área de Ciências Humanas e seus alunos de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Itatiba- SP. Buscou estudar a intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos docentes em aulas de História nos últimos anos do Ensino Fundamental; identificar como os professores compreendem a sedução exercida pelos artefatos da cultura contemporânea nos jovens em suas aulas e como agem em relação a eles; identificar a presença da cultura contemporânea nas aulas de História nos últimos anos do Ensino Fundamental; caracterizar o perfil socioeconômico e cultural do grupo de docentes pesquisados e contribuir para outras formas de pensar o ensino de História na escola atualmente. Utilizou, como instrumentos para coleta de dados, observações diretas das aulas e um questionário para levantamento do perfil econômico e sociocultural dos professores, com perguntas abertas, fechadas e semiabertas. O tratamento dos dados fez uso de análises de conteúdo e várias estratégias estatísticas. Os questionários revelaram inúmeras possibilidades para que a prática pedagógica aliada à cultura acontecesse, mas isso não foi detectado nas observações da prática pedagógica. Constatou-se também que os professores recriam formas de fazer dentro de suas salas a partir das produções culturais da sociedade, mas tais produções nem sempre estão efetivamente disponíveis para os professores. Os grupos de professores pesquisados apresentaram perfis semelhantes nos dados relativos à formação acadêmica e profissional; ao tempo de atuação no magistério; ao local de nascimento; aos saberes que valorizam, como leitura, programas televisivos e acesso à cultura.

**Palavras-chave:** Cultura contemporânea. Ensino de História. Educação.

LIMA, E.A.B. **The school as a place not to teach History**: network, connections and contemporary culture. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP.

### **ABSTRACT**

This qualitative and quantitative research took place in 2010 and involved 46 volunteer teachers, from Humanities area of study and students from eighth and ninth grades of elementary education in two local public schools of Itatiba, San Paulo. This research sought to study the intertextuality of contemporary culture in the pedagogical practices of teachers in History lessons in the last years of elementary school; identify how teachers understand the seduction exercised by the artifacts of contemporary culture in young people in their classes and how they act towards them; identify the presence of contemporary culture in History lessons in the last years of elementary school; characterize the socioeconomic and cultural group of teachers surveyed and contribute to other ways of thinking about the teaching of History in schools nowadays. Direct observation of classes were done for data collection and a questionnaire to survey the economic and socio-cultural profile of teachers with open, semi-open and closed items. Various strategies and content statistics have been used for the data analysis. The questionnaires revealed numerous opportunities for teaching practice joining culture, although it was not detected in teaching practice observations. It was also found that teachers recreate ways to teach within their classrooms from the cultural productions of society, but not always such productions are actually available for teachers. The groups of teachers surveyed had similar data on profiles from academic and professional training, the time of work in the teaching profession, place of birth, also knowledge worthy as reading, television programs and access to culture.

**Keywords:** Contemporary culture. Teacher Education Program. Education.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>MEMORIAL DE FORMAÇÃO: NÓS E OS NÓS: ACORDES, DISSONÂNCIAS E DESAFIOS DE UMA MELODIA .....</b>	<b>20</b>
Primeiros acordes .....	20
A primeira nota da tablatura.....	21
O magistério e seus sustenidos.....	24
A graduação e suas dissonâncias.....	25
Escolhas em Dó Maior .....	27
O Proesf: aprendendo a dedilhar .....	36
Uma preparação que se traduziu em escrita de uma melodia suave.....	38
Sobre a construção do texto-base .....	39
O Mestrado e novos acordes para uma nova composição .....	43
O doutorado: outra partitura e o início de uma nova canção.....	45
<b>CAPÍTULO 1 – CARTOGRAFIA DA PESQUISA .....</b>	<b>51</b>
<b>1.1 Objetivos da Pesquisa.....</b>	<b>51</b>
1.1.1 Objetivo Geral.....	51
1.1.2 Objetivos Específicos .....	52
<b>1.2 Problemas da Pesquisa.....</b>	<b>52</b>
<b>1.3 Pressupostos .....</b>	<b>52</b>
<b>1.4 Metodologia.....</b>	<b>53</b>
1.4.1 Sujeitos.....	53
1.4.2. Lócus da pesquisa.....	53
1.4.2.1 Escola “A”.....	55
1.4.2.2 Escola “B” .....	58
<b>1.5. Perfil dos educadores.....</b>	<b>61</b>

<b>1.6 Instrumento</b> .....	<b>61</b>
<b>1.7 Coleta de dados</b> .....	<b>63</b>
<b>1.8 Apresentação dos dados</b> .....	<b>65</b>
<b>1.8.1 Apresentação dos resultados da categoria profissional</b> .....	<b>66</b>
1.8.1.1 Feminização do magistério.....	66
1.8.1.2 Aspectos sociais .....	69
1.8.1.3 Aspectos pessoais.....	71
1.8.1.4 Aspectos de formação acadêmica e qualificação profissional .....	79
<b>Apresentação dos resultados da categoria cultura</b> .....	<b>80</b>
<b>1.8.2 A cartografia sociocultural da pesquisa</b> .....	<b>84</b>
1.8.2.1 Perfis culturais docentes.....	87
1.8.2.1.1 Cinema .....	87
1.8.2.1.2 Televisão .....	89
1.8.2.1.3 Teatro .....	92
1.8.2.1.4 Museus .....	93
1.8.2.1.5 <i>Shows</i> de cantores.....	101
1.8.2.1.6 Atividades relacionadas a dança.....	102
1.8.2.1.7 Perfis docentes quanto aos investimentos pessoais e aos hábitos de leitura .....	103
1.8.2.1.8 Práticas de atividades físicas .....	111
1.8.2.1.9 Viagens.....	112
1.8.2.2 Congressos .....	113
1.8.2.2.1 Associação sindical .....	114
<b>1.9 Professores como Internautas</b> .....	<b>115</b>
<b>CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS ASPECTOS ECONÔMICOS E SOCIOCULTURAIS DOS PROFESSORES</b> .....	<b>117</b>
<b>2.1 Análise dos resultados da categoria profissional</b> .....	<b>117</b>
<b>2.2 Sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC</b> .....	<b>122</b>
<b>2.3 Análise dos dados sobre os aspectos de formação acadêmica e qualificação profissional</b> .....	<b>124</b>
<b>2.4 Discussão dos resultados da Categoria Cultura</b> .....	<b>129</b>

2.4.1 A cartografia sociocultural da pesquisa.....	129
2.4.1.1 Perfis culturais docentes.....	129
2.4.1.2 Análise dos dados sobre os perfis docentes quanto aos investimentos pessoais e aos hábitos de leitura .....	141
2.4.1.3 Análise dos dados sobre professores como internautas.....	143
<b>CAPÍTULO 3- PROFESSORES DE HISTÓRIA: PRÁTICAS E PERFIS.....</b>	<b>151</b>
3.1. Escolas, professores e aulas .....	155
<b>3.2 A pesquisa na escola “A” .....</b>	<b>157</b>
3.3 Perfil econômico e sociocultural da Professora Rute .....	160
<i>Perfil profissional</i> .....	162
3.3.1 Aulas da professora Rute.....	163
Aula 1 .....	163
Considerações sobre a aula 1 .....	165
Aula 2 .....	170
Considerações sobre a aula 2 .....	171
Aula 3 .....	174
Considerações sobre a aula 3 .....	175
Aula 4 .....	178
Considerações sobre a aula 4 .....	179
Aula 5 .....	184
Considerações sobre a aula 5 .....	186
Aula 6 .....	190
Considerações sobre a aula 6 .....	191
3.3.2. <i>Considerações sobre as classes</i> .....	194
3.4 Professor Joaquim – perfil econômico e sociocultural.....	194
Perfil profissional .....	195
3.4.1 Aulas do professor Joaquim .....	198
Aula 1 .....	198
Comentários sobre a aula 1 .....	201
Aula 2 .....	203

Comentários sobre a aula 2 .....	206
Aula 3 .....	207
Conversa com o professor Joaquim.....	208
Comentários sobre a conversa com o professor Joaquim.....	209
<b>3.5 A pesquisa na escola “B” .....</b>	<b>211</b>
3.5.1 Perfil econômico e sociocultural da professora Raquel .....	211
Perfil profissional .....	213
3.5.1.1 Aulas da professora Raquel.....	216
Aula 1 .....	216
Comentários sobre a aula 1 .....	218
Aula 2 .....	219
Comentário da aula 2.....	222
Aula 3 .....	223
Comentário da aula 3.....	225
Aula 4 .....	226
Comentários sobre a aula 4 .....	228
Conversa com o diretor da escola “B” .....	228
Conversa com a Professora Raquel .....	230
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE COMPARATIVA DAS AULAS .....</b>	<b>231</b>
Novos acordos .....	242
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>244</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>272</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental na cidade de Itatiba, São Paulo. A escolha desta cidade deu-se pelo fato de que é a cidade de meu nascimento e porque foi nela que atuei no magistério público municipal e estadual durante 19 anos e também como gestora em escolas públicas. Acreditamos ser necessário contar nossas histórias a partir dos lugares de onde nos encontramos, pois, do contrário, poderemos nos aprisionar nos territórios e nos lugares, e isso poderá comprometer a desconstrução de saberes que viriam a justificar a regulação e o governo das pessoas que não pertencem a espaços culturais hegemônicos (COSTA, 2002)<sup>1</sup>.

Itatiba, que em tupi-guarani significa “muita pedra”, carinhosamente chamada por seus moradores de “Princesa da Colina”, localizada na Serra da Jurema, a 80 quilômetros da capital do estado, possui aproximadamente 99 mil habitantes, de acordo com o censo realizado em 2010<sup>2</sup> pelo IBGE, e faz parte da Região Metropolitana de Campinas. Segundo Braga (2010), a Região Metropolitana de Campinas (RMC), formada a partir da Lei Complementar 870, de 19 de junho de 2000, é composta por dezenove municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. A população da RMC é de aproximadamente 2.633.523 milhões de habitantes. Segundo a autora, é considerada a região mais habitada e urbanizada do interior de São Paulo, de extrema importância econômica, ficando atrás somente de São Paulo. Constitui-se na terceira maior concentração industrial do País. Braga (2010) aponta que a RMC ocupa a sétima posição em produção agrícola de fruticultura especializada, inclusive para exportação. Sua pesquisa aponta que esta região possui um dos mais importantes centros bancários, rico centro comercial, com vários e imensos *shoppings*, representando 2,7% do PIB (produto interno

---

<sup>1</sup> Marisa Vorraber Costa é doutora em Ciências Humanas e professora titular em Ensino e Currículo na Faculdade de Educação e de Pós-Graduação em Educação da UFRGS,

<sup>2</sup> Consultar [http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados/index.php?uf=35](http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=35) para maiores dados.



bruto) nacional e 7,99% do PIB paulista, ou seja, cerca de R\$ 58,06 bilhões. A RMC possui uma invejável infraestrutura de transportes e comunicações, a começar pela interligação de quatro das mais importantes rodovias do País: Anhanguera - Bandeirantes, Dom Pedro I, Santos Dumont e Campinas-Mogi-Mirim, que garantem a integração da região metropolitana com diversas áreas do estado de São Paulo e com outros estados, possibilitando, inclusive, a conexão rodoviária com outros países da América do Sul. Terceiro maior polo de pesquisa e desenvolvimento do Brasil, responsável por cerca de 10% da produção científica nacional, abriga, nos municípios de Paulínia e Cosmópolis, a maior refinaria da Petrobras em produção (DUARTE, 2006, apud BRAGA, 2010).

Segundo a autora, na área educacional, a criação e o desenvolvimento da Universidade de Campinas, Unicamp, nos anos 1970, transformou a região em um polo tecnológico que incentivou o estabelecimento de outras instituições de pesquisa e de uma ampla rede de comércio e serviços, condições que contribuíram para um grande fluxo migratório (DUARTE, 2006). Além da Unicamp, há outras renomadas instituições de ensino superior, como a Pontifícia Universidade Católica de Campinas; a Universidade Paulista; o Centro Universitário Salesiano; a Universidade São Francisco; a Universidade Presbiteriana Mackenzie, que desenvolvem pesquisas, e muitas faculdades estão distribuídas em todos os seus municípios.

Em meio a esse desenvolvimento, Itatiba é uma pequena cidade, típica do interior paulista, com casarões antigos da época do café; ruas centrais em forma de tabuleiro de xadrez ligadas à matriz central da cidade; uma praça central arborizada, onde há um coreto em que a banda Santa Cecília apresentou e apresenta seus belos concertos, e bancos convidativos ao descanso, sob as frondosas copas das árvores centenárias. A Praça da Bandeira é um dos cartões da cidade, com sua Igreja Matriz Nossa Senhora do Belém e muitas histórias da época do café.

Com poucas opções de lazer para a população local, a cidade conta, além da praça central, com duas pequenas salas de cinema localizadas em um pequeno *shopping*, o único da cidade; um teatro municipal, que recebe poucos eventos culturais; três clubes privados; um parque público com área verde para caminhadas e onde ocorrem eventos municipais, como o Carnaval, a Festa do Caqui e a Festa de São Pedro, no mês de julho.

Mas, para um público financeiramente privilegiado, que movimenta sua economia principalmente aos finais de semana, oferece bons hotéis fazenda com belas paisagens, quando recebe turistas vindos de várias localidades do estado, principalmente da capital. Mas o que, de fato, compõe a base de sua economia são as indústrias dos setores têxtil, metalúrgico, químico, de tecnologia de ponta e também o setor moveleiro, segmento da economia que levou a cidade a ser reconhecida internacionalmente, na década de 1970, na produção de móveis coloniais. Nessa época, a cidade ficou conhecida como a “Capital Nacional do Móvel Colonial”. Outro setor de sua economia que merece destaque é a agricultura, concentrada nos hortifrutigranjeiros, sobressaindo-se a produção de caqui, fruta que levou a cidade a fazer parte do “Polo Turístico do Circuito das Frutas”. O setor de serviços é um dos maiores geradores de emprego na cidade. Aproveitando sua posição geográfica estratégica e a proximidade da capital do estado, o município aplica diretrizes do projeto de desenvolvimento do Turismo, de maneira autossustentável, a partir dos focos turístico, de tecnologia e de renovação urbanística.

Na área educacional, conta com um dos *campi* da Universidade São Francisco, presente na cidade há mais de trinta anos, responsável pela formação universitária de vários itatibenses.

Ao estudar e desenvolver uma pesquisa empírica com professores em duas escolas públicas municipais da cidade de Itatiba, interior do estado de São Paulo, tivemos contato com elementos que nos levaram a identificar uma riqueza no ensino de História, que nos evidenciou que o ato de ensinar abrange a cultura e as práticas das políticas públicas. A formação dos professores, envolta nessas culturas e em outras dimensões que se enveredam pelas políticas públicas para a educação em nosso país, reflete sobremaneira na sala de aula.

Sabemos que as mudanças nas formas de ensinar se vinculam à atuação dos professores em suas práticas pedagógicas, mas também reconhecemos que não é suficiente que o professor tenha uma boa formação: outros elementos, relacionados às condições de trabalho, à organização do sistema de ensino, à mobilização política dos professores, além do acesso à cultura, também influenciam na atuação e nos saberes docentes.

Tardif<sup>3</sup> (2002) nos alerta que a questão do saber dos professores não pode ser desvinculada de outras dimensões do ensino, nem da sua profissão, pois os saberes dos professores são de uma realidade materializada através de uma formação acadêmica, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares; e também são, ao mesmo tempo, saberes deles próprios, construídos ao longo da carreira do magistério.

Quando os professores são questionados sobre seus saberes, eles se reportam a conhecimentos curriculares, programas, livros didáticos, conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas e apontam elementos de sua formação profissional (TARDIF, 2002).

Mas, se, para Tardif, os saberes docentes se vinculam aos conhecimentos acima citados, os professores envolvidos nesta pesquisa também se reportam a eles – embora não sejam os únicos –, quando se referem a sua prática docente. Temos consciência de que, para alguns estudiosos, como Tardif (2002), os saberes que servem de base para o ensino dependem de um conhecimento especializado, mas acreditamos que apenas isso não baste, pois as formas de ensinar estão vinculadas também aos lugares onde estamos, de onde falamos, ou seja, tanto os lugares formais de aprendizagem por onde circulamos, como os de cursos superiores, escolas e também aqueles espaços não formais, como é o caso da internet e os não lugares.

Considerando a identidade do professor na época contemporânea, acreditamos que a natureza dos saberes docentes elencados por Tardif (2002) é plural, pois é formada por saberes que ele chama de profissionais, oriundos das instituições de formação de professores; por saberes pedagógicos, que se apresentam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, no sentido amplo do termo; por saberes curriculares, que, ao longo de suas carreiras, correspondem aos discursos, aos objetivos, aos métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita; e pelos saberes experienciais provenientes do exercício de suas funções.

Apesar de importante, esse conjunto de saberes da formação inicial docente não mais corresponde às expectativas do ensino na atualidade, e é necessário articulá-lo com a

---

<sup>3</sup> Professor titular de Sociologia, Filosofia e História das ideias educativas da Universidade de Montreal.

cultura contemporânea; portanto, faz-se necessário voltar-se para além dos saberes acadêmicos, curriculares, pedagógicos.

Dessa forma, pareceu-nos importante, para compreender a relação entre o lugar onde os professores buscam conhecimento e suas práticas pedagógicas, levar em conta a subjetividade dos docentes e, para os fins desta pesquisa, nos concentramos em aspectos que surgem da relação pessoal entre os professores e sua profissão: a intertextualidade da cultura contemporânea.

Notamos a ausência de pesquisas que centralizem suas investigações no ensino e na cultura contemporânea. Os dados que apresentaremos nos levarão a algumas inferências que contribuirão para a ampliação do pensar sobre a relação entre ensino de História e cultura contemporânea.

Diante dessa perspectiva, fomos instigados a utilizar a combinação dos métodos qualitativo e quantitativo, com o intuito de proporcionar uma base contextual mais sólida, para interpretação e validação dos resultados.

Os professores entrevistados na área das Ciências Humanas, todos formados e atuantes em sala de aula, responderam a um questionário de 85 perguntas abertas, fechadas e semiabertas. A fim de conhecermos quem são esses professores, traçamos seu perfil socioeconômico e cultural, a partir dos dados desse questionário, que nos revelaram inúmeras possibilidades para que a prática pedagógica aliada à cultura acontecesse. No entanto, nas observações feitas nas aulas, na prática pedagógica, isso não foi detectado. Observamos aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de verificar a intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas na escola, pois entendemos que, se o ensino é uma prática social, é porque também alunos e professores refletem a cultura e o contexto social a que pertencem (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Então foi necessário, primeiro, refletir e definir o que estamos chamando de cultura contemporânea, para, além de deixar claras ao leitor as significações que advêm dessa definição, ter condições de analisar a intertextualidade da cultura contemporânea nas aulas de História.

Entendemos como cultura contemporânea o encontro do passado com o novo, a resignificação, a releitura ou, até mesmo, as novas formas de usar uma cultura mais

tradicional — erudita ou popular —, com a pluralidade do estar no mundo de uma nova maneira, através das mídias e das tecnologias.

Definir cultura contemporânea é, antes de tudo, pensar também sobre o consumo da cultura, pois, segundo Canclini (2003), é preciso pensar sobre os sistemas de educação, seu financiamento público e privado; sobre o seu emprego; sobre os dados públicos de culturas, as práticas culturais, os diferentes modos da cultura; e, em particular, entre os novos meios eletrônicos, sobre a educação das artes, sobre a formação profissional e pessoal dos indivíduos na cultura e para ela. Essa questão diz respeito também ao poder de consumo das pessoas, sua condição socioeconômica, suas prioridades e ao sentimento de *status* em relação a algo que possa ou deva possuir. O universo de análise é amplo.

Existem questões iniciais, muito amplas, de elaboração de uma nomenclatura e definição acerca da cultura e, por isso, optamos por definir algumas linhas mestras para que nos possamos aproximar de uma definição sobre o que estamos chamando de cultura contemporânea.

A primeira linha mestra proposta para a elaboração desse conceito é a de análise sociológica, buscando entender a cultura contemporânea como produtora de individualidades, refletindo como as diferentes formas de consumir cultura alteram as formas de exercer a cidadania. Atualmente, muitos países vivem o clima da pós-modernidade, com uma escola sem prestígio, sem recursos materiais, onde crianças e jovens assistem a 20 horas de 50 canais de TV, como na Argentina (SARLO, 2000). Segundo a autora, na Argentina e em quase todo o Ocidente, vive-se uma crescente homogeneização cultural, em que a pluralidade de ofertas não compensa a pobreza de ideais coletivos e cujo traço básico é o individualismo.

Sarlo (2000), crítica argentina literária e cultural, nos chama a atenção para a chamada cultura jovem, marcada pela liberdade de escolhas e pela afirmação de individualidade, em que é forte a presença da arte como única atividade que coloca o jovem diante de sua condição subjetiva e social. Esse exercício da individualidade reforça a ideia de que isso seja também um exercício de autonomia dos sujeitos, em uma sociedade onde, cada vez mais, a importância está em fazer parte de um grupo.

A cultura juvenil se constrói, hoje, na escola, marco de uma instituição tradicional que está em crise, e também fora dela, como nas redes sociais, nas comunidades virtuais ou não, na família, através da televisão, do cinema – enfim, poderíamos enumerar aqui uma imensidão de lugares que contribuem para a construção dessa cultura juvenil.

Sarlo (2000) também enfatiza que o mercado corteja a juventude e captura o mito da novidade permanente que a impulsiona cada vez mais; e os jovens, por sua vez, expulsam do território do mercado aqueles que não cumprem as suas condições de existência. Muitas vezes, o impulso igualitário que se encontra na cultura dos jovens tem seus limites nos preconceitos sociais e raciais, sexuais e morais.

Além dessa linha de análise sociológica, em que o mercado aqui apontado é o de consumo, representado potencialmente pelo próprio jovem, que proporciona uma fidelização a marcas e objetos, artefatos culturais compatíveis com as exigências do mundo globalizado, desenrolamos uma segunda linha mestra, quando se trata de conceituar cultura contemporânea.

Essa segunda linha está voltada para uma análise tecnológica. Nesse sentido, destacamos aqui que não se trata de abordar a tecnologia como massificação, mas relacioná-la com a construção de identidades. E, ao estudar o jovem em suas formas diversas de ser e de interagir com o mundo, torna-se possível estudar a história individual, reencontrando uma singularidade no interior de processos mais amplos da história e da cultura (JOBIM E SOUZA, 1998, apud HAMANN; JOBIM E SOUZA, 2006).

As tecnologias digitais representam uma adição relativamente recente a esse entorno saturado de mídias, mas distante ainda de alcançar todos os jovens e crianças. No campo da educação, há uma transformação fundamental, que são as experiências culturais dos jovens. São educados convivendo com mídias digitais, em um mundo diferente do de seus pais e professores. Segundo Hamann e Jobim e Souza (2006), pesquisadoras da subjetividade, com a popularização da internet a partir da década de 1990, uma geração de jovens cresceu imersa nesse universo de telas e teclas que mudou as formas de comunicação humana e também as instituições sociais. Os jovens e crianças têm acesso a videogames e multicanais; enviam mensagens e fotos pelo celular, pelo correio eletrônico; jogam na internet, sozinhos ou em grupo; acompanham e seguem comunidades pelo Twitter; têm suas próprias

comunidades no Facebook, considerado a maior rede social do mundo, que acolhe sua maioria de usuários nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Itália; no Orkut, que computa usuários, na maioria, na Índia e no Brasil, sendo a rede social mais acessada no Brasil até 2008; no Hi5, a rede mais acessada em países da América do Sul, no México e na Tailândia; no Sonico, cujos usuários são da América do Sul e Central, sendo a segunda rede social mais acessada no Brasil; no MySpace, que registra sua maioria de usuários nos Estados Unidos e é a terceira rede social mais acessada no Brasil; e em diversos outros *sites* de relacionamento. Basta clicar.

As redes sociais e o acesso à tecnologia seriam artefatos da cultura contemporânea e também sintomas dela. Precisamos da tecnologia para fazer parte da rede. Tudo isso encanta sobremaneira os jovens. Essa geração digital opera de forma muito diferente das gerações passadas, tanto do ponto de vista social como psicológico. Enquanto alguns adultos sentem dificuldades em acompanhar tais transformações no mundo, os jovens costumam demonstrar uma relação íntima com ele (HAMMAN; JOBIM E SOUZA, 2006).

A partir de “Vygotsky (1984), cuja obra propõe a construção social do conhecimento e da subjetividade” (HAMMAN; JOBIM E SOUZA, 2006, p. 111), a presença dos artefatos da cultura contemporânea na mediação com o outro e a reflexão sobre como educar uma juventude que está 24 horas *on-line*, “não pode [m] estar desvinculada[s] de uma reflexão sobre o contexto sócio-histórico no qual a juventude está inserida” (HAMMAN; JOBIM E SOUZA, 2006, p. 111).

A juventude, hoje, vive o mundo da oferta e da procura, em que as pessoas são conduzidas a vários desejos e comportamentos, como: querer, consumir, trocar, pensar sob determinado ponto de vista e expor suas ideias, no Twitter – serviço de *microbloging* para partilhar o momento -, por exemplo, nas redes sociais. Fermiano (2010, p. 155), em seus estudos sobre o consumo dos *tweens*, aponta que

talvez esteja aí um dos motivos pelos quais não se compreende a rapidez com a qual os mais jovens assumem papéis e identidades muito diferentes daquelas que os adultos assumiram um dia e causa um mal estar, pelo menos naqueles que estão observando que as relações e a maneira de lidar com o mundo estão mudando.

E, certamente, a escola ainda está distante dessas novas relações e maneiras de lidar com esse jovem que aí está. Os professores estão atualmente inseridos em um contexto sócio-histórico que os leva a construir identidades diferentes do professor de tempos atrás, ou seja, de professores que tiveram sua formação inicial há 20 ou 30 anos. E esse tempo a que nos referimos não está tão distante assim, pois o tempo cronológico dos jovens é muito diferente, pela rapidez com que a realidade se modifica. É o tempo de agora, exposto e construído nas redes sociais, efêmero, fluido.

A cultura contemporânea não está vinculada a uma mídia ou a artefatos culturais específicos. Cruza fronteiras entre textos, músicas, pintura, cinema, teatro, televisão, moda, novas tecnologias, formas midiáticas tradicionais, interagindo quando crianças e jovens se movem entre uma forma cultural e outra, passando por livros escritos em papel, *e-books* e jogos. Esse processo de construção de novos conhecimentos é, muitas vezes, impenetrável para os adultos, que demoram mais para assimilar informações distintas daquelas a que estavam acostumados. Para as crianças e os jovens, isso se dá de maneira mais rápida e tranquila, pois a intimidade com a linguagem tecnológica inicia-se desde muito cedo. Para o mercado, o objetivo central dessa tecnologia é o lucro. Também, segundo Abreu (2006), pesquisadora sobre tecnologia e subjetividade, existe a pressão advinda da economia de mercado para que a internet, como tecnologia educacional, seja absorvida pelas escolas, com o discurso de que um dos objetivos da educação é preparar o aluno para viver e produzir na sociedade atual.

E isso observamos claramente, nas ofertas de algumas redes de escolas privadas em *outdoors*, jornais e revistas: essas instituições educacionais oferecem a educação aliada à tecnologia, de modo a formar pessoas que, se não tiverem acesso a esse tipo de informação, não estarão inseridas plenamente na sociedade. Sabemos que, atualmente, a tecnologia faz parte de nosso cotidiano, mas apenas a informação não basta. Formam-se identidades tecnológicas, e as tecnologias digitais contribuem para a construção da cultura contemporânea, no sentido de transformar novas formas de aprendizagem; de fazer, em novas formas de cultura.

Uma terceira linha mestra para análise da cultura contemporânea seria a partir do lugar de onde se discute a cultura.



Esse lugar é especial, pois não se pode excluir nem esquecer a multiplicidade de outros lugares que não podemos ocupar ao mesmo tempo. Contudo, se nos detivermos na definição de um lugar antropológico, ele é, antes de tudo, geométrico; e, assim sendo, existem linhas e pontos de intersecção que não são independentes (AUGÉ, 2010). Vivemos em uma sociedade em que temporalidades distintas se entrelaçam, onde o tempo rigoroso, mecanizado, se cruza com o tempo volúvel, flexível, fugitivo e com o tempo que falta (PAIS, 1998); com espaços, fronteiras, lugares e não lugares (AUGÉ, 2010). Um tempo que não conseguimos nomear, definir, conceituar – é esse que usamos.

Mas o que é crucial é a necessidade de ultrapassar as fronteiras de subjetividades iniciais e focalizar aqueles momentos, ou processos, que são produzidos na articulação de diferenças culturais. É na emergência dos interstícios, os “entre lugares”, nos espaços intermediários, que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação e o valor cultural são negociados. Jargões dos nossos tempos, como pós-modernidade, pós-feminismo, pós-colonialidade, se têm algum significado, com certeza, este não está no uso popular dos “pós” para indicar sequencialidade (BHABHA, 1998). Na supermodernidade<sup>4</sup>, produzem-se “não lugares”, ou seja, “espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelariana, não integram os lugares antigos [...] promovidos a lugares da memória” (AUGÉ, 2010, p.73). Lugares e não lugares, para Augé, são como um jogo embaralhado da identidade e da relação com esse lugar. Para ele, não lugares são espaços de passagem, como vias férreas/ rodoviárias; aeroportos; trens; ônibus; aviões; hotéis; parques; supermercados; redes sociais a cabo ou sem fio; e outros tantos lugares que mobilizam o espaço terrestre para uma comunicação, muitas vezes rápida, em que o indivíduo acaba ficando em contato com outra imagem de si mesmo, como em um caixa eletrônico, quando ele digita sua senha e é transformado, naquele momento, em um número e na relação que ele tem com este espaço. Diferentemente das noções de lugar – como um lugar praticado – na análise de Certeau (1995).

Na escola, algo semelhante ocorre. O Estado trabalha para a melhoria da educação, mas sua presença não é notada claramente. Ela é sentida vagamente por meio das

---

<sup>4</sup> Para Marc Augé (2010), o conceito de não lugar é fruto da supermodernidade, que é caracterizada pelas figuras do excesso.

avaliações como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saesp, Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment) - Pisa. As relações que os indivíduos têm com o Estado são distantes e, muitas vezes, nem são sentidas. Mesmo assim, existe uma relação com esse lugar, um jogo de identidades que somem por entre números de aprovações. Uma relação que se distancia pelos próprios meios que o homem encontra de correr contra o tempo. Uma nova forma de lidar com a necessidade das ausências.

Para Certeau (1995), a cultura é o colonizado do século XX, é um campo de um neocolonialismo, onde impérios são instalados pela tecnocracia contemporânea, assim como as invasões europeias do século XIX. Enchem com seus produtos espaços indefesos e semiconscientes da cultura. Todas as formas de desejo hoje são preenchidas, ocupadas e inventariadas pela mídia.

Os conceitos de cultura estão em constante processo de redefinição, articulando racionalidade em concreto com sistemas culturais, múltiplos e fluidos, que organizam os espaços internos, como casas, apartamentos, escolas. A cultura se apresenta entre o rígido e o flexível (CERTEAU, 2002), e estar no significado do além é habitar em um espaço intermediário. É um espaço de fronteiras, se pensado na vertente de Certeau (1995), mas, para Augé (2010), na supermodernidade, os não lugares sempre apresentam um lugar específico onde não integram nada, apenas autorizam, no tempo de um percurso, a coexistência de individualidades distintas, semelhantes e indiferentes umas às outras, legitimando essas identidades. Nesses espaços, nessas fronteiras, novas culturas são encontradas, reinventadas, talvez, mesmo, articuladas a outras. A cultura oscila entre permanências e aquilo que se inventa. Possivelmente, “esta *estética* do diverso, será um dos principais traços das práticas culturais contemporâneas” (PAIS, 1998, p. 4, grifo do autor).

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o novo que não seja parte de uma continuidade de passado e presente. “A criação cultural se faz também na circulação e na recepção” (CANCLINI, 2007, p. 177), por isso retoma o passado, renova-o, inova e interrompe a atuação do presente, tornando o passado-presente uma necessidade e não nostalgia (BHABHA, 1998).

A fronteira circunscreve aquilo que podemos falar do lugar de onde falamos. Para Canclini (1997), a hibridação cultural, que é o cruzamento de línguas, etnias, *performances* artísticas, é uma situação intercultural e aponta a expansão urbana como uma das causas da intensificação da hibridação cultural.

Para a cultura contemporânea, não existe fronteira onde se possa dizer que a cultura contemporânea se inicie ou termine em um determinado lugar. E o lugar antropológico, permeado por novas culturas, está em constante transformação e, por isso, não pode ser visto apenas como um espaço de produções estanques, mas como um espaço com um processo amplo de singularização de pessoas, lugares, bens e pertencimentos; que faz o contraponto com um processo de relacionamento e se define como identitário, relacional e histórico (AUGÉ, 2010).

A cultura contemporânea é um contínuo. É sempre nova e a todo instante pode ser mudada, ou seja, é caracterizada pela efemeridade e, ao mesmo tempo, por permanências, pois está presente na história dos indivíduos e produz identidades, porque o lugar de nascimento, as regras de residência e outras tantas mais são, como aponta Augé (2010), uma inscrição no solo que compõe a identidade individual. Referências compartilhadas que designam fronteiras marcam a relação com seu próximo e com os outros.

Por fim, é histórica, na medida em que as pessoas vivem na história, nas relações sociais. O lugar de onde se fala sobre a cultura contemporânea, portanto, é um lugar antropológico, social, histórico e também individual. Mas pode ser também, se pensarmos com Augé (2010), um “não lugar”, onde a contemporaneidade possa ser estudada nas suas contradições e complexidades e não como oposição a uma modernidade. O que ocorre no não lugar é uma ruptura nos limites dos territórios.

A cultura contemporânea está presente no cotidiano das pessoas, uma espécie de fluidez que, na esteira de Bauman (2001), vai invadindo espaços e tempos. Esse espraiamento da cultura contemporânea proporciona um afrouxamento de fronteiras e imersões de diferentes culturas, que, ao se encontrarem, acabam em algum momento se fundindo e provocando novas leituras sobre diferentes culturas ou, até mesmo, o nascimento de novas.

Um encontro de culturas consideradas populares com eruditas, com modernas, com pós-modernas ou tecnológicas modela (ou “produz”) composições culturais livres, que se movem de modo flexível, objetivando instantaneidade e transitoriedade. Não no sentido de algo sem importância, mas de algo que está sempre aberto ao novo. “O advento da instantaneidade conduz a cultura e a ética humanas a um território não mapeado e não explorado” (BAUMAN, 2001, p. 149).

Segundo Gilberto Velho (2008), nas sociedades complexas existem maneiras de ver o mundo e de estar nele, ou seja, estilos e visões de mundo diferentes.

Ocorre uma especificidade de cultura contemporânea nos grandes centros urbanos, diferentemente de lugares mais pacatos. Mas, independentemente do local geográfico onde a cultura contemporânea se faça presente, é ao lugar de cada um que estamos também nos referindo. Lugares de sentidos, que promovem significados. Esse lugar é individual, apesar de se completar e constituir na coletividade. E essa coletividade acontece inclusive na educação. Por isso também a necessidade de que o passado possa fazer sentido na vida dos alunos. As produções culturais precisam ser conhecidas e compreendidas por eles, pois nos constituímos como sujeitos humanos nas culturas (ALMEIDA, C., 2001).

Hannah Arendt (2007) afirma que cabe à educação preservar as culturas, pois o fato de aprender está voltado para o passado. Portanto, o conhecimento do passado é um elemento essencial na formação da identidade, na percepção de si e dos outros. É necessário entender que as culturas não são apenas produtos da esfera sociocultural, mas instituintes dela.

Os estudos realizados por Charlot sobre a relação do jovem com o saber (2000) e sobre o que ele julga importante aprender como essencial para sua vida contribuíram de forma significativa para nossa pesquisa, pois nos auxiliou a pensar com mais profundidade na relação entre ensino de História, cultura contemporânea e juventude.

Dessa forma, iniciamos um percurso na pesquisa a partir dos caminhos da juventude, ou seja, levantando inicialmente, em artigos científicos, dados sobre quem são esses jovens, o que fazem, quais são seus gostos e suas necessidades. Dessa forma, teríamos em mãos uma aproximação do perfil do jovem que encontraríamos em sala de aula.

O primeiro passo desse percurso foi buscar artigos de revistas científicas *on-line* que abordassem pesquisas sobre a juventude, com o objetivo também de conhecer quais pesquisas sobre juventude estavam em circulação e, dessa forma, adentrar um pouco mais no universo jovem, além de observar possíveis ausências de temas nessas pesquisas. Optamos por realizar o levantamento de publicações do ano de 1997 até março de 2008. A escolha por revistas *on-line* teve o objetivo de acessar de forma mais rápida esses estudos e de descobrir a disponibilidade desses artigos para a comunidade científica. Aproximadamente 94 artigos foram identificados nas revistas: **Cadernos de Pesquisa**, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo; **Cadernos CEDES**, do Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp; **Ciência & Saúde Coletiva**, publicação de Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Rio de Janeiro; **Comunicações do ISER**, uma publicação do Instituto de Estudos da Religião, Rio de Janeiro; **Educação e Pesquisa**, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; **Educação & Sociedade**, do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, Campinas; **Estudos Avançados**, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo; **Imaginário**, revista do Laboratório de Estudos do Imaginário do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; **Revista Brasileira de Educação**, da Editora Autores Associados, Campinas; **Revista Virtual Textos & Contextos**, publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS; **São Paulo em Perspectiva**, da Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), São Paulo; e a revista **Sociologias**, publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. Os resumos dos artigos encontram-se nos anexos a esta pesquisa. Esse levantamento foi apresentado ao grupo de pesquisa História, Memória e Educação e posteriormente publicado nos anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Ocorrido de 8 a 11 de julho de 2009, na UFSCar, em São Carlos – SP. O trabalho intitulado “Peabiru: nos caminhos da juventude” foi escrito em parceria com a professora Ernesta Zamboni.

A partir desse levantamento, tivemos uma visão geral importante sobre quem são os jovens de hoje, de onde eles vêm, o que pensam, o que buscam. O projeto Peabiru: Ensino de História e Cultura Contemporânea<sup>6</sup> contribuiu de forma significativa para este estudo.

Posteriormente, foi necessária uma imersão bibliográfica em estudos relativos à cultura, para, em seguida, discutirmos o conceito de cultura contemporânea que adotamos nesta pesquisa e suas relações com o ensino de História. Estudos teóricos sobre cultura contemporânea, saberes docentes, jovens e conhecimento histórico escolar nos proporcionaram análises significativas nesta pesquisa. Após esses estudos, partimos para a pesquisa de campo nas escolas.

A estrutura que apresentamos como tese foi construída na relação entre os estudos sobre cultura, a pesquisa de campo e as reflexões e os estudos de autores que se ocupam da cultura, da Sociologia, da Antropologia e da formação docente.

Ambas as escolas escolhidas, apesar de fazerem parte de uma mesma rede de ensino, apresentaram grandes diferenças em seus resultados de avaliação de aprendizagem do Saesp no ano de 2009. A pergunta inicial a partir dessa perspectiva foi: por que uma escola apresenta sucesso em suas avaliações de aprendizagem e a outra não? E, a partir da observação direta das aulas de História nos últimos anos do Ensino Fundamental nessas duas instituições de ensino, vieram outras: como os professores relacionam a cultura contemporânea com as suas aulas? O que os professores produzem a partir da cultura contemporânea que repercute na escola? Considerando a existência da intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos docentes em aulas de História nos anos

---

<sup>6</sup> É um projeto interinstitucional que, na primeira fase, agrega pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); do IBPAC / FACEB, em Minas Gerais; e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participam ainda a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e o Instituto de História Argentina Dr. Emilio Ravignani (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), apontando a possibilidade de desenvolvimento de projetos paralelos que subsidiarão estudos comparativos. Peabiru é o nome do caminho construído pelos povos Tupi-Guarani em períodos anteriores à colonização e significa “o caminho do sol”. Segundo explicam os Guarani e os Tupi-Guarani da atualidade, esse caminho foi construído para estabelecer uma ligação entre esses povos e grupos indígenas que viviam na América espanhola. A imagem do Peabiru foi utilizada para evidenciar os caminhos de aproximação propostos entre os participantes deste projeto, pesquisadores das regiões sul e sudeste do Brasil e da Argentina.

finais do Ensino Fundamental, pode-se entender tal existência como elemento mobilizador de novas práticas para o ensino de História?

As respostas dos professores aos questionários em grande parte revelavam o desejo de acesso a determinado artefato cultural, mas unido à impossibilidade de fazê-lo, seja por causas financeiras, por dificuldade de acesso ao local ou por falta de oportunidade de conhecimento até então. Surpreenderam-nos certas ausências, como explicações para a origem de gostos ou para as escolhas de determinados artefatos culturais, o que acaba por apontar para a possibilidade de que essa visão de um mundo sem acesso à cultura seja típica da cultura desse grupo de professores.

As respostas dos professores aos questionários, em ambos os grupos, se assemelhavam e, portanto, a hipótese de que existiriam diferenças nos perfis socioculturais entre os grupos não se confirmou: eles eram bem semelhantes.

Também apresentaram perfis semelhantes nos dados relativos à formação acadêmica e profissional; ao tempo de atuação no magistério; ao local de nascimento; aos saberes que valorizam, como leitura, programas televisivos e acesso à cultura.

Através do cruzamento de dados entre os perfis docentes e as aulas observadas, buscamos traçar a identidade desses sujeitos, a fim de olhar para as pequeninas coisas que, às vezes, passam despercebidas aos olhos do estudioso envolvido pelo seu objeto pesquisa, mas que revelam grandes possibilidades de estudo. Nossos gestos de leitura dos questionários e das observações das aulas procuraram verificar, nos perfis dos docentes pesquisados, as permanências e as ausências, que funcionam não como objetos, mas como vestígios que permitem ao indivíduo puxar fios para tecer vários outros tecidos; e, dessa forma, ser realmente capaz de viver a experiência. E, mais que isso, ser tocado por ela (LARROSA, 2001; BENJAMIN, 2011).

Isso porque acreditamos que, ao realizar nossas pesquisas, não somos apenas aquele que observa, analisa, escreve. É preciso realmente trazer algo que venha de dentro. E, na esteira de Benjamin, pensar que não se pode mergulhar, por exemplo, em uma pesquisa sobre professores, apenas na história deles, mas é preciso atentar ao contexto, para não ficar apenas nos sujeitos. É necessário mergulhar na experiência social, no contexto como parte dos sujeitos e, dessa forma, descobrir-lhes a identidade.

Com Kramer (2007), podemos afirmar a necessidade de continuar a pesquisar, mas uma pesquisa que não fique apenas no espaço escolar ou pedagógico e que não vise apenas ao trajeto da teoria-ação: é importante procurar captar os problemas da prática para a definição de temas.

De maneira geral, procuramos organizar este trabalho, apresentando inicialmente, na Introdução, conceitos-chave desta pesquisa como cultura contemporânea, intertextualidade e não lugar. Faremos uma discussão acerca do termo “cultura contemporânea”, de nossas investigações sobre estudos culturais e da relação entre cultura e contemporaneidade. As discussões sobre cultura contemporânea serão desenvolvidas a partir de três linhas de análise: sociológica, tecnológica e do lugar também aqui apresentadas.

Posteriormente à Introdução, apresentaremos através do “Memorial de Formação: Nós e os nós: acordes, dissonâncias e desafios de uma melodia”, os caminhos percorridos pela pesquisadora em sua vida acadêmica e profissional.

Mais especificamente, no primeiro capítulo, “Cartografia da Pesquisa”, exporemos a estruturação da pesquisa de campo, a partir dos questionários aplicados aos professores, para levantamento do perfil das escolas pesquisadas e da cidade de Itatiba, uma vez que não faz sentido estudar fenômenos comunitários, como se eles ocorressem em um vazio sociológico (ELIAS, 2000).

Ainda nesse capítulo, explicitaremos a justificativa da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, sua problemática, os pressupostos e apresentaremos os dados quantitativos e qualitativos da pesquisa de dois grupos de professores da área de ciências humanas de duas escolas municipais de Itatiba.

Optamos por apresentar, no segundo capítulo, “Análise dos dados relativos aos aspectos econômicos e socioculturais dos professores”, os dados quantitativos e qualitativos, buscando, pelas análises feitas, caracterizar os perfis docentes e suas identidades.

No terceiro capítulo, “Professores de História: práticas e perfis”, apresentaremos as observações das aulas de História nas escolas “ A” e “B”, nos anos finais do Ensino Fundamental, objetivando entender a intertextualidade da cultura contemporânea nessas aulas. Apresentaremos também o perfil dos profissionais cujas aulas foram observadas,



tendo como instrumento um questionário com sete questões abertas e fechadas, relativas aos seus conhecimentos sobre recursos didáticos no ensino de História, como jogos, vídeos, músicas, quadrinhos, filmes, *sites*. Nesse capítulo, trataremos a escola como o “não-lugar”; e as redes sociais, alguns artefatos da cultura contemporânea, os lugares cibernéticos, como “lugares” para os jovens.

O termo “não lugar”, emprestado de Augé (2010) significa para este autor, de modo geral, espaços de circulação de pessoas, como aeroportos e rodovias, mas são lugares de passagem. Ao transpor seus conhecimentos além dos limites da sala de aula e atingindo outros lugares cibernéticos, construindo outros conhecimentos, onde cada indivíduo é um ponto de uma grande rede, em outra escala, o que jovem aprende não é mais fruto da fonte detentora do saber que outrora o professor ostentou (MAMEDE-NEVES, 2006). Esses lugares cibernéticos podem ser os não lugares (AUGÉ, 2010) que se descortinam como efêmeros e transitórios. Constituem parte da rotina de muitos – espaços cibernéticos, sem fronteiras, onde as pessoas podem assumir papéis e personalidades. É oposto ao lugar antropológico. Por isso, entendemos que a escola possa ser o “não lugar”; e os lugares cibernéticos, “os lugares” para esses jovens.

Ao analisarmos os instrumentos de pesquisa, algumas questões se tornam pertinentes, como: de que forma os adventos culturais da modernidade fazem parte das práticas pedagógicas dos professores? De que forma a cultura vem contribuindo para as práticas pedagógicas dos professores e as maneiras de fazer suas práticas pedagógicas? No caso dos docentes participantes desta pesquisa, foi-nos revelado, pela análise dos dados coletados, que eles recriam formas de fazer dentro de suas salas a partir das produções culturais da sociedade, mas as produções culturais nem sempre estão efetivamente à mão para os professores.

No quarto capítulo, “Análise comparativa das aulas”, teceremos considerações sobre ambas as escolas e ponderaremos, ao final desse capítulo, sobre as aulas observadas e os dados obtidos com o questionário, para traçar o perfil docente, categorizando as observações a partir da cultura contemporânea, retornando ao memorial de formação e analisando a mudança de olhar como professora.

Em nossas considerações finais, apontaremos algumas reflexões surgidas ao longo do processo da pesquisa e, a partir de estudos que centralizem suas investigações entre o ensino de História e a cultura contemporânea, indicaremos algumas possibilidades de novos caminhos para o ensino.

# MEMORIAL DE FORMAÇÃO: NÓS E OS NÓS: ACORDES, DISSONÂNCIAS E DESAFIOS DE UMA MELODIA

## *Primeiros acordes*

Na minha história profissional, o magistério sempre esteve presente. A escolha do tema desta tese de doutorado deveu-se particularmente a minha história. Com a dissertação de mestrado, vi a pluralidade de saberes hegemônicos das diversas áreas do conhecimento e a forma como as histórias em quadrinhos perpassavam esses saberes. Durante o mestrado, percebi o quanto eu ainda tinha que estudar e o quanto minhas práticas pedagógicas ainda estavam aquém do esperado. Anteriormente, uma especialização feita na FE, Unicamp, me havia levado a ver para além da sala de aula. Permaneci alguns meses afastada de minhas atividades docentes, para concluir minha especialização em formação de professores, e, quando retornei para minha sala de aula, no Ensino Fundamental, em uma das escolas em que realizei minha pesquisa de doutorado e reassumi meus alunos, eu já não era mais a mesma profissional. Algo tinha mudado em mim positivamente. Meu olhar mais crítico e cuidadoso, lapidado pelos meses de estudos na Universidade, me fazia rever minha prática e perceber alguns equívocos que eu havia cometido como professora. E foi maravilhoso poder perceber isso, aceitar. Foi doloroso também. Mas era necessário continuar, pois não bastava o que eu havia estudado e aprendido na especialização. E, assim, iniciei o mestrado logo após, para dar continuidade ao meu crescimento intelectual e profissional. A cultura contemporânea nas tirinhas do Laerte, nos “Piratas do Tietê”, me fez ver o quanto ainda eu precisava estudar. Poder participar no mestrado do Grupo de Pesquisas OLHO, ver além das imagens, foi essencial para minha formação. Após concluir o mestrado e de novo retomar minhas atividades no Ensino Fundamental, eu novamente havia me transformado como professora: havia mudado muita coisa em mim, na forma de pensar a educação. Foi difícil sentir que os professores precisavam de orientação no trabalho que desenvolviam em sala de aula e não poder fazer nada naquele momento. Questões políticas e profissionais.

No meu exame de qualificação para o doutorado, a banca examinadora sugeriu que meu memorial, apresentado como uma das exigências do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, fosse incorporado a minha tese. Fiz, portanto,

algumas adequações necessárias no texto original: omiti alguns personagens de minha história, pois torná-los explícitos não é objetivo deste trabalho e poderia causar certo desconforto.

Escrever um memorial é conflitante, pois não é simplesmente escrever sobre as próprias memórias e, sim, pensar sobre a própria trajetória, seus desejos e sonhos. É como abrir um espaço no tempo e olhar apenas para dentro de si e para outros, pensando em seus próprios pensamentos, trazendo à tona conquistas e perdas. E, ao relembrar as perdas, se estas não estiverem já bem perdidas dentro de nós, tornamos a vivê-las novamente e até com maior intensidade. Algumas perdas me ensinaram que nossa vida se constitui de infinitas delas, necessárias ao nosso crescimento, e, por isso, é preciso saber trabalhar com elas e, assim, perdê-las. Outras ainda estão em estado latente.

A escrita para mim é algo conflituoso. Uma parte quer sair e a outra não deixa. Demoro-me a soltar e a deixar conduzir minhas ideias para dentro da folha em branco. Eu precisei do efeito *Madeleine*, como no texto de Proust, *Os caminhos de Swann*, para fazer esse movimento de ir e vir nas memórias. E o efeito *Madeleine* foi a música de Almir Sater, “Tocando em frente”.

Ela me persegue há alguns anos, mais especificamente a partir de 2002, e me acompanha até hoje. Esta canção da terra, que traz na voz melodiosa de Almir Sater e em sua viola misteriosa, idas, vindas, perdas e conquistas, retrata de certa forma, um pouco de minha trajetória acadêmica e profissional. E tocar em frente é, para mim, o maior desafio: o de vencer meus medos e me conhecer. Conhecer, sentir, ter serenidade e paz. Buscar ser feliz.

### ***A primeira nota da tablatura***

Eu ainda não frequentava a escola e minha mãe me contava diariamente histórias de Monteiro Lobato. Histórias como *Reinações de Narizinho*, *Histórias de Tia Anastácia* e outras tantas do *Sítio do Pica-pau Amarelo* me acompanharam durante minha infância. Além das histórias do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, em minha casa sempre tivemos diversos livros e gibis também. Os gibis, ah... por esses eu tinha maior preferência e devorava-os

antes mesmo de saber ler. Adorava principalmente os de aventuras, com os super-heróis como Homem Aranha, Homem de Ferro, Super-Homem, A Coisa. Lembro-me também de ter lido muito na infância Tio Patinhas e Pato Donald, Brucutu, Gato Félix, Zé Carioca. Sempre gostei de histórias em quadrinhos e continuo gostando até hoje. Devo confessar que sempre, ao abrir o jornal, a minha primeira leitura são as tirinhas. Tirinhas do Laerte, os “Piratas do Tietê”, na *Folha de S. Paulo*, meu preferido; e também as do Bill Watterson, o Calvin, no *Estadão*. Tanto que minha dissertação de mestrado foi sobre os “Piratas do Tietê”. Livros, eu li, quando criança, os clássicos de Machado de Assis, José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, Maria José Dupré e alguns outros, como *O egípcio*, de que não me lembro mais do autor, mas me lembro de partes da história ainda. Livros de cujas histórias, apesar de ter lido há muitos anos, ainda me recordo, pois elas me fascinaram, na época, pelos lugares a que me levavam. Não me esqueci das histórias dos livros *A Moreninha*, *Senhora*, *As maluquices do imperador*, *O Guarani*, *O gaúcho*, *O garimpeiro*, *A ilha perdida*, *A montanha encantada* e seus personagens.

Estudei em escola pública até o Ensino Médio. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental cursei na escola onde mais tarde eu seria professora, coordenadora e, depois, desenvolvi parte de minha pesquisa de doutorado. A melhor escola da cidade. Aos seis anos, minha mãe me matriculou na pré-escola. Lembro-me do meu primeiro dia de aula e de minha mãe levando-me até a escola e deixando-me com a professora, chamada Tia Eliza. Mas ela ficou me aguardando do lado de fora da classe. Naquela época, chamávamos as professoras de tia, algo que posteriormente foi questionado pelos estudiosos da educação. Eu achava meio esquisito tratá-la por tia, pois sabia que ela não era minha tia. Ao ouvir chamarem meu nome, entrei na fila com as outras crianças, e algo de estranho ocorreu comigo naquele instante. Não sei, mas acho que era medo, insegurança por não saber o que iria acontecer comigo a partir dali. Minha mãe ficou em pé, ao meu lado, junto com as outras mães. Fiquei parada, quietinha, atrás de uma menina de trancinhas – me lembro bem delas – que eu não conhecia. Aliás, uma vez que o pedido de silêncio partira de minha mãe e como eu também não conhecia ninguém ali, permaneci quieta até entrar na sala de aula.

Lembro-me de que a fila começou a se movimentar e eu olhei para minha mãe, que sinalizou que eu acompanhasse as outras crianças. E eu fui, olhando para ela, que acenava e sorria para mim. As mães ficaram aguardando do lado de fora da sala, pois não era permitido que entrassem. Com certeza, angustiadas. Como fui professora de Educação Infantil durante alguns anos, pude presenciar o que crianças e mães sofrem no período de adaptação escolar.

Para mim, meus primeiros dias na pré-escola foram tranquilos, pois adorava estar lá e algumas coisas ficaram marcadas. Gostava de lavar as mãos com os colegas para tomar o lanche com eles, cantando uma música curtinha, que era assim: *“Cai a água na biquinha, faz espuma com sabão, pra comer a merendinha, lavarei a minha mão”*. Lembro-me, inclusive, do cheiro do lanche que minha mãe arrumava diariamente para eu levar para a escola. Porém, do que mais me recordo na pré-escola são também os exercícios de coordenação motora, de lateralidade, mimeografados, cheirando a álcool; dos teatros e das festas de que participávamos, sempre caracterizados. Lembro-me da Festa Junina, do Dia das Mães, do Dia da Primavera, do Dia dos Pais, do Natal e das peças e músicas que eram apresentadas aos pais, para as quais éramos ensaiados pela professora. Além dessas, também me recordo de outras datas comemorativas e de como saíamos da escola, sempre vestidos a caráter: na Páscoa, todos de máscara de coelho, saltitando e com ovinhos de chocolate com que a professora nos presenteava; no Dia do Índio, todas as crianças com cocar confeccionado com cartolina; no Dia dos Animais, com máscaras; e assim por diante. Para mim, enquanto aluna da pré-escola, o significado passava pelo prazer em confeccionar as fantasias e depois me transformar no personagem e atuar.

Das séries iniciais até a oitava série do Ensino Fundamental, hoje nono ano, eu me recordo de meus pais, sempre ouvindo elogios dos professores a meu respeito, de como eu era boa aluna, dedicada. E ai de mim, se não fosse! Lembro-me também de que eu sempre levava gibis para a escola. Quando terminava as lições, eu não conversava com os colegas, como as crianças normalmente faziam. Ficava lendo gibis na sala de aula. Quando eu não fazia isso, ficava desenhando histórias em quadrinhos em parceria com uma colega de classe, chamada Ana Lúcia. Criávamos histórias quase diariamente. Nessa época, quinta série, tive um professor exemplar de Língua Portuguesa, Sr. Ferrari, que, inclusive,

lecionava latim no curso de Letras da Universidade de minha cidade. Ao perceber meu interesse por gibis, ele começou a me levar romances de Bernardo Guimarães, Graciliano Ramos, de sua biblioteca para eu ler. Dizia que eu poderia ler os gibis, mas que lesse também os romances. Eu lia, pois não ousava contrariar o professor, e depois lia os gibis. Hoje entendo a atitude de meu professor, pois, na época, os gibis eram considerados uma arte menor e, muitas vezes, não eram recomendados para crianças ou jovens. Graças a ele, interessei-me também por literatura, e minha escrita melhorou muito na escola. Meus pais se orgulhavam muito de mim e cada vez mais se esforçavam, dentro de suas possibilidades, para que não faltasse nada nos meus estudos. Compravam todos os livros solicitados pela escola, inclusive os de literatura, e me incentivavam sempre a continuar a estudar. E até hoje são meus grandes incentivadores. Eu era uma aluna dedicada, vivia estudando e, talvez por isso, tivesse poucos amigos na escola. Foi também na infância que comecei a demonstrar meu interesse pela música e fui estudar violão.

### ***O magistério e seus sustentidos***

Terminei a oitava série e ingressei no Magistério. Na época, nos anos 80, o colégio estadual “Manuel Euclides de Brito” era bem conceituado na cidade onde nasci, Itatiba, a 80 quilômetros da capital São Paulo, e durante décadas havia formado muitas professoras da cidade. Eu queria ser professora, mas não sabia ao certo em qual segmento do magistério queria atuar. Na minha classe havia meninas de outras cidades que vinham estudar nesse colégio, e somente um rapaz estudava em nossa sala. Anos depois entendi a feminização do magistério.

Minha melhor amiga na época, chamada Clélia, estudava música no período da tarde. Tocava flauta, piano e depois foi fazer curso de teatro em Campinas. Eu estudava violão e, assim como ela, tinha interesse pelas artes. Por vezes, nos apresentávamos em festas do colégio, tocando e cantando. Contralto e soprano eram nossas vozes. Vivíamos participando de atividades artísticas promovidas pelo colégio. Ela sempre ia aos festivais de música de Campos de Jordão e queria que eu a acompanhasse, mas meus pais nunca me deixaram viajar sozinha com uma amiga nessa idade. Imagine, viajar sozinha com quinze,

dezesseis anos naquela época! Terminamos o magistério depois de quatro anos, e ela sempre me dizia que jamais daria aula. Ela queria, mesmo, era trabalhar no teatro. E foi embora. Foi sozinha para Londres. Está lá até hoje.

### ***A graduação e suas dissonâncias***

Ao terminar o magistério, eu queria continuar a estudar, fazer faculdade, mas inicialmente não sabia ao certo em qual curso de licenciatura pretendia ingressar. Nessa época, meu irmão mais velho tinha a coleção “Os pensadores”, mas nunca lia. Não gostava que eu mexesse em suas coisas, mas nesses livros ele não se importava. Comecei a me interessar por eles, pois havia estudado Filosofia e Filosofia da Educação no Ensino Médio durante três anos, o que despertou meu interesse pela coleção. Mesmo sem conseguir entender a linguagem dos filósofos, lia e folheava algumas obras. Gostava especialmente de Voltaire, Platão, Maquiavel, Rousseau, Lukács, Kant, Marx, Freud, Piaget.

Foi então que me decidi: queria fazer Filosofia. Porém tive um grande impedimento por parte de meu pai: eu só poderia estudar, se fosse perto de minha casa. E não tinha Filosofia na universidade de minha cidade. Eu tinha consciência de meu despreparo para prestar vestibular e entrar em uma faculdade pública, pois havia feito magistério, e os estudos de Biologia, Física, Química, Matemática foram muito iniciais. Fiquei tão revoltada que prestei vestibular para Biologia na Universidade São Francisco, uma boa instituição privada, em uma cidade bem próxima; e assim, pelo menos, pensava eu, poderia sair um pouco do mundinho em que me encontrava. Biologia era o único curso de graduação oferecido pela universidade que me interessava um pouco. Fiz dois anos, mas claro que não deu certo. Detestava Química e, além disso, não suportava ter que matar os animais no laboratório. Certo dia, ao me recusar a fazê-lo, meu professor de Fisiologia me deu zero. Fiquei desesperada, precisei fazer exame e peguei dependência. Nunca havia tirado zero em minha vida, nenhuma nota baixa sequer, em tantos anos de estudo, nem havia sido reprovada em nada. Além disso, fiquei para exame em Química e também fiquei em dependência. Foi terrível para mim. Chorei muito e não queria mais voltar para o curso. Nessa época fiz parte do Diretório Acadêmico da Universidade. Minha mãe me aconselhou



a terminar aquele ano, e no ano seguinte pedi transferência interna para outra graduação, escondido de meu pai. Escolhi Geografia, por influência de uma professora dessa disciplina no Ensino Médio e também porque o curso tinha aulas de Filosofia. Eu adorava as aulas da Dona Tereza Degani, que veio a ser minha professora de Geografia Física na faculdade. Muito querida pelos seus alunos e mestra exemplar.

Meu pai ficou furioso e muito decepcionado comigo. Ele estava inconformado com o fato de eu ter trocado de curso e dizia que eu não sabia o que queria. Eu nada podia argumentar com meu pai, pois com ele não havia diálogo. Ele queria boas notas e ponto. Foram quatro anos cursando licenciatura em Geografia. Adorei o curso e fui bem. Fui representante de turma durante os quatro anos e depois oradora dos formandos. Mas eu tinha um quê na História também. Fiquei em dúvida, durante o curso, depois de uma viagem com o pessoal de História para as cidades históricas em Minas Gerais. Fiquei maravilhada com Ouro Preto, Mariana, Tiradentes, São João Del Rey. Queria descobrir mais sobre os Inconfidentes, sobre o Brasil Império. Mas optei por continuar no curso de Geografia.

Estava no segundo ano da graduação em Geografia quando comecei a lecionar para crianças do Ensino Fundamental I, de primeira a quarta série, na cidade vizinha de Jundiaí, bem maior que Itatiba. Considero Jundiaí como minha cidade também, pois me acolheu profissionalmente no início de minha carreira e me acolhe até hoje na docência no Ensino Superior, e tenho muitos amigos queridos lá. Nessa época, eu era Ocupante de Função Atividade - OFA - do Estado, ou seja, eu dava aulas o ano todo e, no final, era dispensada. Ainda nessa época, eu também comecei a ministrar aulas de Geografia e de História para o Ensino Fundamental e Médio, em substituição. Não havia professores dessas disciplinas na época e, por isso, o Estado aceitava graduandos, como acontece ainda hoje. Muitas vezes assumi aulas de História e tinha que estudar muito para desempenhar essa tarefa, da qual gostava muito. Cheguei, mesmo, a pensar em mudar de curso. Mas, se fizesse isso de novo, talvez eu tivesse problemas sérios com meu pai. Tudo isso que vivi no início de minha carreira, meus alunos das licenciaturas também vivem. Pouca coisa mudou durante todo esse tempo no ensino público.

### ***Escolhas em Dó Maior***

No final dos anos 80, o governo do estado de São Paulo abriu concurso para professores de Educação Básica I. Prestei o concurso e fui aprovada, mas não fui chamada de imediato, pois demoraram a convocar os aprovados. Além disso, na época, eu não sabia se realmente queria dar aulas para as séries iniciais. Eu queria, mesmo, era continuar a estudar. Ao terminar o curso de Geografia, inscrevi-me para fazer mestrado na UNESP de Rio Claro, na área de metodologia de ensino de Geografia, como aluna especial. Fiz um projeto e fui aceita. Era o mesmo tema de minha monografia, sobre Educação Ambiental. Eu havia feito um estudo sobre o ribeirão Jacaré, localizado em minha cidade. Fiz um levantamento histórico e geográfico sobre o ribeirão e também uma entrevista com um morador antigo e ilustre da cidade, Sr. Gori, bibliotecário durante vários anos na Biblioteca Municipal de Itatiba. Ele me conhecia da Biblioteca Municipal, pois desde criança eu costumava frequentá-la. A mim ele relatou suas belíssimas memórias sobre a história da cidade e seu crescimento urbano, nas primeiras décadas do século XX – verdadeiras preciosidades que ficaram guardadas comigo até hoje. Paralelamente a esse estudo, fiz uma análise ambiental sobre a poluição do ribeirão. Descobri, na época, que a grande poluidora era a Prefeitura Municipal, pois o matadouro municipal jogava restos dos animais nas águas do ribeirão, sem contar que não havia esgoto tratado na cidade e tudo era despejado nele. Na época, entrevistei o engenheiro responsável da Sabesp em Itatiba, que acabou tomando conhecimento de minhas descobertas e não concordou com muita coisa que eu havia escrito. Mas o trabalho estava feito, e eu achava que poderia auxiliar a cidade, de alguma forma, nessa questão. Dei uma cópia de minha monografia a ele. Por um período, publiquei alguns artigos no jornal da cidade sobre o ribeirão Jacaré, na tentativa de que algum político se interessasse sobre a causa, mas não consegui nada.

Ao ser aceita como aluna especial na Unesp de Rio Claro, meu pai já não podia mais me impedir de querer ir para outros lugares, pois já havia provado a ele que era uma pessoa responsável, havia terminado minha graduação com boas notas. E estava bem crescida. Fui para a Unesp com mais duas colegas que fizeram graduação comigo. Nessa época, como eu era professora eventual do Estado, não tinha um bom salário fixo com que eu pudesse me manter sozinha. Quando comecei o mestrado, logo no início das aulas, o

governo estadual convocou para ingresso os aprovados no concurso para professor. Eu fiquei em dúvida se ingressaria ou não. Queria estudar, fazer pós-graduação, trabalhar em faculdade, mas não tinha condições financeiras, no momento, para apenas estudar; e eu não queria depender financeiramente de meu pai. Não cogitei, na época, de pleitear uma bolsa de estudos. As aulas que eu ministrava como professora eventual não me garantiam uma renda fixa. Ir toda semana de carro para Rio Claro estava ficando caro, e resolvi, então, ingressar na rede pública como professora, o que me levou a desistir do mestrado. Com muita tristeza, fiz uma carta, solicitando meu desligamento e explicando os motivos.

Ingressei no magistério público estadual como Professor I, efetiva da rede em 1991. Mesmo efetiva, eu completava minha carga horária com aulas de Geografia e História para o Fundamental II e para o Ensino Médio, pois não queria me desvincular do trabalho com os adolescentes e jovens. Para não ficar sem estudar, resolvi fazer mais uma graduação. Fui fazer o curso de Pedagogia, pois havia sido convidada para exercer a função de vice-diretora de uma escola estadual. Mas, para ser aceita, era preciso ter graduação em Pedagogia e, como eu não era graduada, não pude aceitar. Acabei eliminando algumas disciplinas cuja carga horária era igual ou superior à graduação anterior. Isso fez com que eu terminasse mais uma graduação em um prazo de dois anos.

A escola EEPSG “Maria de Lourdes de França Silveira”, em que eu trabalhava anteriormente ao meu ingresso no magistério público em Jundiaí, era bem conceituada na cidade, localizada em um bairro com alunos de classe social mais privilegiada. Era uma escola grande, que funcionava em três períodos, com laboratórios, sala de vídeo, biblioteca bem equipada, oficina pedagógica, sala para educação especial – enfim, uma escola em que muitos professores queriam lecionar. Deixei essa realidade e fui trabalhar, por opção realizada no dia do meu ingresso, como professora efetiva em uma escola rural, em um meio muito diferente daquele ao qual eu estava acostumada, lecionando para uma primeira série. Nessa escola rural, era muito comum uma parte das crianças faltar às aulas na época das colheitas, pois elas auxiliavam seus pais na roça, o que dificultava meu trabalho docente. Eu não sabia o que fazer para as crianças aprenderem. O que eu aplicara para os alunos na escola em Jundiaí não servia para os da escola rural. Na minha inexperiência, eu tentava ensinar os alunos da mesma forma que na outra escola; e, sozinha, aprendi que a

realidade diferente em que me encontrava requeria de mim uma nova forma de ensinar meus alunos. Havia estudado Paulo Freire no colégio, na graduação; e procurava, em seus livros, respostas para minhas perguntas. Algumas vezes eu relia *Cuidado, escola!* ou *Professora sim, tia não*, mas as respostas não vinham. Mesmo com essas leituras, eu não conseguia pensar em como construir o conhecimento com os alunos da escola rural. Com todas as dificuldades de início de carreira, posso dizer que aprendi muito com eles nessa escola, e foi maravilhoso poder ver a maior parte da turma, no final do ano, lendo e escrevendo. Pedindo ajuda a outras colegas professoras, que nem sempre me atendiam, fiz o melhor que pude na época. Hoje entendo o que é ser inexperiente e ter que trabalhar sozinha. E quantas professoras passam por isso! Enquanto estive em sala de aula, procurava proporcionar aos meus alunos oportunidades diferentes de ensino. A graduação em Geografia me incitava a fazer estudos do meio com eles. Mas sempre me questionava se o que eu fazia estava realmente certo. Não tinha a quem recorrer, a não ser às professoras mais antigas da escola. Às vezes, por medo de errar, acabava reproduzindo o que elas me passavam como certo.

Professora mais jovem da escola, com muita vontade de proporcionar situações de aprendizagens diferentes aos meus alunos, eu os levava a São Paulo para visitar museus, zoológico e tantos outros lugares que suas condições financeiras permitissem. E ia acompanhada apenas de uma senhora, servente da escola, para me ajudar a organizar os alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série em um ônibus com 48 lugares. Eram outros tempos. Os outros professores, nos dias de passeio com os alunos, ficavam na escola, cumprindo o horário, e não me acompanhavam. Isso era justificado por eles com a afirmativa de que o passeio fora organizado por mim e não tinha nenhuma relação com as aulas deles. A direção da escola não se opunha, e eu, como não podia argumentar, pois não tinha mesmo argumentos suficientes na época e estava sozinha nessa situação, aceitava e acabava fazendo tudo por mim mesma: desde contratar o ônibus até fazer os bilhetes de autorização para os pais assinarem, entrar em contato com os lugares a serem visitados para agendamento e receber o dinheiro dos alunos para pagar o transporte. Espantava-me o fato de os professores darem aulas para os mesmos alunos que eu e não enxergarem a interdisciplinaridade. Ninguém se propunha a me ajudar. Mas, como disse, eu era a professora mais jovem da escola e eles,

mais velhos; e, assim, tinham legitimado seus saberes pela experiência que haviam construído.

E nessa mesma escola fui outra vez convidada a assumir o cargo de vice-diretora, depois de um tempo: já com a habilitação em Pedagogia, pude dessa vez aceitar o novo convite. Foram muitas mudanças em minha vida em pouco tempo. Da minha efetivação no magistério público ao cargo de vice-diretora, foi um período curto de apenas um ano e meio. Quando passei a trabalhar na vice-direção da escola, conheci um universo diferente daquele da sala de aula. Comecei a vivenciar a disputa de poder que existia entre professores, funcionários, direção. Havia estudado Foucault no curso de Geografia, e a obra *Vigiar e punir* havia me chamado a atenção pelas várias formas de controle que o autor apontava em sua obra. Eu via a diretora, com seu olhar panóptico, vigiando tudo e a todos. Se ela não estivesse na escola, alguém passava a ela tudo que acontecia durante sua ausência e, o que era pior, com outra leitura. A diretora começou a implicar com meu trabalho, achando que eu queria o seu lugar, pelo fato de eu participar das atividades da escola com empenho. Além disso, eu era representante da Apeoesp na escola, e ela parecia não gostar disso. Achava que eu tinha ideias subversivas. Eu apenas dizia o que eu acreditava ser o melhor para a escola, mas eu percebia que, para a direção, isso não era o mais importante. Foram dias difíceis. Lembrava-me também de Maquiavel e a construção do *Príncipe*, toda vez que embates aconteciam entre mim e a diretora. A escola não tinha coordenador pedagógico, pois não comportava esse cargo, pelo número reduzido de alunos; eu assumia, portanto, também esse papel. Para mim era difícil, pois eu estava despreparada em muitos aspectos: eu me sentia sozinha e não conseguia argumentar contra os erros que via. Na minha inexperiência, não soube como lidar com essas disputas, pois nem mesmo imaginava o que acontecia como disputas; e, no prazo de um ano, pedi para retornar para minha classe. A ideia de fazer o mestrado nunca se afastou de mim. Mas agora eu queria fazer em Educação, na Unicamp. Para mim, ser professor estava além da sala de aula, e queria me dedicar a formar professores.

Solicitei minha saída do cargo de vice-diretora, mas continuei a lecionar naquela mesma escola. Não havia conseguido remoção de meu cargo e, sem escolha, precisava continuar a trabalhar ali, mesmo a contragosto. Era difícil me sentir vigiada o tempo todo.

E, ainda mais, por uma diretora que, além de vigiar, criticava meu trabalho, mesmo que, ao final do ano, a maioria das crianças fosse para a segunda série, lendo e escrevendo. Eu não conseguia entender o porquê de tanta perseguição. Com isso, acabava chegando à escola, entrando na sala de aula e nem indo à sala dos professores.

Nesse meio tempo, prestei outro concurso público, para professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Itatiba. Fui aprovada e assumi uma classe de Educação Infantil no período da tarde. Na época, o salário dos professores municipais era quase o dobro do dos professores do Estado. Mas não era o que eu queria para sempre em minha vida. Apesar de gostar de crianças pequenas, assumi a classe, porque precisava trabalhar. Estava construindo minha casa e tinha planos para me casar.

Nesse mesmo período, fui convidada por outra diretora para ser vice-diretora em uma escola recém-inaugurada. Era uma diretora com fama de exigente e, por isso, as pessoas tinham receio de assumir a vice-direção. Aceitei o desafio, pois era a chance que eu precisava para sair da escola onde me encontrava e livrar-me das perseguições.

Trabalhei com a nova diretora cerca de dois anos e descobri nela uma pessoa maravilhosa, bem diferente do que diziam. Uma pessoa correta e, às vezes, enérgica, mas nos momentos certos. Aprendi com ela a organizar uma escola e a entender um pouco como funcionam as políticas públicas e a politicagem. Uma pessoa por quem tenho especial carinho e a quem tenho muito a agradecer.

Ao assumir a vice-direção dessa nova escola, afastei-me das aulas na escola rural, mas continuei a ministrar aulas na Educação Infantil à tarde, na escola municipal, e trabalhava no período da manhã e da noite na EEEF “Maria do Carmo Parisotto Mosca”, que, na época, era conhecida como EEEF “Pedro Fumach”, pois ainda aguardava o processo de nomeação de sua patronesse no *Diário Oficial* do Estado. Era uma escola de periferia, grande, bonita, em um bairro com muitos problemas sociais e de indisciplina e violência entre os alunos. Faltava muita coisa na escola, tanto na área humana como na parte de equipamentos. Pouco a pouco, com um grupo de professores, fomos montando a escola.

Em 1998, com a municipalização de todas as escolas de Itatiba, todos os professores que ministravam aulas no Estado passaram a trabalhar no município, e as escolas estaduais

passaram a ser municipais. Eu me incluía nessa estatística. Nessa época, fui convidada, pelo secretário municipal de Educação do Município, a assumir a direção de escolas de Educação Infantil. A Secretaria de Educação Municipal estava organizando a rede municipal e precisava de pessoas que auxiliassem nessa organização. Mas o cargo oferecido não era de direção, pois não existiam diretores nas escolas de Educação Infantil. As escolas eram dirigidas diretamente pelas supervisoras de Educação Infantil, e as professoras ficavam praticamente sozinhas nas escolas, sem nenhum responsável direto pelo trabalho pedagógico. Era um cargo de coordenação, mas com responsabilidades de direção. Aceitei mais esse desafio, deixei a escola “Pedro Fumach”, fui afastada da minha sala de Educação Infantil e assumi o cargo de confiança de coordenadora de Educação Infantil. Foi nessa época que consegui voltar a estudar.

O prefeito municipal, na época, também professor universitário, fez um convênio com a Universidade São Francisco na cidade, para que os diretores e os coordenadores pudessem cursar pós-graduação, conseguindo abatimento no valor do curso. Fui fazer pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Era o curso que melhor se adequava a mim no momento, e seu corpo docente contava com professores da Unicamp e da USP, o que me interessou ainda mais. Como coordenadora de escolas de Educação Infantil, cabia a mim também dar capacitação aos professores das escolas uma vez na semana. Para isso, todas as coordenadoras das escolas de Educação Infantil estudavam com as supervisoras da Secretaria da Educação o que seria trabalhado com as professoras. Mas apenas esses estudos não bastavam; e, assim, organizamos grupos de estudo entre as coordenadoras da Educação Infantil: estudamos vários autores da educação, entre eles Paulo Freire, Piaget, Vygotsky. Eu me sentia despreparada para capacitar os professores e precisava estudar cada vez mais. O curso de Psicopedagogia me ajudou por algum tempo, mas eu queria contribuir ainda mais com a formação dos professores, e apenas ele não bastava. Como coordenadora de Educação Infantil, eu fazia cursos pela Prefeitura Municipal de Itatiba e participava de capacitações. Isso era bom, mas ainda insuficiente. Meu desejo de cursar mestrado na Faculdade de Educação na Unicamp continuava forte.

Nessa época, eu estava noiva, construindo minha casa e precisava trabalhar. Não tinha como parar de trabalhar para estudar naquele momento e, mais uma vez, precisei adiar

o sonho do mestrado. Na época, eu não percebia, mas hoje sei que não gostava de atuar como diretora e, sim, de trabalhar com os professores. O que mais me agradava era preparar a formação para eles, procurar textos, autores, estudar e discutir com o grupo, poder orientá-los. O fato de trabalhar na direção de escola me proporcionava capacitações e participações em congressos, o que me ajudava nessa questão. Eu fazia parte da comissão que trabalhava na organização do Estatuto do Magistério Público Municipal. Semanalmente nos reuníamos para discutir, junto com setores da administração municipal, sobre o Estatuto e as melhorias trabalhistas para os docentes. O Estatuto era um sonho há muito desejado por todos e estava em vias de se concretizar.

Em 2000, tive meu último ano como diretora de escola. Assumi uma escola nova, que seria inaugurada pelo prefeito em um bairro de periferia, muito problemático. Foi um desafio grande trabalhar ali: deparei-me com todo tipo de profissional; havia mil e duzentos alunos, com problemas de violência entre eles, *gangs* de bairro, problemas com ensino-aprendizagem, problemas com a comunidade. Mesmo assim, aos poucos fomos organizando a escola e a equipe administrativa. Conseguimos realizar um bom trabalho com a comunidade, em parceria com a associação de moradores, e obter muitos benefícios para a comunidade escolar. Com isso, a relação escola-comunidade foi se solidificando. Mesmo assim, ao final do ano letivo e com o término do mandato do prefeito, solicitei à Secretaria Municipal de Educação transferência dessa escola e fui atendida pela nova equipe de administração municipal que estava assumindo a prefeitura. Fui para outra unidade, desta vez para uma escola de Educação Infantil, em outro bairro periférico. Foram dias difíceis, pois fui transferida para uma creche, mas não entendia nada de bebês e nunca havia trabalhado em uma. Nessa época, passei a fazer parte da diretoria do Sindicato dos Professores de Itatiba.

Em 2001, após o término do mandato desse prefeito, que investiu muito em educação no município, a educação deixou de ser prioridade para a administração seguinte, de outro partido político. Fui convidada a fazer parte do Conselho Municipal de Educação como representante dos professores. A rede municipal de ensino estava se organizando em relação aos ciclos de Ensino Fundamental: era preciso decidir se o término dos ciclos seria a cada biênio ou quadriênio, e a opção foi pelo último. Participei do Conselho Municipal de



Educação de Itatiba por quase um ano, mas acabei solicitando minha saída por motivos particulares. Nessa época, comecei a entender de mais de perto como funcionavam as políticas públicas para a educação. Fui acusada, pela diretora de Educação Infantil, de organizar um complô dos professores contra a administração municipal. Porém eu apenas representava o desejo dos professores no Conselho, desejos que eram debatidos em reuniões e assembleias no sindicato e decididos de acordo com a maioria.

Acabei retornando também para minha sala de aula, com alguns outros colegas que estavam na direção, pois não éramos do mesmo partido do prefeito. Antes, porém, de reassumir minha sala de aula, um grupo de professores de outra escola, em um bairro distante, fazendo a eleição para escolha de coordenador pedagógico, me escolheu para atuar na coordenação da escola. Essa eleição foi uma conquista dos professores, graças ao trabalho do sindicato no auxílio para a organização do Estatuto do Magistério Público Municipal. Eu sabia que existia a possibilidade de ser votada para ser coordenadora, pois havia contribuído para que mudanças profissionais acontecessem para os professores, mas não esperava ser escolhida por um grupo que eu não conhecia diretamente. Mais tarde, fiquei sabendo que meu trabalho realizado com os docentes era julgado pelos professores como algo muito bom e aqueles que haviam trabalhado comigo haviam avaliado bem meu trabalho, pois, segundo eles, eu me preocupava em lhes proporcionar estudo e capacitação, além de representá-los no sindicato.

Assumi, então, a coordenação da escola. No meu primeiro dia de trabalho, quando eu estava organizando minha futura sala de coordenação, a diretora da escola recebeu uma ligação da Secretaria Municipal de Educação e foi questionada quanto a minha presença na escola como coordenadora. A diretora explicou que eu havia sido eleita pelo corpo docente, que ela havia enviado meu nome para a Secretaria Municipal. Mas lhe foi ordenado que eu deixasse a escola e reassumisse imediatamente minha sala de aula, pois eu jamais poderia ser coordenadora de qualquer escola. Essas foram as palavras da supervisora à diretora. Questões políticas. O Estatuto do Magistério Público Municipal foi esquecido durante os oito anos dessa administração.

Para mim foi um choque, não pelo fato de eu não poder assumir um cargo de coordenação, mas pelo desrespeito às regras do Estatuto, que foram elaboradas junto com

os professores e demais representantes do poder municipal. No Estatuto havia um parágrafo que indicava que os coordenadores pedagógicos seriam escolhidos entre seus pares. Voltei para a sala de aula. Os professores da escola em que eu atuaria como coordenadora não se conformaram, mas entenderam que todos os que haviam trabalhado na administração anterior em cargos de confiança, como acontece sempre, foram designados a retornar a seus postos de origem.

Em 2002, houve um processo seletivo para um curso de especialização na Unicamp – Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores – e, posteriormente, para trabalhar em um projeto da Faculdade de Educação, em parceria com as Secretarias de Educação Municipais da Região Metropolitana de Campinas. Os candidatos ao curso precisavam ser efetivos da rede pública e ter pós-graduação na área de Educação. O curso capacitaria os alunos como Assistentes Pedagógicos para ministrar aulas com os professores da Unicamp no curso de Pedagogia - Proesf - da Faculdade de Educação da Unicamp aos professores em exercício desses municípios.

Foram vários candidatos inscritos na minha cidade, e fui aprovada no processo seletivo. Minha felicidade foi imensa. Estava aí a oportunidade de voltar a estudar, na área de formação de professores e na Faculdade de Educação da Unicamp, que era o que eu tinha como uma das metas em minha profissão.

O primeiro grande desafio dessa nova etapa foi conseguir a anuência da Secretaria de Educação de Itatiba para que eu me afastasse, em período integral, de meus dois cargos docentes, a fim de estudar por oito horas diárias, durante um semestre, na Unicamp. Isso gerou muita discussão na rede, pois alguns professores apoiavam essa aprovação e outros, não. Alguns, não entendendo o contexto da situação, diziam que também se viam no direito de se afastar para estudar. Foi necessária a intervenção do Sindicato dos Professores da Rede Municipal junto ao Secretário Municipal de Educação, para que eu pudesse participar do curso para o qual eu havia sido aprovada. Eram razões políticas. Eu fazia parte da diretoria do sindicato, e, como sempre havia acontecido, o sindicato era perseguido pela administração municipal daquela época. Nesse ínterim, um novo secretário assumiu a pasta da Educação e permitiu que eu participasse do curso.

### ***O Proesf: aprendendo a dedilhar***

Ao iniciar o curso de especialização na Unicamp, me dei conta de quanto eu precisava estudar. Muitos questionamentos começaram a surgir. Um deles foi o de rever a minha prática pedagógica enquanto professora de Ensino Fundamental e Médio. O primeiro choque foi quando descobri que, apesar de ser professora há vários anos da rede, eu não sabia, por exemplo, fazer uma boa análise de um livro didático. Em um processo longo, comecei a me despir do que eu julgava saber, daquilo que acreditava como conhecimento. Outros saberes e conhecimentos foram construídos a partir desse curso na Unicamp. Na primeira aula, o que me marcou foi uma pergunta que uma das professoras fez para a sala, após lermos um texto. Teríamos que responder por escrito, em grupo. Reuni-me com um grupo de pessoas da classe – de outras cidades que eu não conhecia – e elaboramos a resposta. Achamos que a resposta estava correta e bem escrita, mas não estava. Levei meu primeiro choque e, a partir daí, percebi que eu precisaria desconstruir muitas coisas, em termos de conhecimento, e que o que eu julgava saber até aquele momento era bem pouco. Algumas concepções minhas acerca do que é educação; do que é estudar, ser professor, ensinar, precisavam ser mudadas. Conceitos que estavam até então legitimados pela minha prática pedagógica e por verdades absolutas que eu julgava existir. E, além disso, eu precisava sanar também a minha grande deficiência na escrita. Comecei a perceber que, apesar de meu esforço em estudar durante todos esses anos, existiam muitas lacunas em minha formação.

Outro fato significativo ocorreu logo depois, durante uma análise de livros didáticos de História. Novamente em grupo, achávamos que havíamos feito uma análise correta. Não foi assim. Deixamos muitos itens para trás. Ouvimos da professora que não sabíamos analisar os livros, que aprenderíamos, mas, para isso, era preciso estudar e muito. Esse fato foi muito marcante, me fez acordar: naquele momento eu passei a olhar para o curso de especialização como um grande desafio. Precisava aprender a aprender, a construir conhecimentos, pois iria trabalhar formando outros professores. E eu, que me julgava uma boa professora, começava a perceber o quanto eu não sabia!

Hoje posso afirmar que, além dos professores da rede pública municipal da região metropolitana de Campinas que cursaram o curso de Pedagogia – Proesf, eu também fui a grande beneficiária dele, sem sombra de dúvidas!

O Proesf me possibilitou rever e repensar a minha prática pedagógica enquanto professora de Ensino Fundamental. Quando terminei o curso na Unicamp, retomei minhas tarefas docentes na rede municipal e pude perceber a mudança que havia ocorrido em minha prática docente. O contato com estudos voltados para a prática docente e também para a cultura me fazia enxergar meus erros como professora e avaliá-los.

Nas aulas ministradas para os alunos do curso de Pedagogia - Proesf, ao discutir autores da História e da Geografia e levar os alunos a repensarem suas práticas pedagógicas, eu mesma, com eles, refazia esse percurso, tal como o “Mito de Sísifo”. E, assim como aponta Camus, é preciso ver Sísifo feliz. O recomeçar sempre nos dá, muitas vezes de forma imperceptível, a análise de novas formas de fazer. Lendo Jorge Larrosa em *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, autor que me foi apresentado pelo professor Wenceslao, o querido Wences, fui aprendendo a ver mais devagar, a pausar, a ouvir, a prestar atenção e a perceber que “a verdade é a verdade, diga-a Agamenon ou seu porqueiro” (LARROSA, 2001, p.149). Larrosa foi uma das minhas grandes descobertas no curso do Proesf. Outro autor, trazido pelas mãos da professora Ernesta, foi Michel de Certeau, em *A invenção do cotidiano*, que me fez ler e descobrir outras formas de saberes e de estar no mundo. Dividia minhas incertezas e meus estudos com duas grandes amigas, que foram verdadeiros presentes na minha vida: Maria Aparecida Belintane Fermiano e Maria Cristina Rosolen Moretto Pelisson. Outra grande amiga dos tempos de Proesf foi Claudia Denardi. São amizades que permanecem até hoje.

A cada ano que ministrava as disciplinas Teoria Pedagógica e Produção em Geografia e Teoria Pedagógica e Produção em História, para as turmas de Pedagogia - Proesf, pensava no discurso do professor e do lugar de onde ele fala. Não apenas o professor de Ensino Fundamental, mas o meu discurso enquanto assistente pedagógica (AP). O meu desejo de contribuir com as reflexões e as análises em relação ao ensino de Geografia e de História nas primeiras séries da Educação Básica e às práticas educativas aplicadas no interior da sala de aula era objeto de meu desassossego.

### ***Uma preparação que se traduziu em escrita de uma melodia suave***

Após quase um semestre de preparo teórico no curso “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores”, realizado no primeiro semestre de 2002, pela FE da Unicamp, a equipe de APs de Geografia, em conjunto com os professores Wenceslao M. Oliveira Jr e Adriano Picarelli, iniciou um percurso de escrita de um texto-base<sup>7</sup> que norteou discussões e caminhos, ao longo das aulas, na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia, do curso de Pedagogia – Proesf, da Faculdade de Educação da Unicamp. Era um texto escrito para os alunos do Proesf e demorou cerca de um ano e meio para ser “finalizado”. Ser “finalizado”, sim, ele tinha que ser, mas não em definitivo, pois, com Larrosa, pensamos que esse texto fosse algo como nossa alma, sempre em rascunho, e, por isso, repleto de riscos, vacilações e arrependimentos.

Após a escrita, reunimo-nos por várias vezes para organizar como essa disciplina, “Teoria Pedagógica e Produção em Geografia”, entraria na vida desses alunos. Discutimos, propusemos, apagamos, voltamos, retornamos, excluímos, voltamos a propor várias ideias. Separamos textos e autores a serem trabalhados. Seguimos, no primeiro ano da disciplina, um único roteiro para todas as APs.

Já no segundo ano, tínhamos à frente um percurso a ser perseguido por todos, mas, não necessariamente, pelo mesmo caminho. Cada AP decidiu por onde começar e por onde caminhar.

O fato de o coordenador da disciplina nos dar essa “autonomia” deixava-me angustiada, pois meu medo de errar era constante: apesar de o texto-base, escrito também por mim, me dar certo rumo, eu nunca havia trabalhado em uma sala de aula de ensino superior até então. Minha experiência com professores resumia-se a alguns anos trabalhados em coordenação e direção escolar. A minha cobrança era, então, infinita. Analisando hoje meu trabalho de AP com maior amadurecimento, era realmente insegurança o que eu sentia, mas não admitia. Eu contribuiria para formar professores que atuavam nas séries iniciais da Educação Básica e ficava me questionando que tipo de

---

<sup>7</sup> O texto, intitulado “Escritos de algumas pessoas na busca do que seria uma geografia escolar a propor”, ficou disponível no *site* da FE Unicamp, no curso de Pedagogia Proesf e foi publicado em Bittencourt e Oliveira Júnior, 2005.

professores gostaria de formar. E assim iniciei minhas aulas no ensino superior, com muitos desassossegos, mas sempre apoiada pelo grupo, pois, em nossas reuniões de orientação, percebia que todos nós estávamos em processo de formação e, portanto, de descobertas, sempre apoiados num porto seguro, composto pelo texto-base escrito coletivamente e pelas reuniões de orientação.

Selecionamos textos, imagens, mapas, materiais para serem trabalhados com os alunos; estudamos e lemos muito. Estudamos dia após dia. E os autores lidos nos provocavam reflexões e nos levavam a buscar outros mais, para que realmente pudéssemos nos preparar para trabalhar com formação de professores.

### ***Sobre a construção do texto-base***

Ensinar Geografia nas séries iniciais, muitas vezes, acaba sendo, para muitos professores, transcrever, na lousa ou em apostilas, conteúdos encontrados em livros didáticos escolhidos pela necessidade de cumprir determinado conteúdo e nem sempre levando em conta o desenvolvimento cognitivo das crianças. É comum desconsiderar-se que os alunos devem aprender primeiro o meio que os cerca, para depois ampliar esse conhecimento a outras realidades mais distantes. Isso acontece pela falta, mesmo, de informações dos professores das séries iniciais, que trabalham todas as disciplinas, sem receber, muitas vezes, orientação necessária para isso.

O texto que escrevemos e que foi usado durante as aulas da disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia tinha como finalidade ir e vir durante todo o semestre do curso, composto de 15 encontros; e era como um presente que você faz para alguém, não um presente que você compra, mas algo que você cria, pensando em quem vai receber. Um presente que, de certa forma, vinha com uma dica de uso. Pensamos em cinco eixos, na Geografia, que não deveriam ser considerados como conteúdos para serem ensinados um após outro, mas como algo que acionasse lembranças em cada prática educativa desenvolvida e que norteasse as práticas pedagógicas. Mais além, um desejo nosso de que cada professor pudesse, ao planejar determinada atividade para seu aluno, pensar que esses eixos poderiam ser aprofundados ou que se conseguisse adentrar em algum deles.

Em resumo, numa mesma atividade todos os “conteúdos” que reunimos em torno desses eixos podem ser tocados e de alguma forma ampliados, retomados, tensionados. O importante é levar os alunos a pensar o espaço onde vivem e isso inclui o mundo todo. Pensar o espaço geográfico não é saber o que tem nele, mas é entender porque ele é assim e conseguir propor permanências e mudanças nele de modo a atingir uma vida melhor, seja essa vida melhor para si mesmo ou para seu grupo social ou para aqueles que precisam mais... entendendo que essas ações no espaço se realizam na tensão e na solidariedade do jogo político das relações entre homens e mulheres. (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2005, p.116).

Listamos o que considerávamos muito significativo para ser trabalhado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base o conhecimento geográfico acadêmico, escolar, tradicional, atual.

Começamos a escrever o texto em conjunto: reuníamos-nos na Faculdade de Educação da Unicamp e escrevíamos todos juntos. Posteriormente, quando as ideias estavam um pouco mais claras, começamos a escrever a distância, enviando-as por *e-mail* uns aos outros. Cada um usava uma cor diferente na fonte, para que os outros pudessem perceber onde cada um escrevia no texto do outro. Não tínhamos mais a necessidade de discutir tanto como no início e, por isso, nossas reuniões também começaram a acontecer *on-line*. Conforme íamos (re)escrevendo o texto, enviávamos ao grupo, que lia e escrevia no texto recebido, contribuindo, assim, para ampliar as ideias e as discussões. Enviávamos um para o outro, de forma que todos pudessem escrever nele, incluir, excluir; e essa reescrita foi um método para nós, em consonância com

James Hillman, um psicólogo junguiano americano, que ao final de um de seus ensaios, diz que a palavra respeito tem origem no latim, no período romano, constituída pela união de duas outras palavras, “re” e “spectare”: olhar de novo, mirar com mais cuidado, perceber os detalhes, cuidar. Então para nós, reescrever (ou refazer) é respeitar o que foi feito e quem o fez. (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2005, p.114).

Assim, nos reuníamos novamente e fomos construindo, em meio a estranhamentos, desassossegos, através de perguntas e interpretações, o que nomeamos texto-base da disciplina. Uma possibilidade de que a tarefa de ser professor não fosse desligada da

realidade, mas que participasse dela; de que a ação dos professores não fosse reflexa, mas reflexiva; de que se pudesse chegar a uma visão inquieta, interrogadora.

Mas quais são esses cinco eixos? A seguir, escrevemos como os nomeamos e explicamos/apresentamos, inicialmente:

- *As diversas identidades sociais*: deslocamento do individual para o social.
  - *Trabalho*: a realização e os sentidos do trabalho estão no jogo coletivo, o mundo é fruto dos trabalhos.
  - *Lugar*: reconhecimento do lugar como espaço geográfico complexo e resultado do cruzamento de forças, tanto naturais quanto sociais; reconhecimento de que o lugar se apresenta em inúmeras camadas de tempo.
  - *Mapa*: pensemos em quatro elementos constituidores (escala/proporção, simbologia/legenda, ponto de vista/projeção e orientação/localização), pensemos em sua produção, nas escolhas feitas pelo autor, e no entendimento/leituras.
- Raciocínio por escala (espacial e temporal)*: suas relações com processos sociais. (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2005, p. 118, grifos dos autores).

Foram esses os eixos perseguidos pelo grupo no desenvolvimento da disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia.

Outro momento importante na minha formação, ao longo dos anos de 2003 a 2007, foi o trabalho na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em História, cuja docente responsável era a Professora Dra. Ernesta Zamboni, junto com a equipe de APs. A ementa da disciplina visava fornecer ao professor de História, sobretudo ao que trabalha com a Educação Infantil e com as séries iniciais do Ensino Fundamental, subsídios para o aprimoramento de sua reflexão a respeito do sentido da iniciação ao ensino de História para crianças, a partir da busca de grandes aproximações epistemológicas entre a ciência histórica em geral e o saber histórico escolar. Além de propiciar elementos teóricos e conceituais que redimensionassem a seleção dos conteúdos a serem ensinados, buscávamos propor sugestões que estimulassem o uso da literatura infantil enquanto recurso e enquanto linguagem na sala de aula; a leitura de imagens, das representações, do imaginário, da memória, do espaço, do tempo, enquanto recurso e enquanto linguagem na sala de aula.

A disciplina tinha como objetivos:

- ter consciência sobre a utilização das representações no ensino de História;



- reconhecer e diferenciar as linguagens no ensino de História;
- formar sujeitos historicamente situados, isto é, que tenham a dimensão da dinâmica das relações sociais, assumam responsabilidades, tenham sensibilidade de perceber e identificar os problemas sociais, como também o desejo de vencer as dificuldades e resolver os problemas;
- formar sujeitos que se identifiquem com a organização e a produção do espaço socialmente construído pelas relações sociais existentes entre os homens e na natureza;
- situar o professor no universo das práticas sociais e coletivas de leitura através da narrativa;
- utilizar-se dos recursos didáticos criticamente, sempre refletindo sua prática.

Esses objetivos construídos junto com a Professora Ernesta me faziam pensar na imensa responsabilidade que tínhamos em mãos: formar professores.

Junto com a professora Ernesta, o grupo de APs desenvolveu o seguinte programa na disciplina:

- noções de tempo e espaço na criança;
- a construção da identidade;
- o ensino de História;
- documento histórico e currículo;
- representações e linguagens no ensino de História;
- História da literatura infantil – análise de livro de literatura infantil;
- material didático – análise de livro didático.

Para desenvolver o programa, utilizávamos vídeos que abordavam temas como o da construção da identidade da criança e memória, imagens de quadros de Debret, fotografias; analisávamos as roupas, o ano em que o artista produziu a obra, imagens de quadros de outros artistas, músicas, propagandas, trabalhos por temas, projetos de pesquisa, livros didáticos e literatura infantil. O trabalho era riquíssimo. Hoje, analisando de forma mais madura, é possível perceber que essa tarefa requeria paciência, pois os alunos do curso de Pedagogia-Proesf eram professores da rede pública que traziam como verdade absoluta um ensino de História pautado em datas comemorativas, o que, pouco a pouco, tentávamos desconstruir.

Encontrávamos dificuldades, especialmente no início, pois, como não éramos doutores, os alunos, muitas vezes, não nos aceitavam como assistentes pedagógicos. No início do curso, a queixa dos alunos por não terem aulas com os doutores era maior, mas nós, APs, aos poucos, aprendemos a lidar com essa situação. Nossos temores foram diminuindo, e nos tornamos mais seguros, sempre apoiados e orientados pelos coordenadores das disciplinas. Outro aprendizado importante foi a correção dos Memoriais de Formação, trabalho de conclusão da licenciatura do Proesf. Além da aprendizagem, uma verdadeira lição, orientada pacientemente, no meu caso, pelo Professor Doutor Ivan Amorosino do Amaral, com quem aprendi muito e a quem sou muito agradecida pelos seus ensinamentos.

### ***O Mestrado e novos acordos para uma nova composição***

Em 2003, finalmente, passei pelo processo seletivo para o Mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp e fui aprovada. Queria desenvolver minha pesquisa com histórias em quadrinhos. Pensava em algo para trabalhar com professores, com alunos de Ensino Fundamental, mas aos poucos, meu orientador, Wenceslao Machado de Oliveira Junior, me fez enxergar que, para isso, precisava ir além disso. Trabalhei com os “Piratas do Tietê”, de Laerte Coutinho. Foi uma tomada de consciência dolorosa – mas necessária – aceitar o quanto eu precisava, e muito, aprender. Isso me mobilizou a entender que a superação de nossos limites nos coloca face a face com a verdade de nossa limitação. O mestrado me fez enxergar que apenas poderemos nos confrontar e vencer nossas próprias barreiras, se aceitarmos que nossas verdades não são absolutas e se constroem a cada momento, uma sobre outra. E, ao descortinar minhas limitações, aprendi que vencê-las é algo doloroso, mas que vale a pena ser vivenciado. Aos poucos e com muito esforço, sobretudo na escrita, fui minimizando minhas deficiências. Muitas leituras e muito estudo. Meu orientador me pedia para ler muita literatura para eu poder me soltar mais na minha escrita, algo que venho tentando até hoje. Lia Camus, Borges, Ligia Fagundes Telles, Subirats, Poe, Calvino e tantos outros. Nas poesias, Baudelaire e Fernando Pessoa são os meus preferidos. Além de toda a parte literária, pude aprender com o querido professor Milton José de Almeida e

com todos os professores do OLHO um pouco dos lugares da memória, das artes. Fazer mestrado no OLHO me fez uma pessoa, para minha felicidade, sempre em eterna construção, um ser inconcluso, como dizia o professor Milton José. Ao estudar os “Piratas do Tietê”, de Laerte Coutinho, e ter o prazer de conhecê-lo pessoalmente, me entusiasmei ainda mais pelos estudos. O mestrado fez-me um ser antropofágico por novas leituras e em busca de novos conhecimentos, e ler transformou-se em uma operação de caça, como nos lembra Michel de Certeau.

Eu precisava, no entanto, destravar minha escrita, me destravar, deixar fluir meus pensamentos e aprender a colocar no papel as boas ideias que tinha. Foi um longo processo, em que o Wences, com muita paciência e profissionalismo durante o mestrado, soube me conduzir. Quero me aperfeiçoar ao longo de minha vida, uma vez que escrever requer (re)pensar, (re)organizar, respirar, (re)escrever e (re)começar.

No mestrado consegui um estágio no PED<sup>8</sup> na disciplina de Prática de Ensino de Geografia ministrada pelo meu orientador. Não tinha bolsa, mas o prazer em aprender a trabalhar com os graduandos não tinha preço. Foi mais um grande aprendizado; e, assim, ia me constituindo como professora.

Em 2005, fui convidada pela Faculdade de Educação da Unicamp, através de meu orientador, a participar como professora presencial no curso de pós-graduação em Gestão Escolar para os gestores das escolas públicas do estado de São Paulo na disciplina “Gestão, Currículo e Cultura”. Esse curso era uma parceria da Unicamp com o governo estadual, a fim de capacitar seis mil gestores da rede pública. Foi uma experiência inesquecível e também muito importante para meu crescimento profissional, pois me proporcionou vivenciar situações de aprendizagem com os gestores e, além disso, pude também corrigir por duas vezes os Trabalhos de Conclusão de Curso de alguns alunos, no formato de memorial. Junto com meu orientador e mais três colegas, elaboramos em conjunto a disciplina que se assemelhava à de “Teoria Pedagógica e Produção em Geografia”, ministrada no Proesf. Eu dava aulas no polo de São Paulo, no prédio da Faculdade Magister, e também no polo de Campinas, na Unicamp. Eram dois sábados ao mês, em período integral, durante dois anos. Apesar das dificuldades, como por exemplo, a de me

---

<sup>8</sup> Programa de Estágio Docente.

deparar com a aparente contradição na fala dos alunos, ao afirmarem, por exemplo, diante de várias das atividades propostas: “*mas isso eu já faço com meus alunos...*”, e, no entanto, os gestores não entenderem tais atividades como Geografia Escolar, essa tarefa foi de um aprendizado inesquecível, pois conheci outras realidades escolares, por intermédio dos gestores, que, cada vez mais, me inquietavam quanto à educação.

Concluí meu mestrado em 2006. Para cursá-lo, havia me licenciado durante dois anos dos cargos da Prefeitura e também do Estado. Tinha plena certeza de que queria trabalhar com formação de professores e me exonerei do cargo da Prefeitura Municipal em 2005. Em 2007, iniciei como docente das licenciaturas no “Centro Universitário Padre Anchieta”, em Jundiá, uma instituição privada bem conceituada na região, que completou 70 anos em 2011 e que me acolheu e acolhe até hoje. Iniciava-se uma nova etapa em minha vida: para mim, terminar o Mestrado era poder dar continuidade aos estudos, e eu precisava voltar a estudar.

### ***O doutorado: outra partitura e o início de uma nova canção***

Em uma das reuniões de supervisão do curso de Pedagogia-Proesf, na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em História, a professora Ernesta mostrou-me um livro que estava lendo, de Bernard Charlot (2001), intitulado *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Esse livro me chamou a atenção pela discussão que o autor fazia sobre a relação dos jovens com o saber e sua articulação com áreas de influência cultural diversa. Charlot realizou uma pesquisa com alunos brasileiros, tchecos, franceses e ingleses sobre o que os alunos tinham aprendido na escola. Em sua pesquisa, foram realizadas, com os jovens, oficinas que partiam da sua produção individual verbal e não verbal, a fim de descobrir as singularidades, as lacunas, os detalhes aparentemente sem sentido que revelavam indícios que iriam montar um quebra-cabeça de análise e, assim, revelar os lugares de onde se produziam saberes e que tipo de saberes eram esses. Fiquei curiosa a respeito, comprei o livro e comecei a ler.

Chamou-me especial atenção no livro de Charlot (2001) o capítulo 2, “O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil”, pois ali estava descrito como foram

realizadas as oficinas com os jovens de baixa renda da cidade de São Paulo: foi feita inicialmente uma proposição provocante, em que o jovem tinha que imaginar que, ao chegar a sua casa, encontraria, sentado no sofá da sala, um ET cuja missão era levar para o planeta dele a experiência de vida dos terráqueos. O ET teria uma semana para aprender tudo sobre os humanos, e, para isso, era preciso pensar o que seria importante ensinar-lhe, onde ele iria aprender e como ensiná-lo.

Os jovens apontaram na pesquisa, além de suas histórias sobre como adquirem saberes, como a escola e os professores estão distantes daquilo que eles, alunos, acreditam ser importante aprender, como respeito, solidariedade, proteção. Na pesquisa de Charlot, a escola apareceu como o lugar de encontro dos jovens, parecendo cumprir apenas parte de sua tarefa, pois não é um lugar que produz saberes que os jovens julguem importantes para sua vida.

Fiquei maravilhada com a pesquisa de Charlot. Ela apontou que é na família e na comunidade que o jovem legitima saberes fundamentais para a vida. A escola contribui para aprender a ler e a escrever.

Naquele momento, pensei o quanto o professor se distanciava dos alunos, o quanto sua formação estava também distante da realidade do jovem e o que ele realmente acreditava ser importante para sua formação. Pensei que eu poderia, nessa mesma proposição utilizada por Charlot ao realizar a pesquisa com os jovens, fazer uma pesquisa com professores. Meu desejo, naquele instante, era descobrir o que os professores julgavam importante, em termos de cultura, para sua formação e atuação pedagógica. E assim eu poderia descobrir de que forma a cultura contemporânea aparece na escola nas práticas pedagógicas.

Pensando assim, me inscrevi no processo seletivo do doutorado, apresentando um projeto de pesquisa relacionado aos saberes docentes e à cultura contemporânea.

Na época do processo seletivo para o doutorado, eu estava em outro lugar profissional: trabalhava no Centro Universitário duas noites, uma noite no curso de Pedagogia-Proesf na Unicamp e ainda continuava a lecionar no Ensino Fundamental.

Ao iniciar uma nova fase profissional em minha vida, como professora universitária em cursos de licenciatura, me aproximei dos discursos dos meus alunos graduandos, que, como futuros docentes, revelavam sua insegurança, quando se deparavam com aulas de regência

em seus estágios supervisionados na graduação. Relatavam que, nas regências, os alunos do Ensino Fundamental e Médio não tinham interesse algum pelas aulas, e era praticamente impossível desenvolver um bom trabalho. Existia a inexperiência por parte dos graduandos e o distanciamento entre o jovem e o professor. Comecei a me interessar pelas experiências que os graduandos traziam dos estágios para minhas aulas na faculdade, pois elas suscitavam, na classe, reflexões, debates e muitos questionamentos em relação a ser professor e à forma como este se relaciona com esse jovem de hoje, que traz informações, mas, muitas vezes, não traz conhecimentos. Meu interesse em trabalhar com formação de professores foi aumentando cada vez mais.

Paralelamente a esse cenário, durante minhas aulas na faculdade, boas surpresas aconteceram. As discussões com meus alunos da graduação, provocadas a partir das leituras de Charlot, Tardif, Paulo Freire, Larrosa, suscitaram descobertas positivas.

Eles ficaram maravilhados, por exemplo, ao ler o já aqui referido capítulo 2 do livro de Charlot (2001), *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* e constatar o quanto os jovens prezam os valores como lealdade, amizade, sinceridade e como valorizam o convívio familiar. Ao revelarem-se maravilhados com as descobertas de Charlot sobre a valorização do saber pelos jovens, os graduandos também deixaram claro o quanto utilizavam de juízo de valor e preconceito em seu trabalho com os jovens de periferia nas escolas. Revelaram-se equivocados acerca dos comportamentos da juventude e certos de que precisavam desconstruir essa impressão! A partir desse panorama, eu ofereci a eles o texto da Professora Ernesta Zamboni “Projeto de valorização do educador: ações políticas dos gestores educacionais no interior de Escolas Municipais de São Paulo – um estudo de caso” (ZAMBONI, 2010), que trata sobre o projeto desenvolvido na escola do Jardim Angela, o PROVE, e muitos de meus alunos, a partir de leituras e discussões, começaram a ver a escola e os jovens sob outra ótica. Passaram, aos poucos, a enxergar que a escola pública é possível. Alguns deles, que, no início do semestre, afirmavam que não queriam mais ser docentes, mudaram de ideia ao final. E, sempre que um graduando me conta que, a partir de minhas aulas, mudou de ideia sobre a docência, revelando seu desejo em ser professor, eu me sinto feliz e, ao mesmo tempo, responsável por formar, cada vez mais, bons profissionais.

Para desenvolver meu projeto de doutorado, a ideia inicial era entrevistar professores de Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal de minha cidade e observar aulas de História nos últimos anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, esperava verificar se a cultura contemporânea apareceria nas aulas e de que modo. Meu interesse esteve sempre no professor, na forma como ele transita entre o espaço escolar e a cultura que está em circulação no mundo. Escolhi minha cidade para desenvolver a pesquisa, pois durante muitos anos atuei nessas duas escolas como professora de Ensino Fundamental e também – em outras escolas – com turmas de Ensino Médio, além de ter ocupado, por alguns anos, cargos de direção e coordenação, como exposto anteriormente.

Justamente por ter trabalhado nessas duas escolas, uma pergunta sempre me perseguiu: Por que existe tanta diferença na aprendizagem dos alunos nessas duas escolas? As avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, indicavam a Escola “A” como a que maior pontuação obtinha no município, enquanto que a “B” sempre se classificava entre as últimas colocadas ou em último lugar, algumas vezes. Seriam os professores da Escola “A” mais bem qualificados que os da Escola “B”, seriam os métodos de ensino diferenciados? Não havia respostas para minhas perguntas. Eu queria descobrir também: quem é esse professor que atua no Ensino Fundamental dessas duas escolas de Itatiba? Qual seu perfil sociocultural? Onde os professores buscam conhecimento? O que eles consideram importante como cultura? Como ele trabalha com essa juventude que está quase que cem por cento conectada no mundo virtual? Era preciso fazer um levantamento do perfil sociocultural desses professores, para entender melhor de que forma a intertextualidade da cultura contemporânea influencia no trabalho docente, a fim de obter essas respostas.

À luz da noção de intertextualidade como um constante entrelaçamento entre outros textos, buscamos entender melhor esse conceito.

Conforme Beaugrande e Dressler, a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes. (KOCH, 2002, p. 88).

Ao pensar sobre a intertextualidade, a primeira imagem que me vem à mente é uma rede de fios, em que cada linha se entrecruza com outra, de modo a deixar, por entre os cruzamentos, na urdidura, um espaço generoso de um fio a outro. Essa intercorrência se dá na relação entre os fios perpassados e na folga entre eles, como se fossem as sarjetas das histórias em quadrinhos, ou seja, o espaço entre um requadro e outro, onde acontece a continuidade da ação do personagem da história dentro da cabeça do leitor.

A intertextualidade é essa oportunidade de perpassar, de ligar, de movimentar os fios de um lugar para outro, de uma linguagem a outra. Esses fios são compostos pelos artefatos da cultura contemporânea, como vídeo, jogos, filmes, músicas, redes sociais, formas de vestir e de estar no mundo – virtual ou não. No caso da cultura contemporânea, a intertextualidade é a oportunidade de criar uma nova trama, um novo emaranhado, a partir de fios que não precisam necessariamente pertencer nem ao mesmo tipo de fio, nem à mesma espessura, nem mesmo ao mesmo tom ou à mesma cor. A única condição é que ela possa ir e vir, dar voltas, retornar e tecer uma nova maneira de fazer, de ver as coisas, criando um espaço de (re)significação entre os artefatos da cultura contemporânea e o conteúdo escolar. A cultura contemporânea circula no mundo e, ao chegar à escola, dá um novo sentido ao ensino.

A contemporaneidade nos leva a uma nova forma de estar no mundo e a uma nova maneira de ver o ensino. Penso na maneira de ver o ensino e esses jovens, na maneira como eles lidam com os artefatos da cultura contemporânea e na forma como eles interagem com ela e arrastam isso, consigo, para a escola, como o futuro. Somos levados também a analisar que o futuro já está muito próximo de nós; e, algumas vezes, não é mais o futuro, mas, sim, o presente, dada a velocidade com que as coisas acontecem no mundo hoje. Pensando nessa contemporaneidade e também na efemeridade dessa época em que vivemos, interagimos com novas formas de ver e de estar no mundo.

Pensando nas relações do professor com os jovens e com a cultura contemporânea, tracei o objetivo geral desta pesquisa, que é o de estudar a intertextualidade da cultura contemporânea manifesta nas práticas pedagógicas dos docentes em aulas de História nos últimos anos do Ensino Fundamental.



Além disso, pretendo, a partir do perfil econômico e sociocultural dos docentes pesquisados, entender de que forma e quando os professores buscam o conhecimento através da cultura contemporânea. Outro objetivo é contribuir para novas formas de pensar o ensino na escola atualmente, a partir da cultura contemporânea.

Portanto, minha pesquisa reflete, de certa forma, um anseio meu como professora e como pesquisadora.

A partir deste ponto, minimizo e recolho meu olhar individual, singular, e passo a compor o relato desta pesquisa na primeira pessoa do plural, como forma de sinalizar os múltiplos olhares que compuseram esta pesquisa e este texto: o meu; o de minha orientadora deste trabalho; o de meu orientador de mestrado; o de meus pesquisados; e o dos teóricos que nos acompanharam.

# CAPÍTULO 1 – CARTOGRAFIA DA PESQUISA

*Quem é cada um de nós senão uma  
combinatória de experiências,  
de informações, de leituras, de  
imaginações?*

Italo Calvino

A relevância e a necessidade de desenvolver pesquisas e propostas de trabalhos sobre ensino e formação de professores justificam-se pelo fato de que o trabalho docente nas escolas de Educação Básica se pauta, na maioria das vezes, exclusivamente na graduação que o professor frequentou. É inegável que a formação acadêmica é importante, mas não basta. Os professores têm o dever, a responsabilidade de possibilitar a formação e a transformação das pessoas. Em História, desenvolver competências cidadãs (PAGÈS, 2012) é uma dessas responsabilidades.

O professor traz consigo um universo cultural que se manifesta em sua prática pedagógica, como profissional que é. Esse universo, com os adventos culturais da modernidade, pode possibilitar a ele (re)recriar formas de fazer em sua prática pedagógica.

Esta pesquisa estuda a intertextualidade da cultura contemporânea manifesta nas práticas pedagógicas docentes, no ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental. Com Zamboni (2007), entendemos como ensino de História todas as práticas educativas e as reflexões relativas ao conhecimento histórico aplicado e construído nas escolas e nas múltiplas instituições culturais.

## **1.1 Objetivos da Pesquisa**

### ***1.1.1 Objetivo Geral***

Estudar a intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos docentes em aulas de História nos últimos anos do Ensino Fundamental, entendendo cultura contemporânea como o encontro do passado com o presente; a ressignificação; a releitura; ou, até mesmo, as novas formas de usar uma cultura clássica e popular, com a pluralidade

do estar no mundo de uma nova maneira, através das mídias e das tecnologias. Esta discussão será aprofundada mais adiante.

### ***1.1.2 Objetivos Específicos***

- Identificar como os professores compreendem a sedução exercida pelos artefatos da cultura contemporânea nos jovens em suas aulas e como agem diante dela;
- identificar a presença da cultura contemporânea nas aulas de História nos últimos anos do Ensino Fundamental;
- caracterizar o perfil socioeconômico e cultural do grupo de docentes pesquisados;
- contribuir para outras formas de pensar o ensino de História na escola atualmente.

## **1.2 Problemas da Pesquisa**

Primeiro problema:

Podemos considerar a existência da intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos docentes em aulas de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, como elemento mobilizador de novas práticas para o ensino dessa disciplina?

Segundo problema:

O que leva uma escola a se destacar mais que outra em termos de ensino-aprendizagem?

## **1.3 Pressupostos**

Para o primeiro problema, apresentamos os seguintes pressupostos:

- I- o contato dos professores com a cultura contemporânea diferencia a prática pedagógica dos grupos de docentes pesquisados;

- II- o contato do jovem com a cultura contemporânea dificulta a relação professor-aluno na prática pedagógica;
- III- a diferença de cultura de uma geração para outra é um impeditivo para lançar mão de novas didáticas.

Para o segundo problema, estes são os pressupostos:

- I- os grupos de professores das escolas pesquisadas, de acordo com o nível socioeconômico e cultural, têm as mesmas representações sociais e perfis diferentes;
- II- o desempenho escolar dos alunos em diferentes escolas se diferencia devido ao perfil sociocultural dos seus professores.

## **1.4 Metodologia**

### ***1.4.1 Sujeitos***

Esta pesquisa foi realizada com 46 professores da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de Itatiba. Participaram 19 professores da escola “A” e 27 da escola “B”. A escolha de professores que trabalham em ambas as escolas se deu por terem sido observadas grandes diferenças entre os resultados das duas escolas na avaliação de aprendizagem do Saesp, no ano de 2009: a escola “A” repete, a cada avaliação, o sucesso como uma das melhores escolas da cidade, e a escola “B”, no ano de 2009, foi classificada em último lugar no município.

Escolhemos trabalhar apenas com professores da área de Ciências Humanas pelo grande número de professores que participariam da pesquisa, se fossem entrevistados também os das áreas das Ciências Exatas e Biológicas.

### ***1.4.2. Locus da pesquisa***

As escolas pesquisadas foram identificadas pelas letras “A” e “B”. A intenção foi manter sob sigilo a identidade das escolas e dos sujeitos, procurando evitar que interesses pessoais e institucionais se destacassem na pesquisa, uma vez que observamos, entre as

escolas pesquisadas, certa disputa de poder. Elias (2000) nos lembra que a sociodinâmica da estigmatização merece atenção, e, assim, atentamos para o fato de que, uma vez que uma das escolas tem maior destaque que outra na sociedade itatibense, levar em conta a estigmatização grupal e revelar suas reais identificações poderia ser um elemento complicador no momento de apresentar os resultados desta pesquisa.

Dessa forma, essa estigmatização nos levou a questionar de que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença de que são melhores que outros. Esta questão apareceu a partir de conversas informais entre pesquisadora e os professores, em que percebemos, às vezes, de forma mais velada; em outras, de forma mais explícita, que os professores da escola “A” se julgavam melhores do que os de outras unidades escolares. Não foi feita, pelos docentes de “A”, menção direta sobre a atuação dos da escola “B”, mas percebemos certa legitimação da boa atuação profissional de “A” nos méritos das aprendizagens dos alunos.

A escolha dessas duas escolas, dentre as várias que compõem a rede municipal da cidade de Itatiba para desenvolver esta pesquisa, se deu por dois motivos. Primeiro, pelo fato de que há grande procura de vagas na escola “A” por pessoas pertencentes a outros setores<sup>9</sup> da cidade, devido a sua fama de “melhor escola municipal”, legitimada pelo sucesso de seus alunos nas aprovações em vestibulinhos e em concursos para bolsas em colégios particulares; por prêmios em participações em feiras de ciências, concursos de redação, de poesias, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Em segundo lugar, pelos resultados das provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp: há alguns anos, essa instituição figura como destaque, na cidade, pelo bom desempenho nesse indicador de avaliação do ensino.

A escola “B” foi por nós selecionada, por ser o oposto da primeira nos aspectos de desempenho de seus alunos tanto nos concursos municipais como nas avaliações do Saresp, e a procura de vagas nesta escola pela comunidade restringe-se apenas aos que moram em suas adjacências, sem indícios de disputas de vagas pela comunidade escolar.

---

<sup>9</sup> Para atender melhor às demandas, a Secretaria Municipal de Educação de Itatiba dividiu a cidade em setores educacionais, e cada bairro possui uma ou mais escolas, para atender melhor a população.

Durante a análise dos dados e os estudos, foi necessário certo distanciamento para que não nos contaminássemos com as características “boas” ou “ruins” dos grupos pesquisados, sempre lembrando que a estatística, por si só, não era suficiente. Além disso, adquirir consciência das peculiaridades do *habitus* da nossa própria nação requer autodistanciamento (ELIAS, 2000), e esse comportamento, pensado em um universo menor, como em nossa cidade, levou-nos a entender que tal observação do autor era pertinente para nossas análises.

#### **1.4.2.1 Escola “A”**

A Escola “A” localiza-se em um bairro central da cidade, é uma das mais antigas da cidade<sup>10</sup>.

Os descendentes da família do patrono, alguns deles residentes na cidade, fazem questão de, todos os anos, premiarem o aluno de nono ano que obtiver melhor desempenho nos estudos. A premiação ocorre durante pomposa formatura do Ensino Fundamental em baile de gala em um dos tradicionais clubes da cidade. Os membros da família fazem questão de estar presentes nesse dia. É motivo de orgulho, tanto para a família como para a escola e para a comunidade escolar, receber essa homenagem. A família do patrono faz questão de ressaltar, durante a formatura, a forma como este valorizava e incentivava a educação no município, em uma época em que somente filhos de famílias abastadas estudavam.

Esta unidade escolar possui, aproximadamente, cerca de mil e cem alunos e atende do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental regular e também oferece Educação de Jovens e Adultos. É muito procurada pela comunidade, por ser considerada por ela uma das melhores da cidade, senão a melhor, o que se deve ao fato de que seus alunos conseguem bolsas e também aprovações em vestibulinhos para o Ensino Fundamental e Médio em instituições particulares.

Os pais de alunos desta escola apontam algumas características que a situam como uma boa escola: “*os professores cobram mais dos alunos no rendimento escolar tanto nas*

---

<sup>10</sup> Os dados sobre sua criação, construção e início de duas atividades, encontram-se no anexo E dessa pesquisa.

*tarefas realizadas em sala e em casa*”; *“os professores realmente dão aulas*”; *“a escola nos mantém informado sobre a vida escolar dos nossos filhos*”; *“o conteúdo dado pelos professores é mais aprofundado, se comparado a outras escolas da cidade*”. Na avaliação do Saresp, há anos, a escola destaca-se sempre entre as primeiras do município, motivo de orgulho dos professores que nela trabalham, pois veem os frutos de seu trabalho reconhecidos nesse momento e suas metas de ensino atingidas. De certa forma, essa avaliação externa legitima o discurso dos pais.

Outro motivo que aponta essa escola como uma das melhores da cidade é o fato de que seus alunos têm grande aprovação em vestibulinhos de instituições de renome, tanto públicas como particulares; ou se sobressaem em concursos culturais, gincanas, feiras de ciências e olimpíadas promovidas pelas Secretarias Municipal ou Estadual de Educação.

O ensino de qualidade ali proporcionado atrai não apenas filhos de famílias mais privilegiadas financeiramente, mas também alunos carentes oriundos de bairros da periferia da cidade. Alguns pais revelaram certa preocupação em proporcionar um ensino de melhor qualidade para seus filhos e, por essa razão, procuram pela escola. Os alunos também relataram que seus pais não os matricularam nas escolas próximas de suas residências por julgarem o ensino destas *“muito fraco*”. Por morarem em outro bairro, fora do setor a que pertence a escola “A”, não conseguiriam vaga. A forma que os responsáveis encontraram para resolver essa situação foi apresentando atestado de residência de parentes ou amigos, próxima à escola. Com a comprovação de proximidade de moradia da escola, os alunos não têm direito ao passe escolar e, com isso, os responsáveis arcam com as despesas de transporte escolar, pois, para eles, o importante é que seus filhos estudem em uma boa escola.

O nível socioeconômico dos alunos é considerado bom pelos seus professores, se comparado ao da clientela de outras instituições de ensino do município. Segundo os professores da escola, alguns alunos são provenientes de escolas particulares, pois, por razões econômicas, os pais transferem seus filhos para a escola “A”, quando não podem mais arcar com as despesas do ensino privado.

A maioria dos responsáveis é participativa, no que diz respeito à vida escolar de seus filhos, e gestores e corpo docente são cobrados e questionados sobre o aproveitamento

escolar dos estudantes. Essa atitude foi percebida quando assistimos às reuniões de pais e também durante as observações das aulas de História. Essas reuniões de pais têm presença aproximada de noventa por cento dos responsáveis, e, quando os responsáveis não podem comparecer à reunião, são atendidos pelos professores em horário contrário ao das aulas. Isso se faz mediante convocação aos pais pela direção da escola. Geralmente, esse atendimento é feito na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC - dos professores, nos períodos da manhã ou da noite.

Quanto ao espaço físico, a escola infelizmente já não consegue atender à demanda, e existem listas de espera por uma vaga. Essas listas ficam fixadas na parede no lado de fora do balcão de atendimento da secretaria, de modo que, ao chegar para ser atendido, a primeira coisa que se visualiza são elas. É uma maneira transparente que a escola encontrou para evitar confusões com a comunidade, devido à grande procura de vagas. A cobrança da comunidade nesse sentido é frequente.

O prédio dessa escola é bem antigo e passou por inúmeras reformas ao longo do tempo, mas, ainda assim, insuficientes para atender a todos os alunos. O número de alunos aumentou a cada ano e o espaço físico tornou-se insuficiente para atender a demanda. Não é um prédio bonito nem apresenta a suntuosidade de alguns prédios escolares da cidade, de estilos mais requintados ou mais modernos e que marcam épocas. A impressão que se tem, quando se observa o prédio, é de que ele ganhou tantas outras marcas da contemporaneidade, que sua antiga arquitetura se perdeu em meio às tentativas do poder público de atender à demanda do ensino, esmaecendo a memória de uma das primeiras escolas da cidade. Na época de nossa pesquisa, o prédio apresentava-se descuidado e necessitando de reformas.

A escola funciona em três períodos: manhã, tarde e noite, e possui atualmente 13 salas de aula, com capacidade para, no máximo, 35 alunos. Não há laboratórios de ciências nem sala de vídeo. O único espaço, além das salas de aula, é a biblioteca, pequena, mas com um bom acervo literário. Ela funciona também como sala de vídeo, o que dificulta seu uso e requer agendamento antecipado, quando o professor necessita utilizá-la. O agendamento é uma organização que a maioria das escolas possui, mas, nesta em especial, a problemática está em ter apenas um único espaço para duas modalidades distintas de



trabalho: ao levar os alunos para assistirem a um vídeo, o professor precisa ficar o tempo todo solicitando aos alunos que não mexam no acervo de livros durante o filme, o que é desgastante para ambas as partes.

Também existe um laboratório de informática bem equipado, com cerca de quinze computadores com internet, utilizado pelos alunos, geralmente em duplas, nas aulas de informática ou quando realizam algum projeto da Secretaria Municipal de Educação. Há uma quadra coberta, com arquibancada e vestiários, e um pequeno pátio coberto. Durante a realização desta pesquisa, uma reforma estava ocorrendo na escola, para a substituição do alambrado do jardim, na frente, por um muro alto, a fim de preservar a segurança de todos; e também para que os alunos possam utilizar o jardim durante os intervalos das aulas, pois o espaço do pátio é insuficiente.

Apesar de a escola apresentar problemas de conservação do prédio – portas quebradas, janelas que não abrem ou não fecham, salas de aulas com goteiras –, isso não afeta o grau de confiabilidade e de legitimação do saber instituído e difundido por ela a partir de seus agentes, o qual se amplia cada vez mais.

No ano de 2011, a escola passou por uma reforma geral e funcionou temporariamente em um prédio da Universidade São Francisco, próxima a ela, até a reforma terminar, no final do mesmo ano, quando retornou a suas atividades normais.

#### ***1.4.2.2 Escola “B”***

A escola “B” localiza-se na região periférica da cidade, em um bairro de casas populares, cercada por dois conjuntos habitacionais de pequenos prédios, ocupados por famílias de pequeno poder aquisitivo.

Criada através da Lei Municipal 4042, de 27/04/98, pelo Prefeito Eng. Adilson Franco Penteado, foi inaugurada em maio do mesmo ano, homenageando, como patronesse da escola, uma professora da cidade, pertencente a uma família tradicional local. A escola iniciou suas atividades no dia 05/02/1998, antes mesmo da promulgação da lei, pois havia grande preocupação da administração municipal da época em atender à comunidade escolar

na nova escola do bairro. No ano de 2008, todas as escolas municipais, denominadas EMEF, passaram a denominar-se EMEB, assim como aconteceu na escola “A”.

Com cerca de mil e duzentos alunos, a unidade escolar funciona em três períodos, manhã, tarde e noite, atendendo a alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e também na Educação de Jovens e Adultos. Conta com 12 salas de aula amplas e arejadas, além de laboratórios de artes, de ciências, de informática; sala de leitura; uma biblioteca grande, com bom acervo literário; uma quadra coberta; sala de vídeo; um bonito jardim na entrada; e uma ampla área verde ao redor do prédio, com castanheiras que fazem a alegria de meninos e maritacas, que disputam seus frutos.

Na avaliação do Saresp, ocupou a penúltima posição entre as escolas da cidade no ano de 2009, motivo de grande preocupação dos gestores e professores que nela atuam. A participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos da escola “B” é pequena, e isso se evidencia de forma clara pelo número reduzido de pais nas reuniões bimestrais – em torno de sessenta por cento, segundo o diretor – e também pela ausência de preocupações com os cuidados com os materiais escolares; com sua organização; com o cumprimento das tarefas de casa; e com a cobrança do aproveitamento escolar. A presença dos responsáveis é maior nas reuniões do primeiro ao quinto ano, caindo significativamente nas do sexto ao nono ano.

Em conversa informal com o diretor, foi revelado que geralmente os pais comparecem na escola para *“assinar o papel da reunião”*, sempre estão apressados e *“ainda não desenvolveram neles a importância em participar da vida escolar de seus filhos”*. O diretor tem-se empenhado em orientar os professores sobre a necessidade de primeiramente elogiar os alunos nas reuniões, para que, dessa forma, os pais tenham maior interesse em participar delas. Outra maneira que a escola tem encontrado para despertar a necessidade de frequência nas reuniões é apresentar aos pais, logo na entrada do prédio, fotos dos alunos em atividades da escola, trabalhos ali desenvolvidos, para aproximar cada vez mais os responsáveis da vida escolar dos filhos. Dessa forma, os pais começam a frequentar a escola e conhecer mais sobre o trabalho promovido por ela.

Além disso, existe também nesta escola um projeto de uma fanfarra, que passou a existir em 2010, quando o novo gestor assumiu essa unidade de ensino.

Serviu-lhe de inspiração a Fanfarra “Manuel Euclides de Brito” – FAMEB –, que se iniciou no “Colégio Estadual Manuel Euclides de Brito”, de Ensino Médio, na década de 1970, em Itatiba, e foi campeã brasileira de fanfarras naquela época. A FAMEB foi crescendo cada vez mais, ganhando mais componentes. Vê-la apresentar-se acabou se transformando em uma atividade cultural dos munícipes.

O próprio diretor da escola “B” criou e organizou a fanfarra e ensaia os alunos, aos sábados à tarde, para que a escola se apresente em festividades do município. A ideia desse projeto nasceu da necessidade de encontrar caminhos para despertar os alunos para o pertencimento, o respeito à escola, o orgulho de ser aluno dela.

A ideia do diretor da escola “B” é que, além dos alunos da escola, posteriormente, mais pessoas da comunidade possam participar dessa fanfarra, a exemplo da anterior. Esse projeto tem envolvido os alunos nas atividades culturais e despertado neles maior interesse e orgulho em fazer parte da escola, uma vez que seus alunos não se destacam em atividades estudantis na cidade, e a escola “B” é a única que tem uma fanfarra. Isso tem melhorado a autoestima dos alunos e também o aprendizado destes, segundo a direção da escola.

A presença deste novo gestor na escola gerou, segundo os professores, muitas mudanças positivas em relação ao comportamento e ao interesse dos alunos em participar das atividades escolares e em pertencer a esta escola. Esse fato é um estímulo a todos na escola, tanto que o diretor foi homenageado pelos alunos e pelos professores no encerramento do primeiro semestre letivo em 2010, com fotos das mudanças ocorridas na escola com sua vinda, poesias escritas e recitadas por alunos e dizeres dos professores. Foi uma homenagem surpresa, emocionante, que pudemos presenciar; e também uma forma de os funcionários, os alunos e os professores agradecerem ao diretor por seu empenho e sua dedicação em melhorar a escola.

Além disso, o diretor tem-se empenhado na organização de uma filmoteca na escola. Como a maioria dos alunos não costuma ir ao cinema, a ideia do diretor é organizar um acervo fílmico para ser exibido em horário contrário ao de aulas. Com isso, ele espera proporcionar aos alunos não apenas acesso à cultura, mas também educação para o lazer. Sua preocupação em manter os alunos fora das ruas também é grande.

## 1.5. Perfil dos educadores

A caracterização dos educadores teve o objetivo de elaborar seu perfil socioeconômico e cultural. O interesse aqui se concentra no perfil cultural dos docentes, pois entendemos que, se o ensino é uma prática social, é porque, também, alunos e professores refletem a cultura e o contexto social a que pertencem (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

## 1.6 Instrumento

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. A primeira, ao final do primeiro semestre de 2010, quando os professores responderam a um questionário com 85 perguntas abertas, fechadas e semiabertas, cujo modelo se encontra nos anexos desta pesquisa. Este questionário foi aplicado a 46 professores da área de Ciências Humanas, voluntários, da Rede Municipal de Ensino de Itatiba - SP, sendo 19 da escola “A” e 27 da escola “B”. A metodologia mais adequada para a coleta de dados é a de *survey*, ou levantamento de campo, que examina uma amostra da população estudada. De acordo com Babbie (2005/1999, apud Fermiano 2010), estudos de análises explicativas em pesquisas de *survey*, permitem que os resultados de grande número de casos estudados possam ser replicados entre vários subconjuntos distintos da amostra e se fazer correlações, fortalecendo assim, a certeza de que representa um fenômeno geral na sociedade.

A segunda etapa, realizada no segundo semestre do mesmo ano, foi estruturada a partir da associação entre observações diretas das aulas de História das séries finais do Ensino Fundamental, nos oitavos e nonos anos, nas escolas “A” e “B”. A escolha pelos anos finais do Ensino Fundamental teve por objetivo observar a forma como o professor tem trabalhado com os artefatos da cultura contemporânea nas aulas de História nas etapas finais do Ensino Fundamental; suas dificuldades e sucessos. E buscou também favorecer a continuidade da pesquisa, no Ensino Médio, através do projeto Peabiru<sup>11</sup>. Também utilizamos um questionário para os professores de História composto de 50 questões

---

<sup>11</sup> O projeto Peabiru é um projeto Interinstitucional entre Brasil e Argentina, que visa investigar a juventude e o ensino de História nesses dois países, em um viés marcado pela cultura contemporânea.

fechadas e 19 abertas<sup>12</sup>, divididas em 7 itens, para nos auxiliar a traçar o perfil profissional dos professores de História cujas aulas foram observadas.

Os procedimentos utilizados durante a pesquisa atenderam às exigências da Resolução 196/96- Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde) e foram, em primeiro lugar, avaliados e aprovados pelo Comitê de Pesquisa da Unicamp. Também foi necessária a anuência da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Itatiba e do corpo gestor e docente de cada escola, para desenvolver a pesquisa nessas instituições. Encontram-se nos anexos desta pesquisa as solicitações realizadas para esse fim.

Antes, porém, de iniciarmos qualquer procedimento formal da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de Itatiba, os gestores das referidas unidades escolares foram consultados informalmente pela pesquisadora, a fim de visualizarmos a possibilidade de realização ou não das atividades nas escolas escolhidas. Após tal verificação, diante do aceite dos gestores, demos entrada, no Conep e na Secretaria Municipal de Educação do Município de Itatiba, nos processos formais para a autorização da realização da pesquisa. O trâmite burocrático demorou cerca de quatro meses até chegar à etapa final de autorização e início da pesquisa.

Para selecionar os sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos como critério entrevistar apenas os professores graduados em Ciências Humanas.

Os professores convidados para participar da pesquisa foram esclarecidos, antes do convite oficial, sobre o conteúdo do questionário utilizado, cujo modelo se encontra nos anexos desta pesquisa. A maioria dos docentes aceitou fazer parte da pesquisa. Posteriormente ao aceite informal, tomaram ciência do termo de anuência por escrito e assinaram o “Termo de Livre Consentimento”, que se encontra também nos anexos. Ficou claro aos professores que não havia obrigatoriedade na participação da pesquisa e a desistência poderia ocorrer a qualquer momento. Não existiu risco, prejuízo ou constrangimento algum para os participantes, e houve absoluto sigilo em relação aos dados coletados, mesmo porque não houve identificação nominal, apenas indicação de sexo e idade.

---

<sup>12</sup> Este questionário encontra-se nos anexos desta pesquisa.

Outra informação fornecida aos participantes foi de que a pesquisa se encerraria a partir do momento em que os instrumentos de coleta de dados fossem executados e analisados; ou se houvesse manifestação do professor de não mais querer continuar a responder ao questionário; ou, ainda, caso o professor de História manifestasse o desejo de suspender as observações de suas aulas.

## 1.7 Coleta de dados

Esta pesquisa exigiu três etapas interligadas: a primeira, para categorização das respostas dos participantes em profissionais, culturais e lazer; a segunda, para análise estatística; e a terceira, para apresentação dos resultados. Antes da aplicação do questionário e da observação das aulas, foi levantado o perfil da cidade de Itatiba, descrito anteriormente, uma vez que não faz sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem em um vazio sociológico (ELIAS, 2000).

A coleta de dados do primeiro instrumento teve uma média de tempo para aplicação do questionário de aproximadamente 50 minutos na escola. Em alguns casos, na medida do possível, o questionário foi aplicado coletivamente na Hora Atividade do Trabalho Pedagógico – HTPC -<sup>13</sup> e em outras. Alguns professores preferiram respondê-lo em suas residências, devolvendo-o posteriormente. Dos 50 questionários distribuídos, apenas 4 não foram devolvidos, o que não deixa de ser uma surpresa, uma vez que pesquisas que utilizam este tipo de instrumento correm o risco de não terem sucesso, devido ao grande número de questionários geralmente não devolvidos. O questionário objetivava investigar e caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos professores, fazendo um levantamento de seus hábitos e interesses culturais, usos de tecnologia, dados referentes à carreira no magistério, formação e produção acadêmica.

Dada a natureza qualitativo-quantitativa do estudo, realizamos diferentes tipos de análises, tais como análise de conteúdo e várias estratégias estatísticas. Fizemos a análise

---

<sup>13</sup> As HTPC fazem parte da jornada de trabalho do professor e são realizadas em horários opostos aos das aulas, variando de acordo com o número de aulas de trabalho do docente. Um professor que tenha 20 horas aula semanais, por exemplo, terá que cumprir, obrigatoriamente, 2 horas aula de HTPC na escola e mais duas em local de livre escolha. As HTPC são usadas a fim de que o professor possa preparar suas aulas, corrigir atividades dos alunos, participar de reuniões pedagógicas com a coordenação, entre outros afazeres.

exploratória de dados por meio de medidas resumo (média, desvio padrão, frequências e porcentagens) para as questões do instrumento. Todas as análises foram realizadas tanto de modo geral, ou seja, considerando os dados de ambas as escolas, como também tomando cada escola comparativamente.

As análises comparativas entre as escolas foram realizadas por meio de análise descritiva, com apresentação de tabelas de frequências para variáveis qualitativas e medidas de posição e dispersão para as variáveis quantitativas.

Para a verificação de associação entre duas variáveis qualitativas, foi utilizado o teste qui-quadrado ou o teste exato de Fisher, quando necessário.

A comparação de variáveis quantitativas entre os dois grupos foi realizada pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney, que compara uma variável quantitativa entre dois grupos. Ele testa, por exemplo, se há diferença entre as idades dos professores nas duas escolas: se o valor de  $p$  (*p-value*, em inglês) for menor que 5% (0,05), ou seja, se  $p < 0,05$ , há diferença estatisticamente significativa entre essas idades. É não paramétrico, pois esse teste não utiliza “parâmetros” (como a média); ele faz uso das “posições” dos valores (nos dados, a menor idade é de uma pessoa da escola “B”, de 21 anos; esse teste não usará o “21” e, sim, a informação de que a escola possui a pessoa mais nova). O teste de Mann-Whitney foi feito em três situações: idade, número de filhos e horas trabalhadas. Para as outras variáveis, foi feito o teste do qui-quadrado ou o teste exato de Fisher. É medido o nível de confiabilidade, estimada em grau de que é verdadeiro; se  $p < 5\%$ , há significância; nesse caso,  $p = 131 =$  altamente significativa.

Já as questões abertas foram agrupadas em categorias por nós determinadas. As categorias são: profissionais, culturais e lazer. Os resultados para algumas questões abertas foram analisados apenas exploratoriamente, pois não foi viável a aplicação de uma técnica estatística na comparação entre as escolas.

O segundo instrumento, observação direta das aulas de História, foi aplicado em ambas as escolas, nas séries finais do Ensino Fundamental.

Aguardamos o término do período de férias escolares, no mês de julho, cerca de quinze dias, para iniciarmos as observações e organizamos nossa presença nas escolas, para que não ocorresse nenhum tipo de alteração no andamento das aulas. Dessa forma, nos

aproximamos de modo a evitar contaminar a prática docente com nossa presença, no cotidiano da sala de aula. Assim, optamos por fazer anotações das observações, sem filmagem nem gravações de áudio.

Após o levantamento de dados, as respostas foram tabuladas e gráficos foram criados, apresentando o percentual de respostas, e serão apresentados e analisados posteriormente.

## **1.8 Apresentação dos dados**

Após a coleta, os dados dos questionários foram agrupados por semelhanças e divididos em três categorias: profissionais, culturais e lazer, e a organização dessas categorias seguiu uma ordem crescente de elaboração das respostas, levando em consideração o conhecimento, o uso e o acesso dos participantes em relação à cultura contemporânea nas categorias relativas à cultura e ao lazer. Já na categoria profissional, foram levados em conta o tempo de atuação no magistério, a formação inicial e a formação continuada.

Os resultados das respostas às questões foram analisados, tendo como referências os trabalhos e os estudos sobre cultura, mídias digitais, identidade docente, ensino de História.

A apresentação e a discussão dos resultados obedeceram à ordem das questões do questionário. Essa dinâmica teve como objetivo pontuar os resultados que auxiliaram a resolver os questionamentos desta pesquisa.

Caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos docentes pesquisados é um dos objetivos desta pesquisa. O levantamento desses dados foi realizado a partir de um questionário composto por 85 perguntas: as questões de número 1 a 28 abordaram aspectos que tratam do perfil socioeconômico; e as de números 29 a 85, envolveram o perfil cultural dos docentes. Posteriormente as análises serão apresentadas.

Identificar como os professores compreendem a sedução exercida pelos artefatos da cultura contemporânea nos jovens em suas aulas e como agem diante dela e observar a existência da intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos



docentes em aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental são os objetivos desta pesquisa, que foram objeto das observações realizadas das aulas.

A esses objetivos, este estudo acrescenta outro, que vai ser tratado a partir da análise de ambos os instrumentos: contribuir para outras formas de pensar o ensino de História na escola atualmente.

## **1.8.1 Apresentação dos resultados da categoria profissional**

### ***1.8.1.1 Feminização do magistério***

O questionário aplicado aos 46 professores da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Itatiba, como dito anteriormente, teve como objetivo traçar o perfil socioeconômico e cultural dos pesquisados, a fim de subsidiar um estudo quantitativo e qualitativo da população de professores estudada.

A análise das condições de vida e de trabalho dos professores, de seu perfil socioeconômico revelou muitas semelhanças entre o corpo docente de ambas as escolas pesquisadas. Segundo Goodson (1995), o estilo de vida do professor, dentro e fora da sala de aula, suas identidades, seus hábitos e culturas, têm grande relevância sobre seus modos de ensinar, razão pela qual precisam inserir-se como ponto de partida para pensar e discutir tais práticas pedagógicas.

Para analisar os dados coletados, optamos por apresentar separadamente o perfil socioeconômico e o cultural dos professores. Iniciaremos com os dados que revelaram o perfil socioeconômico dos docentes das escolas pesquisadas. A partir dos dados coletados, pudemos descobrir quem são esses professores, quais são seus hábitos, seus gostos, como vivem e trabalham.

Nas duas escolas pesquisadas, identificamos semelhanças entre os dois grupos, mas também, singularidades. O corpo docente dessas escolas constitui-se na sua maioria, assim como em todo o país, por mulheres: 85% dos professores são do sexo feminino e 15%, do masculino. Dos 46 professores entrevistados, 39 eram mulheres. Em ambas as escolas, as mulheres predominam: são 90% na escola A e 82% na escola B.

A feminização do magistério é característica marcante, principalmente na Educação Básica, de acordo com o Censo do Professor, realizado em 1997<sup>14</sup>; com o Censo dos Profissionais de Educação Básica de 2003<sup>15</sup>; e com o Educacenso<sup>16</sup>, realizado em 2007. Em 1997, o Censo de Professor já apontava que 85% da amostra era composta por mulheres.

A presença feminina no quadro do magistério aconteceu ao longo de todo o século XIX, a princípio de forma lenta e depois de forma assustadoramente forte, relacionada principalmente com a expansão do ensino público primário; e continuou pelo século XX, até hoje.

Segundo Louro (2000)<sup>17</sup>, seus estudos não só no Brasil, mas também realizados em outros países, revelaram que o magistério tinha passado por um processo de feminização em muitas sociedades. A autora nos chama a atenção sobre o gênero como uma construção social feita sobre as diferenças sexuais. Ela ressalta que privilegia o conceito de gênero não como aquele ligado ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas, sim, ligado à produção de identidades múltiplas e plurais de homens e mulheres no interior de práticas sociais e, assim, nas relações de poder.

Essas relações, ainda na esteira dessa autora, determinam as formas como as instituições são organizadas e percebidas. No Brasil, a escola foi inicialmente um espaço marcadamente masculino.

Conduzida ao longo dos séculos XVII e XVIII por jesuítas e oratorianos e dirigida à formação de meninos brancos da elite, aos poucos, a instituição escolar viu-se obrigada a acolher meninos de outras etnias e também meninas. E, para atender a essa nova demanda,

---

<sup>14</sup> O Ministério da Educação e Cultura – MEC –, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, realizou, pela primeira vez em 1997, o Censo do Professor em âmbito nacional, de professores de escolas públicas e privadas da educação básica, com o objetivo de orientar as políticas educacionais. Os dados foram divulgados em 1999.

<sup>15</sup> Também o MEC, através do INEP, realizou em 2003 o Censo dos Profissionais do Magistério, para atualizar os dados de 1997 e consolidar as políticas públicas implementadas na área. O censo não obteve êxito em seu propósito inicial, pois, apesar de ter sido organizado para ter um alcance censitário, a coleta de dados coincidiu com o final do ano letivo em algumas escolas, o que impossibilitou a entrega dos formulários. As análises foram feitas por estimativa. Os dados foram divulgados em 2006.

<sup>16</sup> No ano de 2007, o INEP adotou o “Educacenso”, possibilitando novas informações e modificações metodológicas e conceituais.

<sup>17</sup> Professora de História e Mestre e Doutora em Educação.

precisou se transformar. Quando a escola se viu obrigada a incorporar grupos sociais antes excluídos, procedeu garantindo as diferenças. Mas, segundo Louro, ela se transformou, sem, no entanto, “alterar uma das suas características principais: a de constituir-se como um espaço diferenciador, isto é, como uma instância que produz diferenças” (LOURO, 2000, p.27).

Quando, em meados do século XIX, com a abertura de escolas para meninas, as mulheres passaram a marcar uma presença maior do que se desejava, isso resultou em apelos para contê-las e discipliná-las. A autora aponta também outro argumento utilizado naquela época: as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com crianças e, dessa forma, o magistério deveria ser representado como uma extensão da maternidade.

Porém, houve um objetivo político na ampliação da participação das mulheres no magistério: elas ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino a todos, era preciso que o governo gastasse menos com professores. Como os homens não aceitariam menores salários, era necessário que a mulher aceitasse o posto – não pelo salário, mas pela sua vocação natural para essa profissão. Dessa forma, se justificava o fato, por exemplo, de apenas o homem ensinar geometria (RABELO; MARTINS, 2006).

No século XX, a presença feminina no magistério intensificou-se de tal forma que, nos anos 20 e 30, compunha a maioria. O censo demográfico de 1920 apontava que 75% do professorado do ensino público primário era constituído por mulheres e que, com a extensiva oferta de vagas nos cursos primários, nos finais dos anos 1930 e meados de 1940, a presença das mulheres se estendeu aos demais níveis de ensino (VIANNA, 2001/2002). Em meados de 60, com a oferta de mais escolas e também de cursos para formação no magistério, as mulheres se fizeram cada vez mais presentes nas práticas docentes.

Nessa abordagem histórica, não gostaríamos de fugir a essa visão homogeneizante do magistério nem pretendemos dar conta da multiplicidade de sujeitos que exercem e exerceram a atividade docente no Brasil, com as suas práticas que foram e são muitas e diversificadas. A inserção das mulheres brasileiras no magistério foi um dos caminhos encontrados por elas para a entrada no mercado de trabalho, conciliando-o com as atividades domésticas. O magistério passou a ser considerado um trabalho feminino, e,

durante algum tempo, ao homem coube o papel de gerente das escolas. Aos poucos, o homem se distanciou do magistério infantil.

Por mais que o magistério tenha passado por muitas mudanças, a desvalorização do papel de professora vem se perpetuando em nossa sociedade. Mesmo assim, a mulher foi conquistando aos poucos seu espaço na educação, quebrando barreiras culturalmente construídas.

### ***1.8.1.2 Aspectos sociais***

Os professores pesquisados são, na sua maioria (61%), naturais de Itatiba. Uma característica de cidade pequena é que os professores efetivos há mais tempo na mesma escola acabam conhecendo as famílias dos alunos, o que promove, muitas vezes, um cuidado com estes para além da sala de aula: os professores acabam se envolvendo com questões familiares dos alunos, representando um papel dúbio – de professor para tutor. Isso aparece de forma clara nas reuniões de Conselho de Classe/Série ou também nas HTPCs<sup>18</sup>, quando os docentes revelam algumas particularidades de alguns alunos, nem sempre desejáveis que se tornem públicas, chegando, algumas vezes, a dar aconselhamentos aos familiares dos alunos.

Quanto ao nível socioeconômico, são professores procedentes de famílias de pequeno poder aquisitivo<sup>19</sup>, em sua maioria. Apresentamos, abaixo, na Tabela 1, os critérios de profissões, categorizados por nível de escolaridade dos pais, obedecendo à frequência de profissões:

---

<sup>18</sup> Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo realizado semanalmente nas escolas, uma a duas vezes na semana, dependendo da jornada do professor – integral ou parcial.

<sup>19</sup> Constatou-se que os pais exerceram ou ainda exercem profissões muito diversas, como sapateiro (três), mecânico (dois), comerciante (cinco), guarda-noturno (um), motorista (quatro), contador (um), tecelão (dois), pedreiro (três), projetista (um), advogado (um), funcionário público (um), porteiro aposentado (um), operário (um), administrador (um), eletricista (um), autônomo (um), médico (um), supervisor (um), encarregado geral (um), agricultor (três), servente geral (um), oleiro (um), controlador de acesso (um), fiscal de obras (um), motorista de viação pública (um), industriário (um), bancário (um), engenheiro (um), agricultor (três) e operador de máquinas (um). Existem três pais que hoje estão aposentados, mas as respostas não revelaram a antiga profissão. Também há casos de pais que exerciam mais de uma profissão concomitantemente.

Tabela 1 – Escolaridade dos pais e profissões

<b>Crítérios de profissões por nível de escolaridade</b>	<b>Profissões</b>	<b>Ordem hierárquica</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual acumulado</b>
Ensino Fundamental incompleto	Sapateiro; comerciante; guarda-noturno; motorista; tecelão; pedreiro; projetista; funcionário público; mecânico; operário; administrador de fazenda; eletricista; autônomo; servente; agricultor; operador de máquinas	1º lugar	29	63,0	63,0
Ensino Médio completo	Sapateiro; comerciante; supervisor encarregado geral; bancário	2º lugar	7	15,2	78,2
Ensino Fundamental completo	Mecânico, soldador; pedreiro	3º lugar	6	13,0	91,2
Ensino Superior Completo	Contador; advogado; médico; engenheiro	4º lugar	4	6,5	97,7
Pós-graduação nível especialização incompleto	Médico	5º lugar	1	2,2	100,0
		<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Os aspectos vinculados à escolaridade dos pais, em ambas as escolas, corroboraram as análises relativas à origem social dos professores como vinculadas às classes sociais mais baixas e ao grau de ascensão a partir do magistério. A maioria, 63% dos pais, tem Ensino Fundamental incompleto, ou seja, até a antiga quarta série do Ensino Fundamental, hoje quinto ano. O percentual de pais que possuem Ensino Fundamental incompleto é menor que o das mães. Apenas um caso de analfabetismo foi apontado na escolaridade da mãe. Em todas as pesquisas feitas, as mulheres têm escolaridade superior à dos homens. Nesse caso, 52,2% das mães possuem Ensino Fundamental incompleto.

Na cidade de Itatiba, as oportunidades de trabalho são poucas, sendo sua economia alicerçada nas poucas indústrias ali instaladas e na agricultura, o que justifica as profissões dos pais. Verificamos que, no caso da profissão das mães, 50% dos professores entrevistados classificaram-nas como “do lar”, ou seja, as mães cuidavam da família e não

possuíam trabalho remunerado. Quando as mães exerceram ou ainda exercem alguma profissão, os outros 50% aparecem distribuídos entre as atividades de tecelã, costureira, auxiliar de enfermagem, chefe de tesouraria, comerciante, professora, doméstica, operadora de caixa e cabeleireira, como podemos verificar na Tabela 2:

Tabela 2 – Escolaridade das mães e profissões

<b>Crítérios de profissões por nível de escolaridade</b>	<b>Profissões</b>	<b>Ordem hierárquica</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual acumulado</b>
Ensino Fundamental incompleto	Do lar; tecelã; costureira; contadora; comerciante; doméstica	1º lugar	24	52,2	52,2
Ensino Fundamental completo	Do lar; chefe de tesouraria; costureira	2º lugar	8	17,4	69,6
Ensino Médio completo	Do lar; auxiliar de enfermagem; pajem; operadora de caixa; professora (magistério)	3º lugar	7	15,2	84,8
Ensino Superior Completo	Advogada; Professora; Assistente social	4º lugar	3	6,5	91,3
Ensino Superior Incompleto	Cabeleireira; autônoma	5º lugar	2	4,3	95,6
Pós-graduação nível especialização completa	Assistente social	6º lugar	1	2,2	97,8
Analfabeta	Do lar	7º lugar	1	2,2	100,0
		<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

### ***1.8.1.3 Aspectos pessoais***

A verificação de variáveis quantitativas entre os dois grupos das escolas “A” e “B” foi realizada através da utilização do teste não-paramétrico de Mann-Whitney, que testa se há diferença entre as idades dos professoras em ambas as escolas. A média apresenta-se entre a mínima de 21 anos na escola “B”, 29 anos na escola “A” e a máxima de 57 anos em ambas as escolas, sendo que o número maior de indivíduos localiza-se na faixa entre 35 a

44 anos. O teste de Mann-Whitney aponta que há diferença estatisticamente significativa entre as idades, ou seja, 0,031 é altamente significativa, e o nível de confiabilidade, estimada em grau, revela que é verdadeiro é altamente significativa, como podemos verificar na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 – Teste de Mann-Whitney sobre a significância da variável idade

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	idade
Mann-Whitney U	160,000
Wilcoxon W	538,000
Z	-2,155
Asymp. Sig. (2-tailed)	,031

a. Grouping Variable: escola

Esse dado pode significar que a grande maioria dos professores pesquisados apresenta-se mais próxima da aposentadoria do que da inserção do magistério, mas não podemos ter certeza dessa afirmação, uma vez que não pesquisamos se os entrevistados exerciam atividades profissionais anteriores à do magistério.

Quanto ao número de horas trabalhadas, os dados revelaram que, em média, os professores trabalham de 30 a 40 horas semanais e, em alguns casos, até 60 horas. Na comparação entre as escolas, observamos que na escola “A”, aqui estatisticamente tratada como 1, o número mínimo de horas trabalhadas foi de 25 horas e o máximo, de 50 horas, como podemos verificar na Tabela 4:

Tabela 4 – Comparação das horas de trabalho semanal nas Escolas “A” (1) e “B” (2)

**Report**

horas trab sem

escola	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std. Deviation
1	18	25	50	37,00	38,50	7,236
2	26	4	60	37,00	32,50	14,461
Total	44	4	60	37,00	36,50	11,928

Já na escola “B”, aqui tratada estatisticamente como 2, o número mínimo de horas trabalhadas foi de 4 horas e o máximo de 60 horas. Durante nossa pesquisa, observamos que na escola “B”, o número de docentes temporários é maior que na escola “A”, pois há um quadro mais flutuante de professores, que, pelo tempo em que permanecem na escola lecionando em substituição, não conseguem estabelecer laços mais efetivos de seu trabalho. O máximo da jornada entre os professores pesquisados é de 50 horas na escola “A” e de 60 horas na escola “B”. Os professores que tem o número máximo de horas aula são efetivos e alguns exercem suas funções docentes na rede pública municipal e também na rede pública estadual ou na rede privada de ensino concomitantemente, tendo dupla jornada de trabalho. Os dados revelam que 39% dos professores trabalham, em sala de aula, de 40 a 30 horas semanais; e 21%, acima de 40 horas semanais. Portanto, 60% dos professores da rede municipal de Itatiba ocupam a maior parte de seu tempo trabalhando em sala de aula, de 30 a 60 horas semanais, sem adicionar a esse cálculo as horas que trabalham, em suas residências, na elaboração de aulas, correção de atividades, avaliações e convocações para participação em cursos e reuniões.

Também há outro fator a ser levado em conta, que é o da escolha da carga horária de trabalho. Como a maioria dos professores tem tempo de magistério superior a seis anos, vale lembrar que são, na maioria, efetivos e que a carga horária de trabalho docente na rede municipal de ensino de Itatiba é de, no mínimo, 20 horas aula semanais. Isso quer dizer que o professor que tem um cargo efetivo no município deve, necessariamente, ter jornada docente de, no mínimo, vinte horas-aula semanais na escola. Sem contar que, com um quadro eminentemente feminino, a maioria dos docentes tem jornada tripla de trabalho – a terceira delas relacionada aos afazeres domésticos e aos cuidados com os filhos. Quando questionados sobre o que fazem nos finais de semana, muitos dos professores casados ou os que têm filhos revelaram que cuidam da casa e vão ao supermercado, não sobrando muito tempo para lazer.

Com carga horária inferior a 30 horas, estão 10% dos professores, na maioria recém-formados. Alguns deles são docentes temporários que assumiram aulas em substituição a docentes afastados para exercer cargos em comissão na Secretaria Municipal de Educação ou a professores que estão em licença-prêmio ou licença-saúde.



A comparação de variáveis quantitativas entre as duas escolas foi realizada através do teste não paramétrico de Mann-Whitney, usado para a comparação de dois grupos independentes; revelou que os dados estatísticos relativos ao número de horas de trabalho docente são altamente significantes, uma vez que, neste caso, o número  $-0,596$  – revela que há diferença estatística significativa; ou seja, indica que as amostras são distintas, rejeitando-se a igualdade das medianas: quanto mais baixo for o valor de U, maior será a evidência de que as amostras são diferentes, como verificaremos abaixo, na Tabela 5:

Tabela 5 – Teste comparativo de Mann-Whitney sobre a significância da variável número horas de trabalho docente

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>	
	horas trab sem
Mann-Whitney U	212,000
Wilcoxon W	563,000
Z	-,530
Asymp. Sig. (2-tailed)	,596

a. Grouping Variable: escola

O teste do qui-quadrado – presente na Tabela 6 – revelou que o nível de confiabilidade dos dados estatísticos apresentados é alto. Nesse caso, se  $p= 1,000$ , quer dizer que é altamente significativa.

Tabela 6 – Teste qui-quadrado sobre o nível de confiabilidade dos dados estatísticos

<b>Chi-Square Tests</b>					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,008 <sup>b</sup>	1	,928	1,000	,620
Continuity Correction <sup>a</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,008	1	,928	1,000	,620
Fisher's Exact Test				1,000	,620
N of Valid Cases	46				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,89.

Apesar de os salários dos docentes da cidade de Itatiba serem um dos menores da região e de a maioria dos professores não complementar sua renda mensal com outra

atividade, quando isso ocorre, a renda obtida varia de 1.300 até 4.500 reais, fruto de venda de roupas, lingerie, artesanatos, doces, cosméticos, para complementar os proventos recebidos com a profissão docente.

Alguns professores vendem seus artigos nas próprias escolas onde trabalham, nos horários de intervalo entre as aulas e também antes das reuniões das HTPCs<sup>20</sup>. Mas a venda de vários artigos não é apenas o único meio que os professores utilizam para obter renda extra. Alguns ministram aulas particulares em sua própria residência ou trabalham em outras unidades escolares privadas. Existem ainda alguns professores que são aposentados de um cargo do Estado e continuam a lecionar. Outros ainda exercem atividades profissionais como cabeleireiros e artesãos.

Durante a pesquisa em uma das escolas, aconteceu um fato singular que podemos relatar como algo normal nas escolas. Para este relato, volto à primeira pessoa do singular. Eu aguardava a reunião de HTPC (ou reuniões pedagógicas), às dezoito horas, para aplicar o questionário em um grupo de professores para traçar o perfil socioeconômico e cultural. Como eu havia sido informada e orientada pela coordenação da escola para que eu chegasse um pouco antes, assim fiz e me dirigi à sala dos professores, local indicado para a reunião, e a porta estava fechada. Estando eu do lado de fora, ouvi muitas vozes, pessoas conversando animadamente no interior da sala. Bati na porta, nada aconteceu; resolvi entrar, devagar. Havia muito falatório, e as risadas ecoavam pelo recinto, de maneira a apresentar um local bastante informal e alegre. As pessoas pareciam divertir-se. Ao entrar, me deparei com uma das professoras, com três sacolas imensas, com lingerie, e muitas peças, mas muitas, espalhadas em pequenos saquinhos, pelo chão da sala. Fiquei boquiaberta, sem conseguir esconder minha surpresa. Era um fato, digamos, hilário e preocupante. Outras professoras examinavam os artigos espalhados pelo chão e faziam comentários sobre eles. Não perceberam minha presença. Além de lingerie, também se podiam observar camisolas, pijamas femininos, masculinos e infantis, cuecas. Ao me

---

<sup>20</sup> Segundo Cunha (2006), a legislação básica sobre o assunto está presente na Portaria CENP n. 1/96 e na L.C. n. 836/97, que justificam as finalidades desse horário para articular os segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns do processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, ver <http://www.publicado.com.br/ud/map47.htm>.

verem, as professoras que sabiam o porquê de minha presença na escola, tranquilamente me informaram que a reunião seria às dezoito e trinta. Achei estranho, pois o horário marcado era às dezoito horas, mas, como não vi a coordenadora na sala, supus que talvez ela tivesse se enganado. Desculpei-me e ia saindo devagar, quando a professora, dona das roupas, insistiu gentilmente para que eu “desse uma olhadinha”, me avisando de antemão que eu poderia pagar depois, caso gostasse de alguma coisa. Agradei, recusei gentilmente e saí. Sinceramente, ao sair, eu não sabia o que pensar sobre aquela cena. Sentia vontade de rir e, ao mesmo tempo, estava indignada. O professor tinha que vender roupas e os demais compravam, pois custavam bem menos do que em alguma loja. Resolvi aguardar no jardim, vendo o movimento de final de período na escola. Muitos responsáveis pegando seus filhos na saída, muito movimento de carros, transporte escolar, professores chegando e saindo. Voltei para a sala às dezoito e trinta. Os professores não mais estavam na sala dos professores. Procurei me informar com uma inspetora de alunos, para saber onde estariam e fiquei sabendo que se encontravam na sala de número onze. Encaminhei-me para lá e encontrei a coordenadora e os professores reunidos. Desta vez não havia roupas espalhadas, mas a dona delas e de suas sacolas lá estava. A coordenadora conversou com os docentes sobre minha presença e me deu a palavra. Conto um pouco sobre minha pesquisa, entreguei-lhe o questionário e eles responderam. Tudo correu tranquilamente. Demoraram menos que o tempo previsto, cerca de meia hora, e me entregaram os questionários. A professora que vendia roupas na sala dos professores também respondeu ao questionário e, enquanto fazia isso, havia professoras comprando suas mercadorias. Alguns professores haviam respondido o questionário no período da manhã e, enquanto os colegas respondiam, eles se ocupavam em examinar, mais de perto, o conteúdo da sacola. Nessa meia hora de espera, nenhum professor se preocupou em fazer atividades relativas ao seu trabalho. Somente após a entrega de todos os questionários, os professores se concentraram em suas atividades docentes e a sacola foi fechada.

O que aquilo realmente revelava, naquele momento, era o descaso das políticas públicas para a Educação.

Antes da municipalização, esse momento de atividade docente foi considerado uma conquista do Sindicato dos Professores de Itatiba há muitos anos, iniciada a princípio

somente na Educação Infantil, era de caráter optativo. Os professores que participavam das HTPCs eram remunerados de acordo com as horas frequentadas.

Após a municipalização da Rede Municipal de Ensino de Itatiba, a HTPC passou a integrar a carga horária de trabalho docente, tornando-se, assim, obrigatória a participação dos professores nessa atividade, seguindo o modelo de ensino estadual, que incluía a HTPC na carga horária de trabalho docente.

Sobre as questões econômicas dos docentes, os dados da pesquisa apresentam que 89% dos professores possuem casa própria e cerca de 7% moram em casas cedidas pelos pais ou junto com eles. Nenhum professor declarou pagar aluguel. Além da casa própria, a maioria dos docentes possui também carro próprio, utilizado para trabalhar. No que diz respeito ao auxílio financeiro nas despesas domésticas, independente de ter filhos ou não, de maneira geral, a maioria colabora com as despesas no lar, mas não as assume sozinho.

Estatisticamente apresentamos quadro comparativo abaixo, nas Tabelas 7, 8 e 9, sendo a escola “A” tratada estatisticamente como 1 e a “B” tratada como 2. Os dados mostram que 65,2% dos professores não assumem as responsabilidades de sustento do lar, sozinhos e que 34,8%, auxiliam no sustento da casa. Há casos em que, apesar de solteiros, os professores auxiliam seus pais nas despesas do lar.

Tabela 7 — Comparativo entre as escolas sobre responsabilidade do sustento da família.

**resp\_família**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30	65,2	65,2	65,2
ns	16	34,8	34,8	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tabela 8 — Frequência e percentual sobre responsabilidade do sustento da família

**resp\_família \* escola Crosstabulation**

Count		escola		Total
		1	2	
resp_família	n	12	18	30
	s	7	9	16
Total		19	27	46

Os dados levantados revelaram que, no geral, 89,1% dos professores auxiliam financeiramente a família e apenas 8,7% não auxiliam.

Quanto ao estado civil, os números equilibram-se entre casados com filhos, 44%, e solteiros, 39%. A maioria dos professores solteiros mora com seus pais.

O teste estatístico aplicado para a análise de número de filhos foi o de Mann-Whitney e revelou que a significância dos dados é de 0,741. Isso significa que há diferença entre o número de filhos dos professores entre as escolas, ou seja, é estatisticamente significativa. O teste também revelou que a variável quantitativa entre os professores das duas escolas é de, no mínimo, um filho e de, no máximo, quatro filhos. A Tabela 9 traz esses resultados.

Tabela 9 — Teste de Mann-Whitney sobre a significância da variável número de filhos

**Test Statistics<sup>b</sup>**

	no filhos
Mann-Whitney U	60,500
Wilcoxon W	115,500
Z	-,331
Asymp. Sig. (2-tailed)	,741
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,784 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: escola

### ***1.8.1.4 Aspectos de formação acadêmica e qualificação profissional***

No que diz respeito à escolaridade dos docentes, a análise quantitativa dos níveis de formação dos pesquisados apresentou que um número expressivo dos professores cursou os níveis básicos de educação em escolas públicas, isto é, 85% cursaram o Ensino Fundamental e 74%, o Médio. Esse perfil se modifica, quando se analisa a formação acadêmica de ensino superior, já que 87% concluíram seus estudos em instituições privadas de ensino – faculdades ou universidades. Todos os professores entrevistados possuem graduação nas áreas de Ciências Humanas, critério utilizado para a aplicação do questionário, sendo Geografia, História, Pedagogia e Letras os cursos com maior número de graduados, como mostra a Tabela 10 abaixo.

Tabela 10 – Número de graduados e suas respectivas formações

<b>graduação</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4,3	4,3	4,3
Análise de Sistemas Bacharel	1	2,2	2,2	6,5
Artes	1	2,2	2,2	8,7
Desenho e Plástica - Artes	2	4,3	4,3	13,0
Educação Artística	1	2,2	2,2	15,2
Geografia	6	13,0	13,0	28,3
Geografia licenc e bacharel	1	2,2	2,2	30,4
Geografia/Pedagogia	1	2,2	2,2	32,6
História	3	6,5	6,5	39,1
História licenc e bacharel	1	2,2	2,2	41,3
História/Economia	1	2,2	2,2	43,5
História/Pedagogia	1	2,2	2,2	45,7
Letras	1	2,2	2,2	47,8
Letras (Inglês Português)	11	23,9	23,9	71,7
Letras (Inglês Português)/ Educ Artística	1	2,2	2,2	73,9
Letras (Inglês Português)/Pedagogia	1	2,2	2,2	76,1
Letras/Pedagogia	1	2,2	2,2	78,3
Letras/Pedagogia/tradução	1	2,2	2,2	80,4
Pedagogia	8	17,4	17,4	97,8
Pedagogia/Administração bacharel	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Dos professores participantes da pesquisa, 16 são graduados em Letras, 9 em Pedagogia, 8 em Geografia, 6 em História, 4 em Artes, 1 em Análise de Sistemas e 2 não

responderam a pergunta relativa a sua graduação. Para uma grande parte dos docentes, eles são a primeira geração da família com ensino superior. Não levantamos os dados da universidade de origem.

Outro aspecto observado é que a maioria, 76% dos professores entrevistados, não possui pós-graduação e 20% possuem, no nível de especialização<sup>21</sup>, realizada também em instituições privadas. Esse dado talvez se justifique pelo fato de que a maioria dos professores na escola “A” se situa em fase de estabilização profissional: são efetivos, e seu tempo de magistério está acima de dez anos, como revela a Tabela 11:

Tabela 11 – Tempo de atuação no magistério

<b>tempo_form</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	3	6,5	6,5	6,5
acima de dez anos	14	30,4	30,4	37,0
até dez anos	29	63,0	63,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Isso significa que são professores, em sua maioria, de idade, em média, acima de 30 anos.

Nas questões relativas à capacitação docente, 85% dos professores revelaram participar de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com uma média de frequência a cada quinze dias.

## **Apresentação dos resultados da categoria cultura**

As tabelas e as figuras seguintes demonstram os resultados das respostas dos professores às questões da categoria cultura. As respostas abertas das questões foram categorizadas segundo critérios definidos pela própria pesquisadora. O total das respostas de cada questão foi a soma dos resultados do primeiro, do segundo e do terceiro lugares. A comparação estatística foi avaliada para os resultados – usando como critério de

<sup>21</sup> Psicopedagogia (três), Didática e Gestão Escolar (um), Educação Inclusiva (quatro), Gerenciamento de Projetos (um) e Marketing (um). Um professor não revelou sua especialização.

classificação das respostas para o primeiro lugar a soma das citações e, assim, sucessivamente, para o segundo e o terceiro lugares. Antes, porém, de iniciarmos a exposição dos dados, faz-se necessário explicar que, a partir de estudos sobre cultura, concluímos que defini-la é das tarefas mais difíceis, quer pela complexidade linguística, quer por esse termo ser, por vezes considerado, seu oposto, “natureza” (EAGLETON, 2005)<sup>22</sup>.

A palavra “cultura”, complexa por ser polissêmica, é um conceito em constante construção. A dificuldade encontrada em conceituar cultura é posta já na definição da palavra. A história e o uso desse termo foram apresentados por Williams (1958. 1976)<sup>23</sup> como um processo, no sentido de cultivo agrícola ou de criação e reprodução de animais e, por extensão, no sentido de cultivo ativo relacionado à mente humana. O termo no plural, “culturas”, foi empregado pela primeira vez por Herder (1784-91, apud WILLIAMS, 2008), referindo-se, assim, a todo sentido relacionado à civilização. Isso foi fundamental para o desenvolvimento, no século XIX, da antropologia comparativa, para qual “cultura” continuou designando o modo de vida global e característico de um povo, o que nos permite reconhecer e defender cultura enquanto diversidade cultural (SAMPAIO, 2003). Assim, a cultura, durante os três últimos séculos, vem assumindo, acumulando e reunindo diversos sentidos.

A palavra “cultura”, segundo Eagleton (2005), mapeia, em seu desdobramento semântico, a mudança da história da própria humanidade. A raiz latina da palavra “cultura”, *colere*, pode significar desde cultivar e habitar a adorar e proteger. Segundo o autor, ela herda o manto imponente da autoridade religiosa, como o culto, em que a própria ideia de cultura da Idade Moderna se coloca no lugar de um sentido desvanecente de divindade, mas também tem afinidades desconfortáveis com ocupação e invasão. E é entre esses dois polos que o conceito de cultura se localiza nos dias de hoje. Ele também codifica várias questões filosóficas fundamentais, nas quais, se cultura é cuidar daquilo que cresce naturalmente, então existe uma dialética entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. Se a

---

<sup>22</sup> Terry Eagleton é professor de Literatura Inglesa da Universidade de Oxford.

<sup>23</sup> Raymond Williams talvez seja o mais célebre e mais sofisticado crítico marxista inglês do século XX, referência nos estudos sobre cultura. Foi professor nas universidades de Oxford e Cambridge.



cultura significa lavoura, cultivo agrícola, sugere tanto regulação, como crescimento espontâneo. Mas cultura também é uma questão de seguir regras, de interação entre o regulado e não regulado, um processo que remete à continuidade, à transformação. Atualmente esse conceito é tratado como um sistema – ou sistemas – de significação, mediante o qual uma dada ordem social é comunicada, vivida, reproduzida, estudada, transformada. Essa concepção de cultura está na base do que entendemos, criamos, compreendemos hoje, ou seja, aquilo que, ao mesmo tempo, faz com que os homens se transformem, sejam compreendidos e apresentados por outros homens (SAMPAIO, 2003)<sup>24</sup>. Se o termo cultura já encerra tanta complexidade, o que dizer, então, da combinação de cultura e contemporaneidade?

Isso porque hoje, nos caminhos que a cultura percorre, ela assume outras significações, advindas da velocidade dos meios de comunicação e do advento da internet, que são ressignificadas de muitas formas, em uma velocidade, muitas vezes, incompatível com o tempo vivido.

Por ser feita de significações e, com frequência, vista como algo suplementar, complementar; como algo a ser obtido e desfrutado quando dentro das possibilidades daqueles que dela fazem uso, em um segundo momento da vida individual ou da comunidade, a cultura nos permite a construção de seu entendimento sob outra ótica (TEIXEIRA COELHO, 2003)<sup>25</sup>. Sob esse prisma, a cultura contemporânea pode assumir ou experimentar um aspecto do que se deve consumir, produzir, em termos de cultura, como algo que a sociedade tem para oferecer, como um produto.

Néstor Canclini (1995)<sup>26</sup> nos lembra que, ao promover o avanço tecnológico e a expressão multicultural de nossas sociedades, centradas no crescimento da participação democrática de seus cidadãos, existe um conjunto de valores em que a ideia de cultura aparece como instrumento econômico e social e não mais para apenas o aprimoramento imaterial da sociedade; em que a cultura seja entendida não apenas como um valor em si,

---

<sup>24</sup> Helena Sampaio é doutora em Ciência Política pela USP, pesquisadora nas áreas de políticas públicas, ensino superior, juventude e cultura popular.

<sup>25</sup> José Teixeira Coelho é pesquisador sobre políticas culturais.

<sup>26</sup> Néstor Garcia Canclini é professor da Universidad Autónoma Metropolitana e pesquisador emérito do Sistema Nacional de Pesquisadores do México. Seus temas de estudos são os novos hábitos culturais e as relações entre estética e antropologia.

mas como um valor para o social; em que habite a ideia de que nossas sociedades são multiculturais, por isso existe apenas a possibilidade de se falar em “culturas”. Para Teixeira Coelho (2003), estudioso de políticas culturais, a ideia de que a participação democrática dos cidadãos nos assuntos da sociedade deve ser buscada como meta prioritária, sobretudo na cultura.

Concordamos com o autor, mas, para que essa meta seja alcançada, é necessário levar em conta os vetores culturais que se encontram marcados pela globalização em diferentes lugares do mundo e as políticas públicas para a educação e para a cultura.

A globalização não é um objeto de estudo claramente delimitado nem um paradigma científico, econômico ou cultural que possa ser postulado em um único modelo de desenvolvimento (CANCLINI, 2007); e também não é o foco de estudo nesta pesquisa. Mas cabe salientar que, a partir dela, pode-se pensar nas dificuldades dos estudos de análises transdisciplinares, que são desafiadores, ao trabalhar com dados da política, da cultura, da economia, examinando os processos que nos afastam e nos unem e as causas destes. Isso porque, segundo Fermiano (2010)<sup>27</sup>, existem tensões globais e locais causadas pelo fenômeno da globalização, quando se observa o aprofundamento de distâncias e novas exclusões, provocadas e provocadoras de mudanças de contexto cultural e massificação do consumo. Segundo a autora, a globalização está levando os jovens pesquisados por ela a uma hegemonia cultural em que todos almejam ter os mesmos produtos. Dessa forma, podemos inferir que, se os jovens objetivam adquirir os mesmos produtos, transformam-se em iguais perante a cultura contemporânea.

Isso talvez porque, de modo geral, a tendência dominante presente nos meios de comunicação seja a de levar à globalização dos produtos de consumo e, assim, fabricar uma cultura global sobre o que e como consumir, gerando uma nova cultura jovem.

---

<sup>27</sup> Maria Aparecida Belintane Fermiano é Doutora em Educação pela UNICAMP e pesquisadora na área da psicologia econômica.

## 1.8.2 A cartografia sociocultural da pesquisa

Ao entrarmos em contato com as obras de Charlot (2001)<sup>28</sup> sobre a relação da juventude com o saber, enveredamos pelo caminho da pesquisa sobre formação de professores e prática docente, sobre a relação dos professores com a juventude e com a cultura contemporânea. A noção de relação com o saber, segundo destaca Charlot (2001), desenvolveu-se há mais de uma década em diversos campos disciplinares, como o das Ciências da Educação, da Didática, da Sociologia e outras e foi construída por pesquisadores franceses.

A partir de pesquisas desenvolvidas por este autor com jovens de quatro países, Brasil, França, República Tcheca e Tunísia, o que o levou a “confrontar o sentido de relação com o saber recebe e produz em áreas de influência cultural diversas” (CHARLOT, 2001, p.12), nasceu o desejo de realizar uma pesquisa semelhante à dele, mas cujo objeto de estudo fossem professores de Ensino Fundamental. A proposição do extraterrestre<sup>29</sup> utilizada por Charlot para desenvolver sua pesquisa com os jovens chamou-nos a atenção pelo caminho diferente escolhido pelo autor para realizá-la.

O autor sugere que aprender é apropriar-se de um saber, mas o que importa é a conexão entre o sujeito, o saber e vice-versa. Essa apropriação do saber só ocorre se for despertado, no indivíduo que aprende, algo que faça sentido a ele. Mas, para que isso ocorra, é necessário que o sujeito aprendiz permita que esse sentido se aproprie dele. O saber o leva a envolver-se em outras atividades, e a apropriação desses saberes contribuirá para a produção de sentidos.

Assim, podemos considerar a existência da intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos docentes em aulas de História, nos anos finais

---

<sup>28</sup> Bernard Charlot é coordenador da Equipe de Recherche, Education, Socialisation et Collectivité Locales (ESCOL), Univesité Paris VIII Saint-Denis, Professor de Ciências da Educação. É reconhecido por seus trabalhos sobre a relação com o saber.

<sup>29</sup> “Imagine o que você sentiria, se um belo dia encontrasse na sua casa um ET sentado no sofá da sua sala. [...] A missão dele é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos terráqueos. Então, ele tem uma semana para prender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensiná-lo? Você poderia fazê-lo viver tudo o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender?”. (CHARLOT, 2001, p. 37)

do Ensino Fundamental, como um elemento mobilizador de novas práticas para o ensino de História?

Pesquisas sobre ensino de História levantaram reflexões teóricas importantes acerca deste tema e têm avançado bastante as discussões sobre as análises feitas em relação a esse ensino<sup>30</sup>. Nesse cenário amplo e promissor de descobertas, notamos também estudos que relacionam cultura contemporânea com a prática docente e com os jovens nas aulas de História. As reflexões apontadas, decorrentes dos estudos sobre ensino de História e cultura contemporânea, nos levaram a reler os trabalhos sobre as práticas docentes e os jovens nas aulas de História. Estudiosos, como Silvia Finocchio<sup>31</sup> (2011, 2012), David Buckingham<sup>32</sup> (2008) e Eucídio Pimenta Arruda<sup>33</sup> (2012), pesquisadores sobre as relações entre cultura e ensino e entre cultura e ensino de História, além de estudos voltados para a História, a historiografia, a cultura, a Antropologia e a Sociologia, proporcionaram um refinamento em nosso olhar, de modo que pudemos observar e analisar, com maior profundidade, o trabalho do professor e, portanto, buscar entendimento sobre a intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos docentes em aulas de História.

A construção da análise deste objeto de pesquisa necessitou de um duplo movimento de imersão e também de certo distanciamento teórico, pois, segundo Charlot (2000), um não existe sem o outro; ou seja, sem o primeiro, a teoria não sabe o que está falando e, sem o segundo, o pesquisador ignora a linguagem que está usando.

O ato de estudar e desenvolver uma pesquisa empírica forneceu-nos elementos para identificar uma riqueza existente no ensino de História, evidenciando-nos que o ato de ensinar envolve a cultura e as práticas das políticas públicas. Esse envolvimento das políticas públicas para a educação está presente na sala de aula. A formação dos professores, envolta nessas culturas e em outras dimensões que se enveredam pelo

---

<sup>30</sup> A respeito de pesquisas sobre ensino de História, consultar Abud (2004); Bittencourt (2004, 2009); Cerri (2000); Fonseca (2011a, 2011b, 2009); Lucini (2007); Miranda (2004, 2007, 2008); Nadai (1986, 2001); Nadai; Bittencourt (2001); Oliveira (2006); Pires (1996); Schmidt (2004); Tuma (2001, 2005); Venera (2009); Zamboni (1983, 1998, 2007).

<sup>31</sup> Sivia Finocchio é Professora Doutora pesquisadora da FLACSO/UBA.

<sup>32</sup> David Buckingham é professor de educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, de onde dirige o Centro de Estudos de Crianças, Jovens e Mídia.

<sup>33</sup> Eucídio Pimenta Arruda é pesquisador da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

envolvimento das políticas públicas para a educação em nosso país, se reflete sobremaneira na sala de aula.

O contato com esse universo escolar composto pelo espaço físico, pela administração escolar e pelos sujeitos envolvidos – professores, alunos e gestores – e com nosso objeto de estudo, pela diversidade encontrada na escola e aquilo que se chama cultura contemporânea, exige uma reflexão específica, devido a sua amplitude.

Acreditávamos que, ao observar as aulas de História, nos depararíamos com professores que, contaminados e envolvidos pela cultura contemporânea no seu cotidiano, teriam, portanto, uma prática pedagógica diferenciada. Mas não foi isso que aconteceu. Professores que traziam uma bagagem cultural mais ampla apresentavam-na de forma esporádica aos seus alunos. Em alguns momentos que a presença da cultura contemporânea enriqueceria as aulas, essa dinâmica não aconteceu.

Talvez fosse necessário, segundo Canclini (2003), pensar sobre sistemas de educação; seu financiamento público e privado; seu emprego; dados públicos de culturas; práticas culturais; diferentes modos da cultura e, em particular, os novos meios eletrônicos; sobre a educação das artes e a formação profissional e pessoal dos indivíduos na cultura e para a cultura. E também pensar sobre o poder de consumo das pessoas, sua condição socioeconômica, suas prioridades e sentimento de *status* em relação a algo que possa ou deva possuir. O universo de análise é amplo. Há algumas questões, entretanto, para se pensar sobre essas possibilidades aqui elencadas. Algumas até são clássicas, como: O que é cultura hoje? O que é uma atividade cultural? Outras, mais recentes: O que significa a intertextualidade da cultura contemporânea nas aulas de História? O que é o emprego cultural?

Sabemos que não há respostas padronizadas para estas questões, muito embora, teorias sobre culturas e seus usos, propostas para o desenvolvimento econômico e valorização da cultura possam fornecer princípios para obtenção de dados e consequentes considerações. Mas não apenas isso. Programas, ideologias, recursos, entendimentos, redefinições, podem oferecer meios de chegar a uma resposta, mas ela nunca será suficiente. Isso porque existem questões iniciais, muito amplas, de elaboração de uma nomenclatura e definição acerca da cultura. Assim, lembrando, optamos por traçar

algumas linhas mestras para a definição do que estamos chamando de cultura contemporânea: uma, de análise sociológica; outra, de análise tecnológica; e a terceira, de análise a partir do lugar.

Paralelamente a isso, procuramos, nesta pesquisa, situar os saberes dos professores em uma interface entre o individual e o social, ou seja, captar saberes outros, que estão fora do universo escolar. Com Elias (2000), acreditamos que um sujeito aprende e se apropria de um patrimônio humano que está nas palavras, nas teorias, nas artes, no cotidiano, na memória, nas suas relações com o mundo. Dessa forma, pareceu-nos importante, para compreendermos a questão de onde os professores buscam as relações com o conhecimento e o saber, levar em conta sua subjetividade e também pensar de onde e de que forma eles buscam saberes fora do contexto escolar.

Para Tardif (2002), os saberes dos professores são de uma realidade materializada através de uma formação acadêmica, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, mas também são, ao mesmo tempo, saberes deles, construídos ao longo da carreira do magistério. Porém, para além disso, acreditamos que os saberes dos professores são construídos também na suas relações com a cultura contemporânea, proporcionando uma nova interface no ensino.

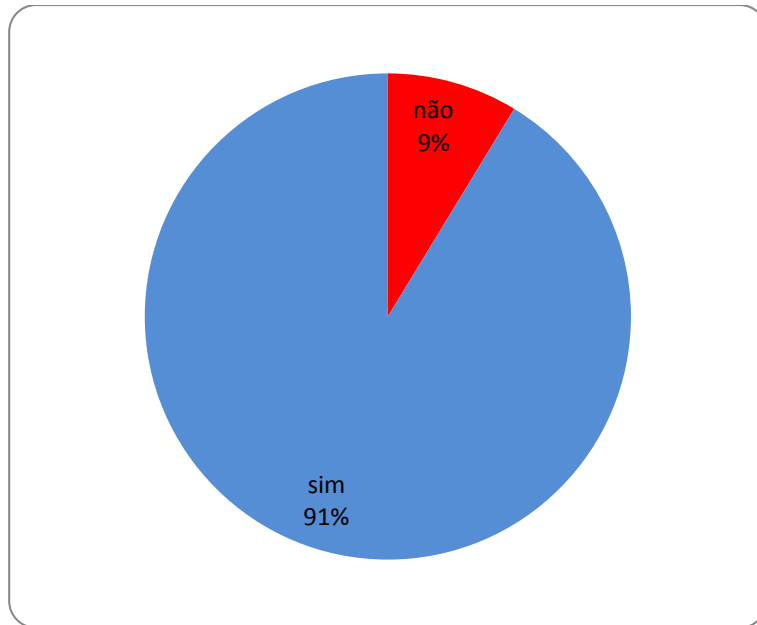
### ***1.8.2.1 Perfis culturais docentes***

As tabelas e as figuras seguintes demonstram os resultados das respostas dos professores às questões apresentadas. As respostas abertas foram categorizadas segundo critérios definidos pela própria pesquisadora. O total das respostas de cada questão foi a soma dos resultados do primeiro, segundo e terceiro lugares. A comparação estatística foi avaliada para os resultados do critério mais importante, o primeiro lugar e a soma das citações.

#### **1.8.2.1.1 Cinema**

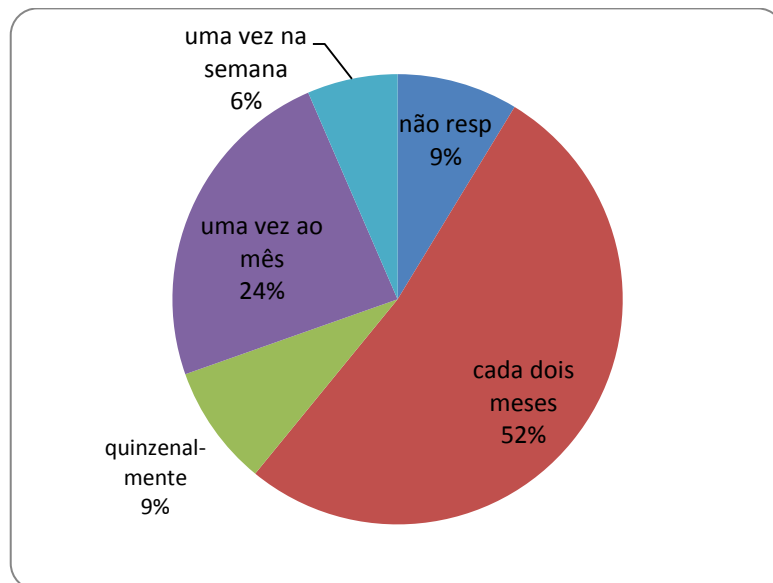
Quando questionados sobre se costumavam ou não ir ao cinema, a maioria dos professores participantes da pesquisa, 91% deles, respondeu afirmativamente, e apenas 9%, o que representa quatro sujeitos na escola “B”, disseram não frequentar, como podemos observar na Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Você vai ao cinema?



Esses dados confirmaram que ir ao cinema é uma atividade cultural da qual a maioria das pessoas participa, mas o que nos chamou a atenção foi a frequência com que costumavam ir o cinema: os dados revelaram que 57% dos professores costumavam ir a cada dois meses; 26%, uma vez ao mês; 10%, a cada quinze dias; e 7%, uma vez na semana.

Figura 2 – Com que frequência?



Ao questionar os docentes que tipo de filme preferiam, as respostas foram das mais variadas. Devido a essa variedade e porque a questão proposta a eles era do tipo aberta, agrupamos as respostas segundo critérios de escolha dos filmes, representados na Tabela 12, onde F significa a frequência da resposta.

Tabela 12 – Gêneros fílmicos mais apreciados pelos professores

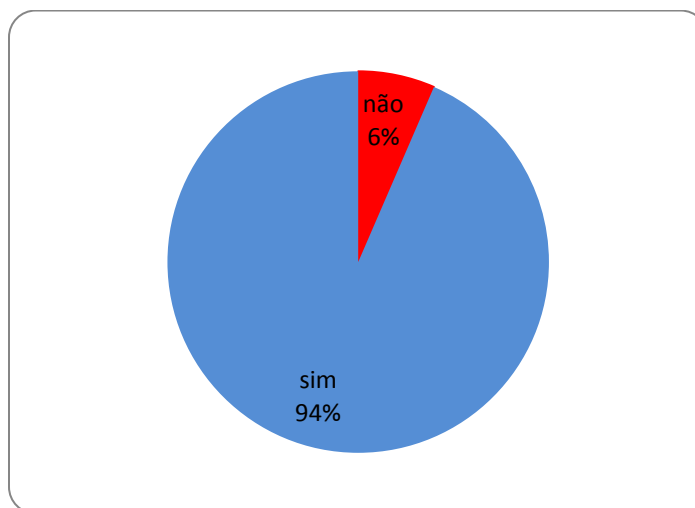
<b>Critérios de escolha de filmes por gêneros</b>	<b>Ordem hierárquica</b>	<b>F (frequência)</b>	<b>% (percentual)</b>
ação	1º lugar	15	30,5
comédia/comédia romântica	2º lugar	11	24
drama	3º lugar	7	13,2
outros	4º lugar	13	32,3
<b>TOTAL</b>		<b>46</b>	<b>100</b>

Os gêneros de filmes mais apreciados pelos professores entrevistados são: ação, em primeiro lugar, com 30,5% das escolhas; comédia e comédia romântica aparecem em segundo, com 24% das escolhas; e drama, em terceiro, com 13,2%. A classificação “outros” representa cinema de animação, documentário, ficção e respostas dos professores como “*todos os filmes*” ou “*todos, desde que sejam bons*”.

### 1.8.2.1.2 Televisão

Apesar de não ser a mais consumida, o cinema é a opção de lazer cultural dos professores entrevistados, mas a televisão aparece como grande forma de distração deles.

Figura 4 – Você assiste a televisão?





Dos professores entrevistados, 94% admitiram assistir a programas de televisão, sendo que 74% o fazem diariamente, e o tempo dispensado para essa atividade é de uma a duas horas, em média, por dia.

Tabela 13 – Escolhas de programas televisivos, segundo a frequência.

<b>Crítérios de escolha de programas televisivos</b>	<b>Ordem hierárquica</b>	<b>F (Frequência)</b>	<b>% (Percentual)</b>
Lazer	1º lugar	36	57,2
Telejornais e documentários	2º lugar	30	78,9
Esportes	3º lugar	5	11
Educação	4º lugar	3	6,6
<b>TOTAL</b>			<b>100</b>

Questionados sobre as escolhas dos programas televisivos, os professores poderiam dar mais de uma resposta. Apesar de o lazer ser a maior procura quando se assiste a televisão, telejornais e documentários foram os programas que mais apareceram nas respostas dos professores como programas preferidos. Em terceiro lugar, apareceram programas voltados a esportes e, por último, programas educativos.

Tabela 14 – Tempo por dia dedicado à televisão, seguindo uma ordem hierárquica.

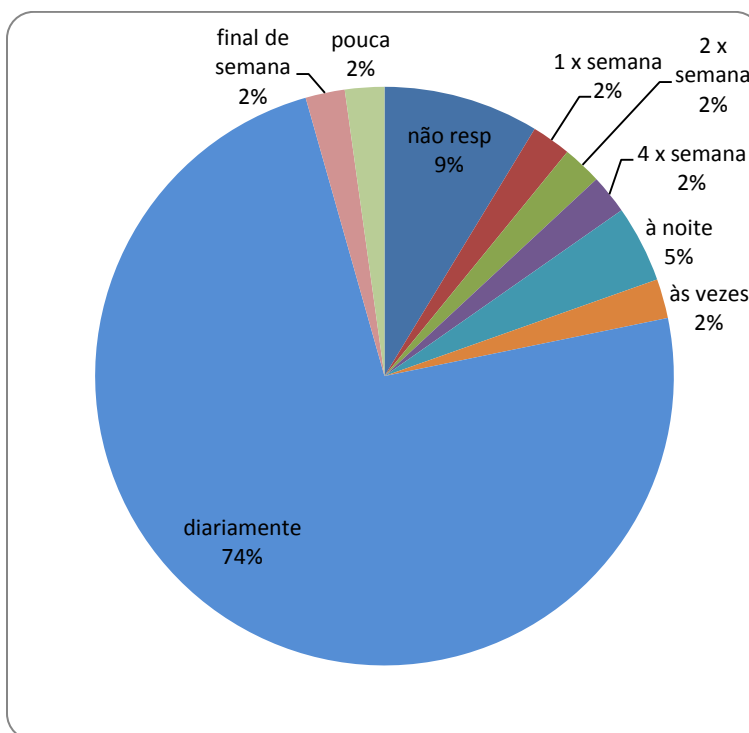
<b>Tempo dedicado a programas televisivos por dia</b>	<b>Ordem hierárquica</b>	<b>F (Frequência)</b>	<b>% (Percentual)</b>
2 a 3 horas	1º lugar	14	30,5
1 a 2 horas	2º lugar	13	28,3
3 a 4 horas	3º lugar	7	15,1
30 a 40 minutos	4º lugar	4	8,7

A frequência das respostas relativas ao tempo de duas a três horas dedicado aos programas de televisão foi de aproximadamente 30%, sendo telejornais, documentários, programas de humor e novelas os preferidos.

É clara também a hegemonia da Rede Globo, sendo o “Jornal Nacional” eleito o melhor programa pelos professores, seguido pela programação da “History Channel” e “Globo Repórter”. Quando questionados sobre o motivo de elegerem tais programas como os melhores, a maioria respondeu que consideram o “Jornal Nacional” e o “Globo

Repórter” como programas sérios, que trazem informações atuais e de qualidade. Quanto ao “History Channel”, porque contribui para a prática pedagógica e aborda uma diversidade de temas.

Figura 5 – Com que frequência assiste à televisão?



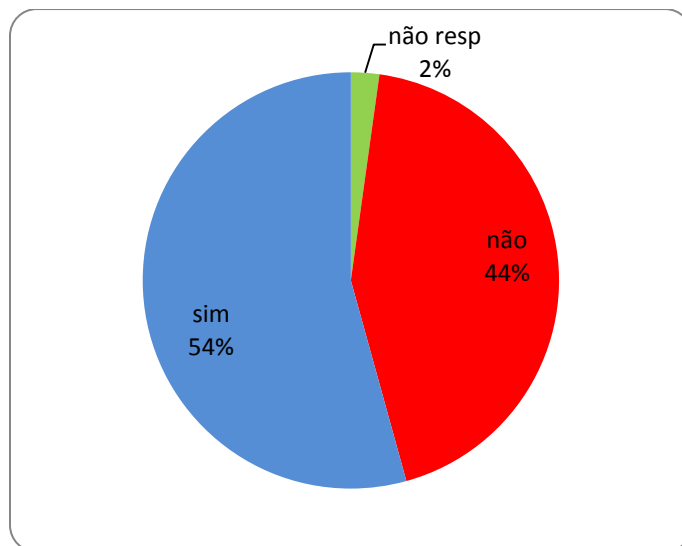
A maioria dos professores assiste à televisão diariamente. Questionados sobre o tempo que se dedicam a esse tipo de lazer, as respostas variaram. Aproximadamente 23% dos professores disseram que costumam assistir a televisão por cerca de 2 horas por dia; 17%, por uma hora. O tempo gasto com esse lazer varia de 30 minutos a 5 horas.

Quanto aos programas preferidos pelos professores pesquisados, além do “Jornal Nacional”, “Globo Repórter” e programas da “History Channel”, também são apreciados novelas, programas de humor, entrevistas, esportes – com destaque para o futebol –, seriados americanos e filmes. Chamou-nos a atenção que 39% dos professores não se manifestaram quanto a seus programas preferidos.

### 1.8.2.1.3 Teatro

O teatro é uma forma de divertimento bem menos utilizada pelos professores.

Figura 6 – Você vai ao teatro?



Apesar de 54% terem respondido que vão ao teatro, apenas 35% dos entrevistados responderam que costumam frequentar, mas raramente. Observemos a Tabela 15, a seguir:

Tabela 15 – Critérios de escolhas de peças teatrais, segundo ordem hierárquica.

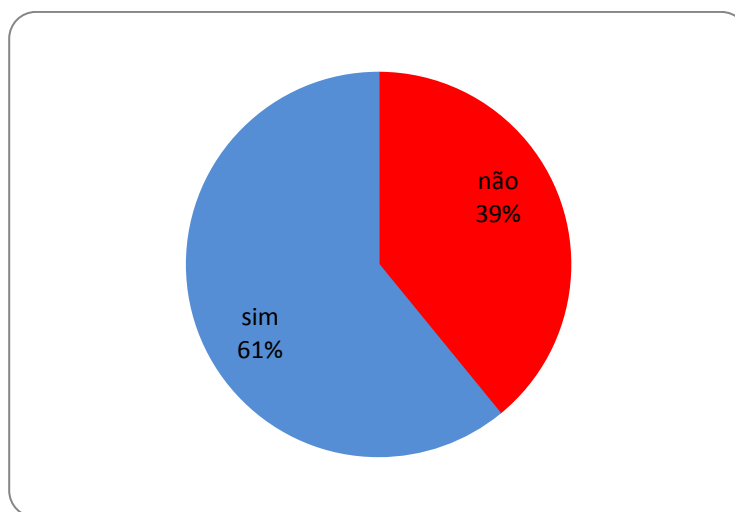
Critérios de escolha de peças teatrais por gêneros	Ordem hierárquica	F (Frequência)	% (Percentual)
comédias	1º lugar	11	24
musicais	2º lugar	5	10,9
infantis	3º lugar	03	6,6
dramas	4º lugar	01	2,2

As peças teatrais escolhidas variaram entre comédias e musicais, sendo as primeiras as preferidas entre os professores. A cidade inaugurou seu segundo teatro há aproximadamente três anos, pois o primeiro foi desativado na década de 1950. Metade dos entrevistados, apesar de gostar, não costuma assistir a peças, pois muitos alegam ser a

questão financeira o grande impeditivo para a ida ao teatro. Além disso, para assistir a boas peças, a distância até os grandes centros é outro fator de impedimento. Também a falta de tempo foi outra justificativa. Das respostas dadas pelos professores, justificando por que não costumam ir ao teatro, algumas foram: “O custo é elevado e o tempo também é curto, pois tenho filho pequeno, fica mais difícil”; “Falta de costume”; “Falta de oportunidade”; “Porque simplesmente não gosto de teatro”; “Acesso difícil”; “Por pura falta de tempo”; “É caro”; “Não tenho com quem deixar minha filha”; “Aqui não tem”; “Porque na cidade não é muito divulgado nem oferecido”; “Falta de oportunidade”; “É um tipo de passeio que minha família não gosta e para eu ir sozinha é mais complicado!”; “Nunca tive a oportunidade, ou melhor, acho que não apareceu a oportunidade no momento adequado”; “Falta de oportunidade e de tempo”.

#### 1.8.2.1.4 Museus

Figura7 – Você vai a museus?



Quanto à frequência a museus, em média, 61% dos entrevistados costumam ir e 39%, não, por motivos como falta de oportunidade, falta de hábito ou falta de tempo.

Observemos a Tabela 16, a seguir:

Tabela 16 – Comparativo entre as escolas A (1) e B (2) sobre visita a museus

**museus \* escola Crosstabulation**

Count		escola		Total
		1	2	
museus	n	7	11	18
	s	12	16	28
Total		19	27	46

Dos 46 professores participantes da pesquisa, 28 afirmaram que costumam ir a museus, em média, três a quatro vezes ao ano, e apenas 16 disseram de qual exposição mais gostou e o porquê. Dezoito dos professores pesquisados justificaram o fato de não costumar ir a museus, sendo recorrentes as afirmativas: “Acho muito monótono, não consigo curtir o suficiente”; “Pela distância dos grandes centros urbanos”; “Pelos afazeres do dia-a-dia”.

Segundo revelou, em 2009, o curador do Museu de Arte de São Paulo – MASP – Teixeira Coelho Neto, o maior obstáculo para o brasileiro frequentar mais exposições e museus é a falta de educação para a arte. Segundo ele, no Brasil, não se vai a museus porque não se tem o hábito, a escola não forma para isso. As mulheres na faixa etária acima de 30 anos, com nível de escolaridade entre médio e superior e de boa renda, formam o público de museus e exposições de arte (SARAIVA, 2009).

Dados desta pesquisa revelaram as preferências das exposições, escolhidas pelos professores “Todas históricas; objetos de civilizações antigas; Rodin, ‘As portas do Inferno’ e todas de arte; Itaú Cultural; interativa arte cinética”; “Os Guerreiros de Chian”; “Machado de Assis”; “esculturas do francês August Rodin”; “Anita Malfatti”; “Tarsila do Amaral”; “antiguidades, fotos de 30 anos atrás”; “peças e quadros antigos”; “acervo permanente do Museu de Petrópolis (Imperial), pela importância histórica”; “Machado de Assis, pelas informações, a concepção”; “prefiro as históricas e de artes plásticas”; “Grécia (FAAP) porque era ligada a História e Van Gogh (Dorsay), porque é o meu pintor preferido”; “Einstein”; “Arte Russa”; “Colônia Japonesa 100 anos (museu em Santos)”; “Picasso na Oca, eu amo os trabalhos dele!”; “obras de arte”; “‘Portas e janelas - Fachadas Itatibenses’,

pelo sucesso alcançado”<sup>34</sup>; “Museu da Língua Portuguesa e Pinacoteca, mas não tenho preferências”. A maioria não justificou por que gostou das exposições e, quando justificou, utilizou o seguinte argumento: “não tenho preferência”; “gosto do que é belo”; “para aprimorar minha visão sobre arte”; “todas de arte porque é minha área”; “não me lembro”; “quando a escola vai”; “várias”.

Saraiva (2009) aponta que o perfil cultural do brasileiro, traçado por três levantamentos realizados em 2007, revela que o brasileiro prefere ver filmes dublados no cinema e quase não vai a museus ou galerias de arte.

De fato, alguns professores costumam ir a museus acompanhando seus alunos. A cidade de Itatiba possui um pequeno museu, o Museu “Padre Lima”, ao qual alguns professores levam seus alunos. É um belo museu, que fica na Praça da Bandeira, no centro da cidade, em um casarão da época do café, tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico - CONDEPHAAT. Nele se encontram objetos da memória da cidade. Também nesse espaço, costuma haver exposições de pintores locais e de fotógrafos itatibenses, porém os habitantes da cidade não frequentam muito os museus.

Durante nossa pesquisa, foi possível acompanhar uma dessas atividades. Uma das escolas organizou uma visita à Bienal do Livro e à Pinacoteca do Estado. O que se observou foi que, assim como os alunos, alguns professores nunca haviam visitado uma exposição ou a Pinacoteca.

Isso revelou uma bela surpresa, pois percebemos que os professores estavam muito interessados na exposição, a ponto de “se esquecerem” de seus alunos, que estavam mais interessados no elevador.

### Bienal do Livro, Pinacoteca do Estado e o elevador

Para relatar este episódio, novamente farei uso da primeira pessoa do singular. Fui convidada pela coordenadora da escola “A” para participar de um passeio cultural com os alunos do Ensino Fundamental. O passeio consistia na visita à 22ª Bienal Internacional do

---

<sup>34</sup> Nesse caso, o professor se referiu a uma exposição de fotos que ele fez no Museu Municipal “Padre Lima”, quando fotografou fachadas das casas itatibenses, principalmente as do século XIX.

Livro, no Anhembi, e também à Pinacoteca do Estado em São Paulo. Fiquei feliz com o convite e aceitei. A mim parecia uma forma de dar-me boas vindas, pois eu iniciara minha pesquisa naquela semana e já iria participar de uma atividade cultural com os alunos.

No dia marcado, fui até a escola e cheguei às oito horas. Deparei-me com seis ônibus de cinquenta lugares estacionados em frente à escola e uma pequena multidão de mães a reclamar de várias coisas. Umas queriam que os alunos almoçassem em um determinado *shopping* e outras, em outro. Outras, ainda, apenas queriam se despedir dos filhos. Outras estavam conversando e criticando a coordenadora.

Esta se encontrava em um dos ônibus, dando avisos gerais e orientando a todos os alunos quanto ao comportamento. Fez isso em todos eles. Eu fiquei no ônibus de número cinco com ela.

Os alunos estavam agitados, pois era natural que estivessem. Afinal, não era sempre que podiam sair de casa sem os pais. E ainda mais iriam a São Paulo! Muitos não conheciam a capital. A coordenadora estava furiosa, pois, segundo ela, a vice-diretora havia desorganizado todo o trabalho dela, mexendo no dinheiro que já estava separado para as entradas na Bienal. Ela chorou muito e desabafou. Pediu que eu ficasse no ônibus com os alunos. Entrei no ônibus, me apresentei, conversei com os meninos e pedi para fotografá-los. Aí, pronto! Ganhei a confiança dos alunos. Tirei várias fotos e eles querendo mais, fazendo poses, caras e bocas. Depois de quarenta minutos de atraso, saímos. A coordenadora estava muito nervosa e conversou comigo durante a viagem, reclamando que a vice-diretora sempre atrapalhava e interferia na organização do seu trabalho.

Chegando a São Paulo, três ônibus foram primeiro à Pinacoteca e os outros três, à Bienal. Foi necessária essa divisão devido ao número de alunos. A princípio, a excursão sairia em dois dias: um dia, três ônibus e, no outro dia, outros três, mas a diretora não autorizou e definiu que todos iriam em um único dia.

O ônibus em que eu estava foi primeiro para a Bienal. Chegando lá, a coordenadora foi buscar pulseiras de identificação para os alunos. Aguardando as pulseiras, ficamos quarenta minutos no estacionamento dos ônibus, embaixo de um forte calor, com tempo seco. Não havia água nem sanitários. Quando a coordenadora chegou com as pulseiras, eu e

os demais professores as distribuímos aos 150 alunos. Depois que todos estavam com as pulseiras, a coordenadora foi comprar os *tickets* para a entrada. Nova espera se fez.

Encaminhamo-nos até a entrada do evento, onde ficamos novamente no sol, em pé, sem água, nem sanitários, por cerca de uma hora e meia. Imaginem 150 jovens juntos, cansados pela espera. Até que eles se comportaram bem. Claro que reclamando muito que precisavam tomar água e ir ao banheiro. E com razão. Finalmente, chegou a coordenadora com os 150 *tickets*. Começou a distribuição. Os professores organizaram as filas e distribuíram os *tickets*, mas tivemos que aguardar mais um pouco, pois das mais de 20 catracas de entrada do evento, apenas 3 estavam funcionando! E não éramos as únicas escolas no lugar. Havia muitas para entrar, com alunos de todas as idades! Alunos de Educação Infantil esperando naquele sol.

Combinamos com os alunos o local e o horário de encontro dentro da Bienal, para posteriormente, almoçarmos no “Shopping D”. Entramos na Bienal, e os alunos desapareceram. Ficamos eu e a coordenadora. Só vi os alunos novamente quando nos encontramos no local, no horário combinado. Todos lá. Apenas uma aluna se atrasou, mas dentro da normalidade.

Na Bienal não tivemos problemas. Alguns já haviam visitado a Bienal em outros anos. Eles passearam à vontade e, como não podiam sair do pavilhão, os professores ficaram tranquilos. Uma pequena parte dos alunos comprou livros. Vieram me mostrar. Os temas variavam entre amor, paixão e histórias em quadrinhos. Um bastante comprado foi *Alice no país das maravilhas*, talvez devido ao filme em cartaz. Outros livros que fazem sucesso entre os jovens são aqueles da série *Crepúsculo*.

Fomos almoçar no *shopping*. Encontramos com os alunos dos outros três ônibus saindo. Entregamos as entradas da Bienal para uma professora distribuir aos alunos. Imaginem trezentos alunos na entrada do *shopping*. Uma confusão!

Na praça de alimentação, todos comeram Mac Donalds. Apenas uma aluna, eu e a coordenadora fizemos uma refeição diferente dos demais. E todos muito felizes! Divertindo-se.



Terminado o almoço, passeamos pelo *shopping* rapidamente e encontramos os alunos no local combinado. Novamente, apenas um não chegou no horário. Até então, tudo estava indo bem. Os alunos estavam acostumados a fazer passeios ao *shopping*.

Chegamos à Pinacoteca. Começamos a ter problemas na entrada, pois os alunos queriam ficar no jardim da Pinacoteca, que não era um bom lugar, devido a drogas e prostituição ali existentes. Apesar das explicações, os alunos queriam ver o que acontecia ali. Foi difícil, mas controlamos os alunos, com muita paciência, conversando e explicando a eles por que não podiam ficar no jardim. Eles estavam impacientes com a demora para a liberação da entrada.

Organizaram-se grupos de 20 alunos para cada professor, e eu fui “convidada” a ficar com uma turma. Eu, que havia sido convidada para ir ao passeio, acabava de me tornar professora deles. Eles nem me conheciam!!!

Enfim, não pude me negar. Pelo número de alunos, faltavam professores para acompanhar a todos, e eles não poderiam entrar na Pinacoteca sem um adulto responsável por eles. Regras da instituição. Entramos. Mas eu não sabia, até aquele momento, que eles nunca haviam ido a um museu... mas isso não era o pior. Eu também desconhecia que eles não haviam sido orientados sobre as regras de comportamento em um...

Ao entrar na Pinacoteca, iniciando a visita pelo lado direito, tivemos que subir dois lances de escadas de madeira, cobertas com um carpete vermelho. Não preciso dizer que foi uma loucura, pois eles subiram as escadas marchando. E riam muito de ver as escadas balançando. Pedi que não fizessem aquilo, orientei-os sobre o comportamento no museu. Ao verem as obras, eles as tocavam, curiosamente. Queriam ver, sentindo com as mãos. Apesar de meus pedidos para que não tocassem nas obras, não adiantou. Tivemos a atenção chamada por um dos funcionários da Pinacoteca. Uma das seguranças nos explicou que existiam câmeras e que, se eles fossem flagrados tocando as obras novamente, seriam proibidos de permanecer no museu. Eles, enfim, pararam. Como não podiam tocar, imitavam as estátuas que viam. Se existiam estátuas deitadas, eles também se deitavam no chão, e assim por diante.

Os alunos que estavam comigo apreciaram as obras, reconheceram algumas que foram trabalhadas pela professora na escola, nas aulas de Artes, e quiseram conhecer o

elevador. Fomos e foi bem tranquilo. Porém esse grupo, que até então permanecia comigo, de repente, se desfez: uma parte, que queria visitar a exposição, ficou comigo. A outra parte ficou com a coordenadora da escola. Cada professor estava com um grupo de 20 alunos, mas os professores não conseguiram controlá-los. Era muita novidade para os jovens. Quando percebi, existiam muitos alunos circulando sozinhos, livres, pelo museu, assim como os professores. Estes ficaram tão maravilhados com as obras de arte que se transformaram em alunos, e isso foi maravilhoso. Os professores estavam adorando a visita à Pinacoteca.

Foi quando um grupo, que estava sem professor, viu o elevador do museu. Nunca haviam visto um elevador daquele tipo, com paredes de vidro. Resolveram conhecer e entraram. De repente, eram gritos e mais gritos, e o elevador subindo e descendo lotado de alunos. Os seguranças cercaram o elevador e pediram que os alunos saíssem do museu. Foi uma situação muito desagradável. O momento mágico do elevador foi interrompido. Depois desse episódio, todos foram retirados da Pinacoteca, alunos e professores. Um dos seguranças me questionou se aqueles eram meus alunos. Eu expliquei que não estava com aquele grupo, mas eles faziam parte do grupo da escola com que eu estava. O segurança ordenou que eu ficasse com eles até a saída de todos do museu. O que aconteceu no museu é que os alunos, que nunca haviam visto um elevador como aquele, resolveram conhecê-lo. Era um momento mágico para eles. Para eles, era muito mais importante viver aquele momento de magia, explorar algo que lhes havia chamado a atenção, de fato. Não foram as obras de arte do museu que os interessaram e, sim, o elevador.

Saímos e aguardamos a chegada dos demais alunos e professores, que iam saindo aos poucos, acompanhados de perto pelos seguranças. Os alunos, que não sabiam que não podiam sentar-se na escada do lado de fora do museu, queriam sentar-se ali, mas os seguranças apenas diziam que não podiam. Não explicaram o porquê.

Levei meu grupo de 20 alunos para o ônibus, para aguardar o restante do grupo com a coordenadora. Eles estavam incontroláveis e me questionavam por que não podiam se sentar nas escadas; por que não podiam ir até a praça ao lado do museu; por que não podiam mascar chicletes no museu; por que não podiam comer nem beber lá dentro – enfim, muitas coisas. Pacientemente eu respondia; afinal, era um mundo novo para eles.

Resolvi, então, perguntar a eles se ninguém havia explicado, antes da saída da escola, como era o funcionamento do museu, as regras existentes.

Uma aluna me disse que nenhum professor havia falado nada a eles, ninguém havia comentado nada com eles sobre a Pinacoteca, que ela só sabia que ia ver obras de arte, o que foi informado no dia em que a coordenadora passou nas classes, avisando que a escola estava organizando o passeio e perguntando quem queria participar. Mas foi uma única vez. Depois ninguém falou mais nada sobre a ida à Pinacoteca e à Bienal do Livro.

Outro aluno me disse que, se soubesse que seria tão “chato” assim, não teria ido.

Durante a visita ao museu, um aluno do meu grupo, apenas um, se recusou a ver as obras, mas, como ele não podia permanecer sozinho no local, era obrigado a ficar comigo. Foi um tormento para ele. Ele não parava de perguntar se havia terminado a visita e comentava: “*que coisa mais chata!!*”.

Perguntei a ele por que não gostava de museus. Ele me disse apenas que não gostava, aquela era a primeira vez que tinha ido e tinha odiado. Depois do episódio, talvez esse aluno realmente nunca mais queira voltar a um museu.

Na volta para a casa, a coordenadora, comentando o episódio do elevador da Pinacoteca, me disse que os professores não tinham como orientar os alunos, pois os próprios professores não vão nem ao cinema, quanto mais a museus!

Quando chegamos, conversando com alguns jovens, perguntei o que eles mais gostaram no passeio. “*Ah, dona, aquele elevador é da hora!*”.

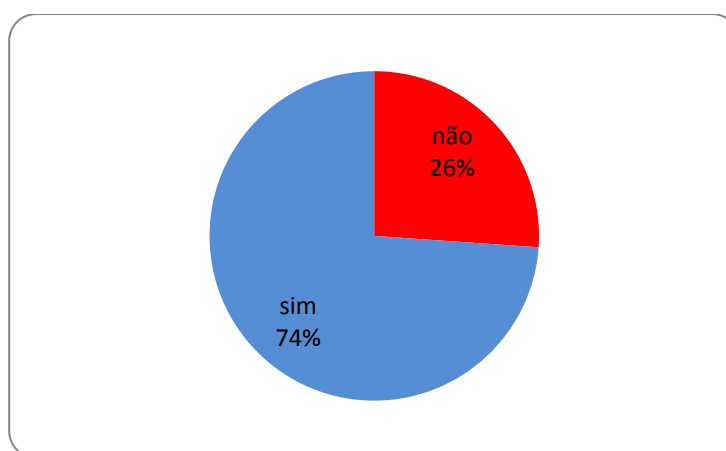
Entendemos que as visitas aos museus são importantes meios de desenvolver aulas de História. Mas existem alguns procedimentos necessários para organizar as informações oferecidas pelos museus. Ao professor cabe a tarefa de estudar a correlação existente entre o conteúdo do museu e o programa de História, para determinar as fontes de ensino para cada unidade e as temáticas de estudo. Além disso, é necessário determinar os objetivos das atividades que serão desenvolvidas nos museus, traçar um plano de visita, orientando os alunos sobre as obras às quais eles devem dedicar mais atenção. Decidir junto com os alunos as tarefas que serão realizadas após a visita ao museu também é um item importante, para que a visita ao museu não termine ali e tenha significado ao estudante. Necessário também é orientar os alunos sobre as regras do museu.

É comum acontecer a desmotivação dos alunos, geralmente causada por falta de um trabalho anterior e pelo despreparo dos professores para trabalhar com a cultura.

### 1.8.2.1.5 Shows de cantores

Questionados sobre frequência a *shows* de cantores, os professores mostraram-se mais entusiasmados em suas respostas.

Gráfico 8 – Você gosta de assistir a *shows* de cantores?



Aos *shows* de cantores, 74% dos entrevistados gostam de ir, em média, ao menos uma vez ao ano, e os gêneros musicais mais apreciados, na sua maioria, são MPB, *rock* e sertanejo. Nem todos os professores responderam quais eram os gêneros musicais preferidos. A Tabela 17 ilustra esses dados.

Tabela 17 – Critérios de escolhas de gêneros musicais, segundo ordem hierárquica.

Critérios de escolha de shows segundo gêneros musicais	Ordem hierárquica	F (Frequência)	% (Percentual)
MPB	1º lugar	11	23,9
<i>rock</i>	2º lugar	8	15,3
sertanejo	3º lugar	2	4,4

A Secretaria da Cultura da cidade de Itatiba promove *shows* de vários artistas brasileiros gratuitamente, em datas como aniversário da cidade, Festa tradicional de São Pedro e outros eventos. Já estiveram presentes na cidade grandes artistas da MPB, como Milton Nascimento, Zé Ramalho, Almir Sater, duplas sertanejas, entre outros.

Dentre os *shows* citados pelos professores estão os de Ivan Lins, Chico Buarque de Hollanda, Roberto Carlos; Almir Sater; A-Ha; Rolling Stones, Djavan, Aerosmith, Roupas Nova, Gal Costa, Caetano; Beto Guedes, Fábio Jr, Maria Bethânia; Zeca Baleiro; Marisa Monte; Zélia Duncan, Elba Ramalho, Ana Carolina, Jota Quest, Metálica, Ray Conniff, Peare Jam, Camisa de Vênus. A razão da preferência foi, em geral, o gênero de música que mais agrada ou o fato de ter sido o primeiro *show* a que assistiu. Alguns professores revelaram verdadeira paixão pelos artistas.

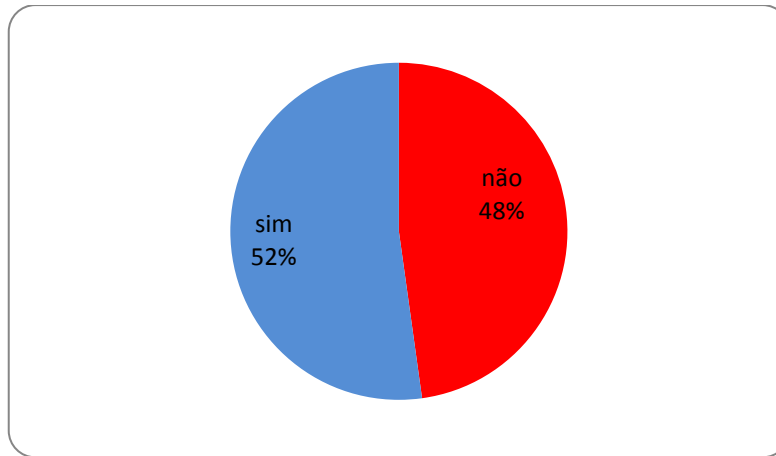
Mediante essa diversidade de gostos e também pelo fato de que os professores são apaixonados por música, podemos afirmar que a cultura oscila entre permanências e aquilo que se inventa. Possivelmente, “esta *estética* do diverso, será um dos principais traços das práticas culturais contemporâneas” (PAIS, 1998, p.4, grifo do autor).

Quanto ao fato de não ir a *shows* de cantores, dos 26% dos professores que responderam que não gostam, a maioria não justificou sua resposta. Dos que justificaram, as respostas foram: “Não me sinto bem na multidão”; “Não vou por causa da aglomeração de pessoas”; “Não gosto de ficar em lugar apertado”; “Não é meu tipo de programa”; “Tem muitas pessoas e fica ruim, ficar esbarrando umas nas outras”; “Não gosto de muito barulho, pessoas ficando uma em cima da outra!”; “Prefiro assistir o DVD várias e várias vezes!!”; “Ultimamente não tenho ido, quando mais jovem ia mais”.

#### **1.8.2.1.6 Atividades relacionadas a dança**

O fato de não costumar frequentar *shows* de cantores reforça a estatística trazida por Saraiva (2009) de que, em 2007, mais da metade da população brasileira não consumiu cultura, não foi a um *show* de música ou espetáculo de dança.

Figura 9 – Você gosta de ir a *shows* de dança?



Quanto a espetáculos e *shows* de dança, 52% dos professores participantes da pesquisa responderam que gostam de assistir e 48% responderam não apreciar.

Os professores que apreciam, mas não prestigiam essa atividade cultural alegaram “Falta de oportunidade”; “Falta de tempo”; “Pela distância dos grandes centros. Na minha cidade quase não há *shows*”; “Difícilmente fico sabendo de *shows* na cidade”; “Não gosto muito”. Uma parte significativa não justificou a resposta negativa.

#### **1.8.2.1.7 Perfis docentes quanto aos investimentos pessoais e aos hábitos de leitura**

Quando questionados sobre lazer nos finais de semana, a maioria dos professores entrevistados casados ou os que têm filhos, respondeu que costuma se dedicar aos afazeres domésticos, à família e também ao preparo de suas aulas. Já os solteiros preferem ir a cinema, *shoppings*, baladas e frequentar barzinhos na cidade.

Nas horas vagas, a maioria dos professores gosta de acessar a internet, ler, passear, assistir TV. Apenas um professor respondeu que não tem horas vagas.

A leitura – tanto de jornais, revistas, como de livros técnicos/profissionais, romances, religiosos e de autoajuda – se apresentou como uma das áreas de interesse dos professores. Quanto às leituras preferidas, 94% dos professores participantes da pesquisa

responderam que preferem ler jornais, sendo o *Jornal de Itatiba Diário* e a *Folha de S. Paulo* os mais lidos, como nos revelam a Figura 10 e a Tabela 18.

Figura 10 – Você lê jornal?

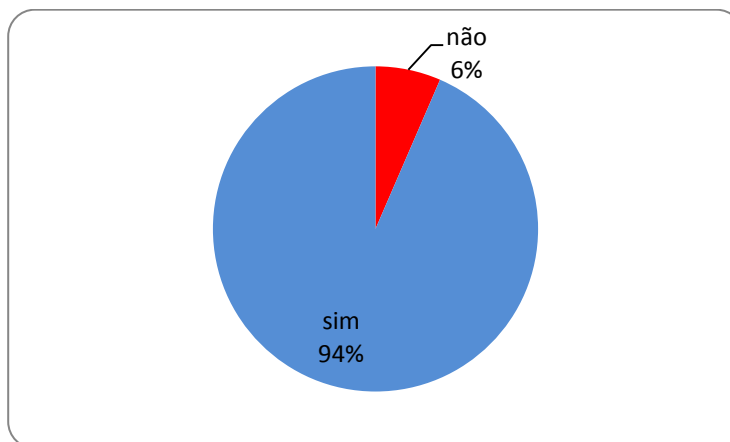


Tabela 18 – Critérios de escolhas de leituras, segundo ordem hierárquica por frequência. Os professores escolheram mais de um jornal.

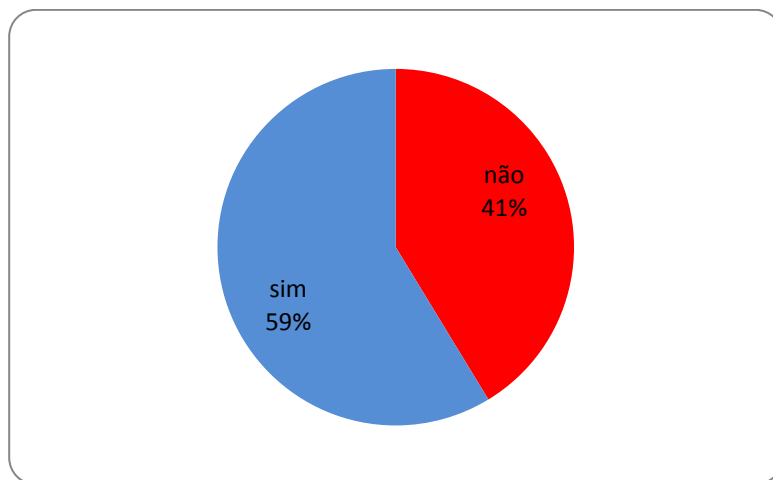
<b>Critérios de escolha de leitura de jornais</b>	<b>Ordem hierárquica</b>	<b>F (Frequência)</b>	<b>% (percentual)</b>
<i>Jornal de Itatiba</i>	1º lugar	26	57,2
<i>Folha de S. Paulo</i>	2º lugar	18	39,6
<i>O Estado de S. Paulo</i>	3º lugar	10	22
<i>Bom Dia</i>	4º lugar	5	11

Observamos, durante a pesquisa, que ambos os jornais mais lidos ficam disponíveis para os docentes nas escolas e que, nas aulas vagas, a leitura acontece, mas de forma rápida, e às vezes apenas as manchetes são lidas. Na escola “B”, no momento da pesquisa, os jornais ficavam disponíveis na biblioteca; e na escola “A”, na sala dos professores. No entanto, na escola “B”, os professores não iam até a biblioteca para fazer a leitura dos jornais. Mediante esse fato, o diretor estava propenso a deixar os jornais na sala dos professores para que todos pudessem ter acesso. Os jornais, segundo os próprios

professores, em épocas atrás ficavam na sala dos professores. Mas, como alguns professores e funcionários liam jornal em horário de trabalho, a antiga direção da escola resolveu retirar os exemplares para evitar esse problema. Isso, de certa forma, resolveu um problema administrativo, mas promoveu outro: a falta de leitura levou à falta de informação, de reflexão e de diálogo entre os professores, pois os jornais disponibilizados na biblioteca, que fica em outro andar da escola, acabaram caindo no esquecimento. Já na escola “A”, a rápida leitura dos jornais acontece principalmente no horário do intervalo entre o primeiro e o segundo período de aulas, quando o tempo é de quinze minutos. Observou-se que, na escola “A”, quando os professores estão *de janela*, ou seja, com horário de aulas vagas, eles leem os jornais. Os jornais são lidos inclusive pelos funcionários e chegam a ser grampeados para suas folhas não ficarem desordenadas e para não prejudicar a leitura do próximo interessado.

Além de jornais, os professores revelaram que as leituras mais apreciadas são, por ordem de preferência, romances e livros profissionais, com 59%; livros religiosos, 39%; de autoajuda, 33%; histórias em quadrinhos, 30%; poesias, 28%; outros livros variados, 24%; e aventuras policiais, 15%.

Figura 11 – Você lê romance?





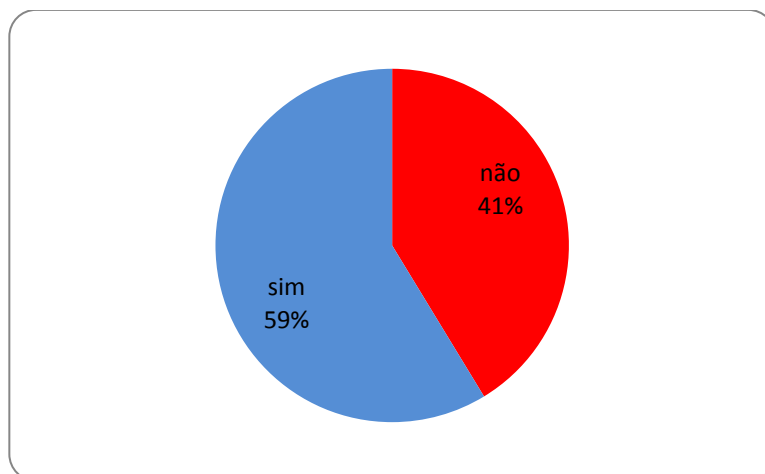
Quanto à leitura de romances, 59% dos docentes revelaram como leitura preferida. Isso também pelo fato de que todos tem formação na área de Humanas, o que possivelmente favoreceu este percentual. Dos livros citados de que os professores mais gostaram<sup>35</sup>, estão *A cabana*, em primeiro lugar, seguido de *Cem anos de solidão*, *Violetas na janela*, livros religiosos, espíritas e livros de autoajuda.

Nos dados relativos aos outros tipos de leitura, chamou-nos a atenção que apenas um dos entrevistados assumiu ler livros de referência pedagógica, citando, inclusive, o título do livro, apesar de, nas preferências de leitura dos professores, 45% deles terem afirmado que leem livros da área em que atuam e 47% leem sobre desenvolvimento psicológico e Educação. Já os livros técnicos e profissionais apareceram como sendo lidos por 59% dos entrevistados.

---

<sup>35</sup> Questionados sobre o livro de que mais gostaram e o porquê, as respostas foram bem diversas: “*Ágape* - Padre Marcelo Rossi, porque fala do verdadeiro amor”; “*O egípcio*, é uma lição de vida, uma reflexão”; “*A menina que roubava livros*, o gênero me atrai”; “*A cabana*, pois fala sobre Deus”; “*A riqueza das nações* me fez gostar das ciências econômicas”; “*Zorba, o grego*” (não respondeu o porquê da escolha); “*Por amor - Madre Tereza de Calcutá* porque é espiritual, profundo, real”; “*O amor nos tempos de cólera* - Gabriel Garcia Marques porque gosto de romance”; “*O grande Gatsby*, talvez pelo envolvimento que ele proporciona, época”; “*Contato; Eram os deuses astronautas? O poder do pensamento positivo* porque gosto do assunto”; “*O caçador de pipas* (não respondeu o porquê da escolha); “*Mayombe* é sobre uma guerrilha na Angola, gostei de conhecer uma cultura diferente da nossa”; “*A hora da estrela* é uma história envolvente e emocionante”; “*O Pequeno Príncipe*, porque valoriza muito a amizade”; “*Código da Vinci*, porque faz parte da minha área de trabalho”; “*A cabana* é uma reflexão religiosa”; “*A cabana* é muito emocionante”; “*Desenvolvimento psicológico e educação* explicita vários transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais”; “*Violetas na janela* explica muitas coisas...”; “*Marley e eu*, pela ligação entre o homem e o cão”; “Livros da área e romances tratam de Linguagem e pela necessidade”; “*Violetas na janela*, pela facilidade de aprendizado”; “Não tive nenhum preferido” (não justificou o porquê); “*As pupilas do senhor reitor; Sofia*, pois é de auto estima”; “Vários” (não respondeu o porquê da escolha); “Diversos livros de autoajuda” (não respondeu o porquê da escolha); “*O Salvador mora ao lado* - Max Luccado - porque narra de forma simples que Jesus está bem perto”; “Livros religiosos e poesias pois chama mais minha atenção é interessante”; “*Cem anos de solidão*, pelo enredo cativante”; “Dos romances; de Judas; dos acadêmicos e das revoluções pela profundidade”; “*Cem anos de solidão, Os Maias, Memorial do Convento*, pois gosto dos seus autores e estilos”; “*Cem anos de solidão* trata o passar do tempo com uma sensibilidade incrível”; “*A Cabana* me sensibilizou”; “*Marley e eu* foi o último que li e mexeu com os sentimentos”; “*Dez coisas que você encontra no céu*, porque faz você refletir sobre a vida”; “*Veias abertas da América Latina* acrescentou conhecimentos (processo de colonização)”; “*Viagem ao centro da Terra* - Júlio Verne - ele é um gênio”; “*As minas do rei Salomão*, emocionante!”; “*O maior amor*, ele conta de um rapaz que fez um grande sacrifício”; “*A cabana* me leva a refletir sobre a minha prática”; “*Laços Eternos*, gosto desse tipo de leitura, acho interessante”; “Difícil dizer, leio muito, seria injusto com tantos outros”; “Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, adoro literatura brasileira”.

Figura 12 – Em sua casa você assina ou compra revistas?



Das revistas<sup>36</sup> apontadas pelos professores, *Veja* figura como a mais assinada e lida, seguida de *Nova Escola*, ambas da Editora Abril. Declararam-se leitores e assinantes de revistas 61% dos entrevistados.

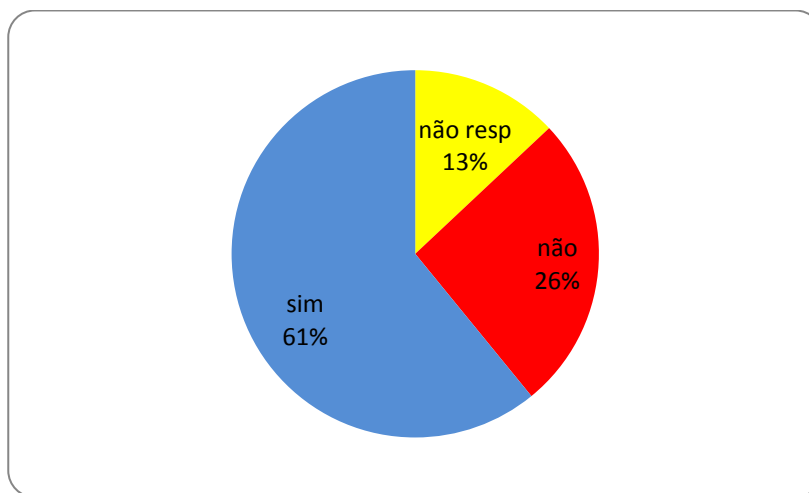
A revista *Veja* não suscita questionamentos aos seus leitores. Apresenta os fatos, mas seus artigos não levam a um questionamento mais aprofundado sobre os acontecimentos atuais. Já a revista *Carta Capital* apresenta, através de seus artigos, problematizações. Apenas um dos professores entrevistados é leitor de *Carta Capital*. Não temos aqui a intenção de comparar as revistas, no sentido de constatar se uma é melhor que a outra; queremos, sim, pontuar o processo de formação do professor. Ao ler artigos em que não são instigados a problematizar os acontecimentos, os professores, não tendo com quem

---

<sup>36</sup>Os professores foram questionados quais revistas assinam. As mais citadas foram: revista *Veja* (treze assinam); *Nova escola* (sete assinam); *Carta Capital* (dois assinam); *Caros Amigos* (dois assinam); *Corrida; Saúde; Super Interessante* (dois assinam); *Quatro Rodas* (dois assinam); *Época* (dois assinam); “Compro edições avulsas que me interessem” (dois). As demais citadas que aparecem apenas uma vez foram: revista *Isto é*; *Roadie Crew* - Revista Musical; Esportivas; de artesanato, de arquitetura (sem especificação); de Games (sem especificação); *Saúde; Contigo; Caras*; revista em quadrinhos (sem especificação); *Defesa da fé; Povos; National Geographic; Cláudia; Boa Forma; Nova*. Dos 45 entrevistados, 17 não assinam, nem compram revistas.

discutir sobre os fatos atuais do Brasil e do mundo, não enfrentam desafios no seu processo de formação. Assim, não há problematizações também com os alunos em sala de aula.

Figura 13 – Você assina revistas?



Vale lembrar que há, constantemente, promoções de assinaturas de revistas nas escolas, para os professores.

A seguir apresentaremos os gráficos de alguns dos gêneros textuais mais apreciados pelos professores.

Figura 14 – Você costuma ler livros religiosos?

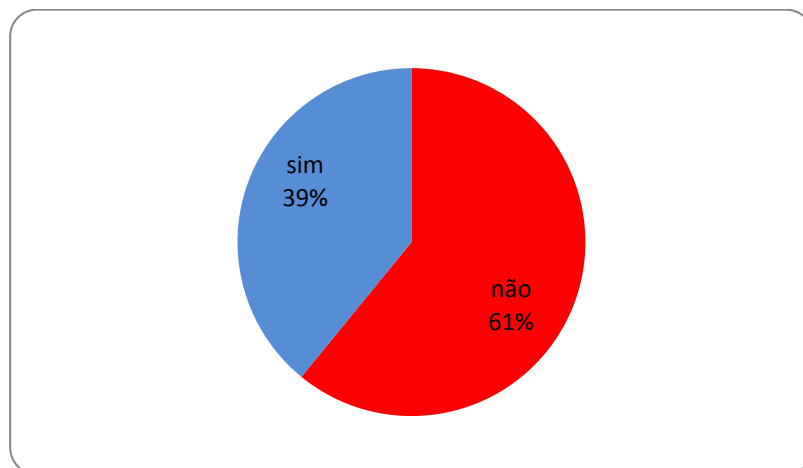


Figura 15 –Você costuma ler livros de autoajuda?

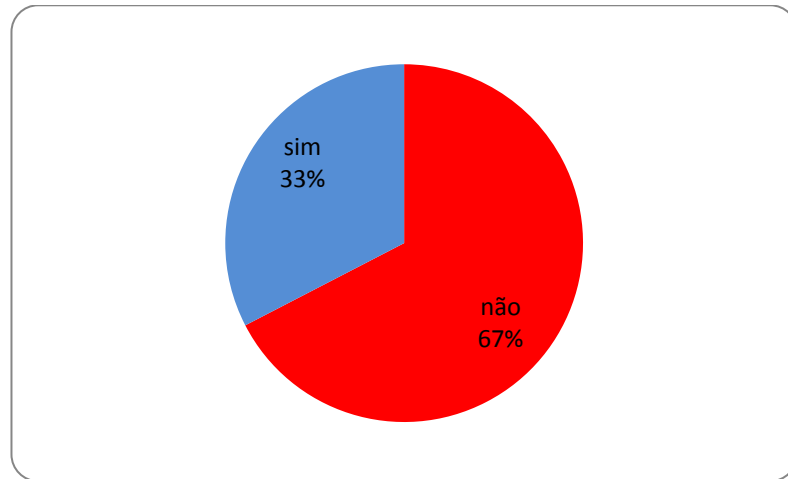


Figura 16 - Você costuma ler histórias em quadrinhos?



Ainda no quesito leitura, o percentual dos professores que revelaram gostar de ler histórias em quadrinhos foi de 30%, o que é um número expressivo, uma vez que, para alguns, as histórias em quadrinhos ainda se configuram como uma arte menor, embora já tenha sido provado o contrário por estudiosos<sup>37</sup>. Além de ser uma leitura prazerosa, as HQs

---

<sup>37</sup> Sobre quadrinhos, consultar: Eisner (1999), Lima (2006), Lovetro (1995), Mccloud, (1995) e Lucchetti; Lucchetti (1993).

requerem dos leitores atenção duplicada, tanto para a leitura das imagens como dos diálogos com balões, se houver.

Figura 17 - Você costuma ler histórias policiais?

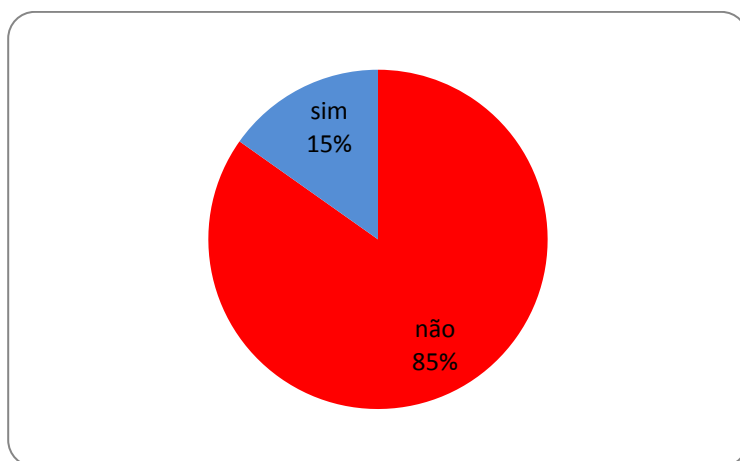
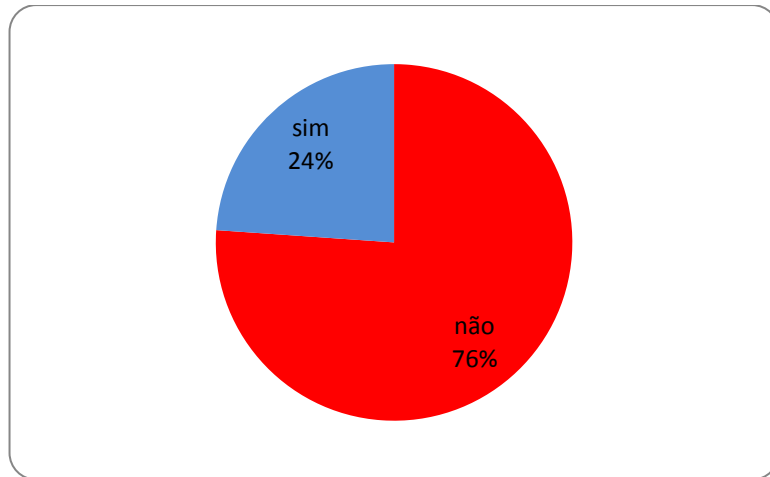


Figura 18 - Você costuma ler poesias?



Histórias policiais e poesias, como podemos observar nos gráficos, aparecem, respectivamente, com 15% e 28% de escolha.

Figura 19 – Leitura de outros livros

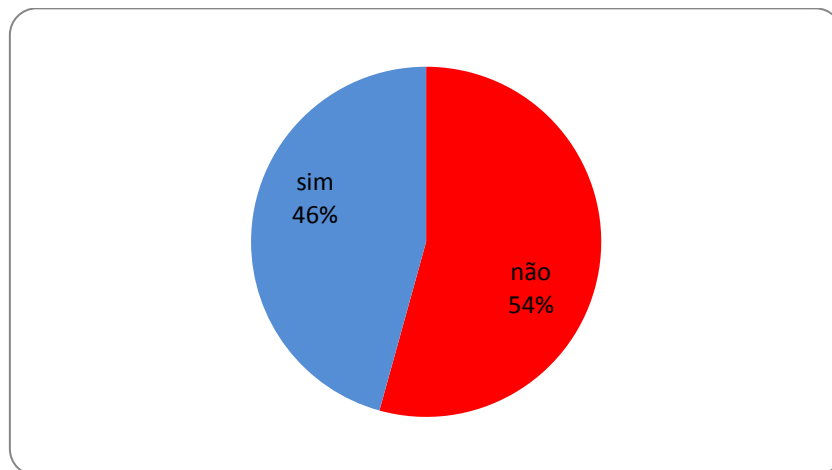


Apesar de, no Brasil, a maioria não ler livros, há mais leitores do que público para cinema, teatro ou dança, segundo pesquisa realizada pela Fecomércio/RJ. Isso se explica, possivelmente, pela presença de bibliotecas públicas, segundo o IBGE, em 98% das cidades. (SARAIVA, 2009).

Esse dado apontado pelo autor também pode ser considerado nesta pesquisa, uma vez que, pelas respostas dos professores, de fato, a leitura aparece como escolha principal de atividade cultural.

#### 1.8.2.1.8 Práticas de atividades físicas

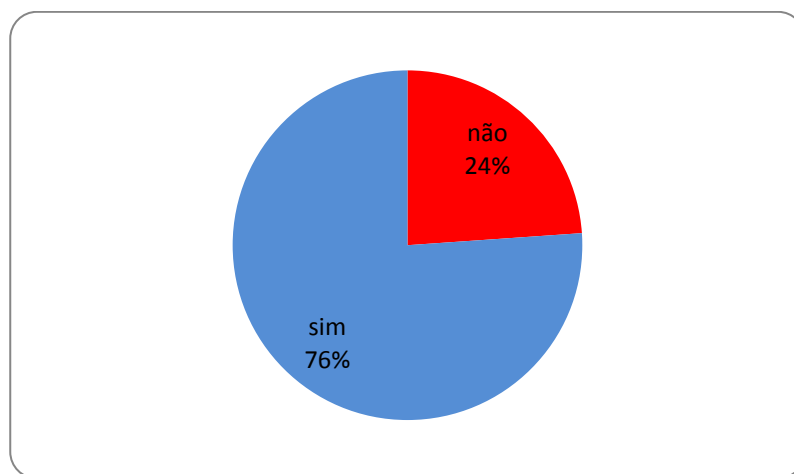
Figura 20 - Pratica atividades físicas?



Mas, além de escolhas culturais, julgamos importante destacar que a prática de atividades físicas traz benefícios tanto para a saúde mental e física. Dos entrevistados, 46% responderam que praticam atividades físicas em média duas vezes na semana, na maioria, caminhadas. Os outros 54% não praticam nenhum tipo de atividade física, pois alegam não terem tempo.

### 1.8.2.1.9 Viagens

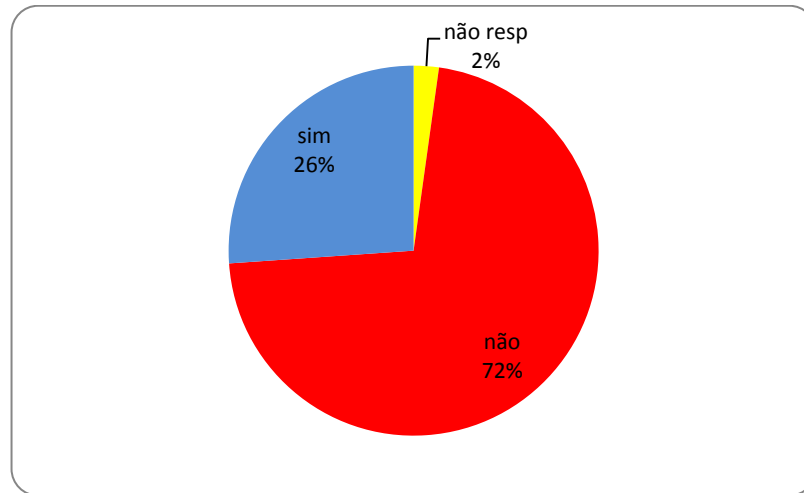
Figura 21 - Costuma viajar?



Quanto às viagens, 76% costumam viajar de uma a duas vezes ao ano, nas férias, geralmente para o litoral nordestino ou paulista, no período de férias escolares, e 24% não costumam viajar.

Questionados sobre viagens ao exterior, 26% afirmaram que já viajaram ao exterior a passeio e 72% nunca saíram do País.

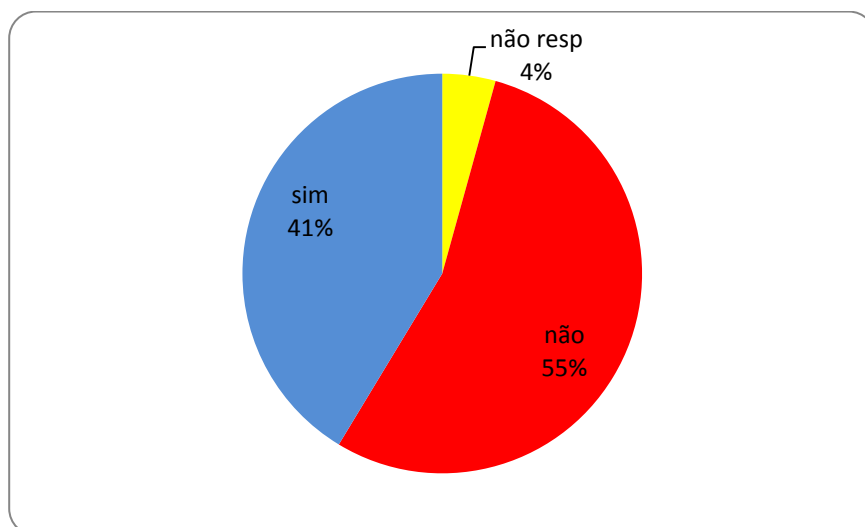
Figura 22 - Já viajou ao exterior?



Os países visitados foram Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha, França, Argentina, Bolívia, Paraguai, Peru, Itália e Turquia. As cidades de Cancun e San Martin também aparecem como locais citados.

### 1.8.2.2 Congressos

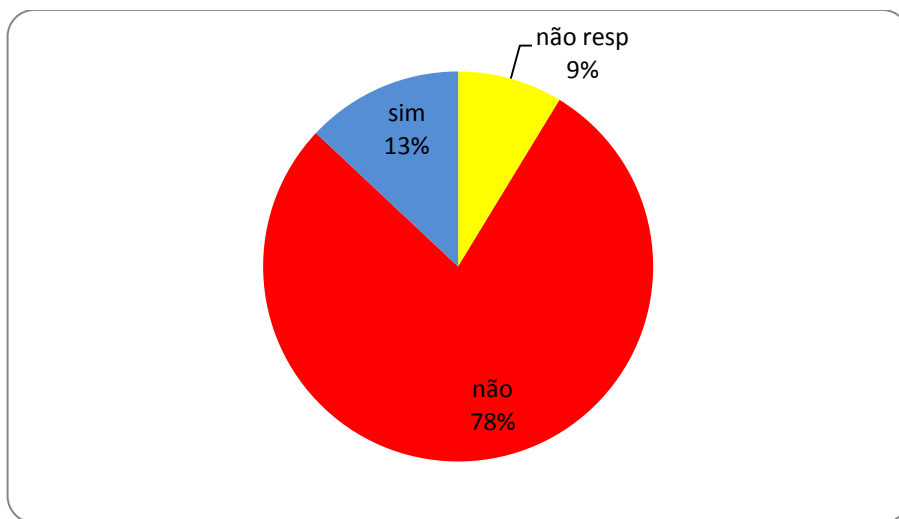
Figura 23 - Costuma ir a congressos de Educação ou na sua área específica?





Quanto à participação em congressos ligados à sua formação específica ou de Educação, 55% dos professores pesquisados responderam não frequentar.

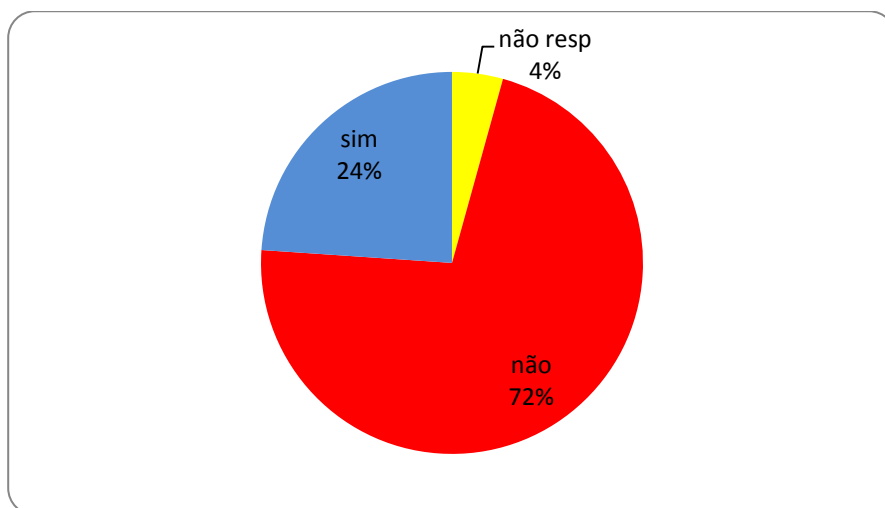
Figura 24 - Tem trabalhos publicados?



Outro dado levantado pela pesquisa é que 78% dos docentes não possuem trabalhos publicados.

#### 1.8.2.2.1 Associação sindical

Figura 25 - É associado a alguma instituição acadêmica ou sindical?



O interesse por filiações acadêmicas e sindicais foi outra informação pesquisada. Apenas 24% são filiados a algum tipo de associação e a sindicatos da categoria, como o Sindicato dos Professores de Itatiba – SPI – ou a Associação dos Professores do Estado de São Paulo – Apeoesp. Informalmente, os professores demonstraram descrença nessas instituições e afirmaram que os sindicatos não lutam pelos direitos da categoria.

## 1.9 Professores como Internautas

Os docentes participantes desta pesquisa mostraram-se bem articulados com a internet. Os dados apontaram que 96% dos entrevistados têm acesso à rede *on-line*, e apenas 4% deles assumiram que acessam somente o necessário, justificando não terem tempo para navegar na *net*. Desses 96%, 94% acessam a internet da própria residência e fazem isso para ler e enviar *e-mails*, para preparar aulas e estudar, e 74% deles acessam *sites* como Google e Wikipédia. Mas o que nos chamou a atenção foi que os professores utilizam a internet como meio de sanar suas dúvidas nos conteúdos escolares e como auxílio nas suas práticas pedagógicas, sem, no entanto, escolher *sites* confiáveis para isso.

Serviços bancários *on-line* são recusados pela maioria dos docentes pesquisados: apenas 39% deles usam essa via. Já pagamentos via internet são realizados por 74% dos pesquisados. Esses dados revelam que, apesar de conectados, os professores ainda se recusam a utilizar as facilidades da internet para alguns fins, mas estão aptos para outros.

Quando questionados sobre a utilização da internet como passatempo, 59% dos professores afirmaram que costumam utilizá-la para esse fim. Buscam *sites* de relacionamento, salas de bate-papo e baixam e ouvem música. E 87% deles acessam a internet para ler notícias. É muito comum professores conversarem com seus alunos, nos finais de semana, pelo MSN.

A pesquisa também revelou que 33% usam a internet também para auxiliar seus filhos nas pesquisas escolares, mas 67% não costumam utilizar a internet com essa finalidade. Também observamos que, pelos dados levantados, há uma boa familiaridade com a informática entre os professores pesquisados, quanto ao uso dos computadores. O

Word é o recurso mais usado entre os docentes, com 87%, e apenas 13% dos entrevistados não costumam utilizar essa ferramenta. Os outros programas são menos utilizados: 44% costumam fazer apresentação no PowerPoint, 41% fazem planilhas utilizando Excel e apenas 13% têm domínio de outros *softwares*.

Notamos a ausência de pesquisas que centralizem suas investigações na relação entre o ensino e a cultura contemporânea. Entretanto, os estudos apontados por Charlot (2001) e Sposito (1997, 1999, 2000) e o desenvolvido pelo Projeto “Peabiru: Ensino de História e Cultura Contemporânea”, que tem como mentora a Professora Dra. Ernesta Zamboni, contribuíram de forma significativa para este estudo, pois apresentam a forma como os jovens se relacionam com a escola e dentro dela, bem como com a cultura contemporânea.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de ampliação de pesquisas sobre as relações dos professores e dos alunos com a cultura contemporânea e seus reflexos nas práticas pedagógicas dos docentes.

As análises dos dados que apresentaremos a seguir nos levarão a algumas inferências que contribuirão para a ampliação do pensar sobre a relação ensino de História e cultura contemporânea.

## **CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS ASPECTOS ECONÔMICOS E SOCIOCULTURAIS DOS PROFESSORES**

### **2.1 Análise dos resultados da categoria profissional**

Apresentaremos aqui algumas considerações a partir dos dados levantados sobre os aspectos pessoais, econômicos e socioculturais dos professores. O teste estatístico revelou que a maioria está mais próxima da aposentadoria do que da inserção no magistério, mas não temos certeza dessa afirmação, pois não pesquisamos se os entrevistados exerciam atividades profissionais anteriores ao magistério. Conversando com alguns docentes, eles revelaram o desejo de se aposentar brevemente, acompanhado pela intenção de se dedicar a outra área totalmente diferente do magistério. Alguns professores disseram, em tom amargo, que o desejo era o de nunca mais passar próximo a uma escola e que estão em contagem regressiva para chegar à aposentadoria.

Para alguns pesquisadores, os sintomas de exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal com o trabalho caracterizam uma “síndrome” que afeta profissionais que se dedicam aos cuidados de outros seres humanos – profissionais da educação e saúde, entre outros. A chamada Síndrome de Bournout, pesquisada desde a década de 70, pode significar [...] a perda do fogo, da energia ou a queima completa: o professor perde o sentido de sua relação com o trabalho. (CUNHA<sup>38</sup> et al., 2007, p. 157, grifo da autora).

Dessa perspectiva e diante de afirmações desses docentes, como o não reconhecimento do seu trabalho por pais, alunos, colegas, diretores; baixos salários; falta de investimento em educação pelas políticas públicas, um ponto chamou-nos a atenção: apesar de haver um desejo de mudar radicalmente de atividade profissional após a aposentadoria, existe uma relação estreita entre o gosto pelo que faz e o prazer. Nos olhares tristonhos, percebíamos, nas entrelinhas das falas docentes, que, apesar da falta de reconhecimento de sua profissão, de todas as angústias reveladas e sentidas, os professores apenas continuam

---

<sup>38</sup> Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha é doutora em Educação pela UNICAMP e pesquisadora nas áreas de formação docente e coordenação pedagógica.

no magistério porque gostam realmente do que fazem. Alguns veem sua atividade docente como vocação, e não como profissão.

[...] resgatando o sentido etimológico da palavra vocação, um termo de categoria judaico-cristã no qual predomina a ideia da transcendência no processo fala/audição. Por essa razão, muitos chegam a comparar a atuação do educador ao exercício de um “sacerdócio”. A vocação seria uma providência quase divina para que os iluminados professores “transmitam” seus sagrados conhecimentos aos educandos. Já na concepção grega, lembrava o professor Severino, a vocação provém do sentido da imanência, ou seja, é algo suposto e natural, uma condição nata, uma tendência nos indivíduos (POLLI, 2007, p. 87, grifo do autor).

O estudo desse autor<sup>39</sup> aponta que a representação da profissão docente é dominada por uma vertente altruísta, de onde se justifica a opção por abraçar essa escolha.

Quando tem vocação, do latim *vocatio-onis*, que é o ato de chamar, a pessoa já nasce predestinada a exercer determinada função. Por vocação, as pessoas podem agir como se estivessem fadadas a ser aqueles mesmos profissionais por toda a vida, aceitando todas as vicissitudes da profissão, sem questioná-las.

Já o profissional que escolheu seu caminho realmente por opção, deixando de lado questões ligadas a um sacerdócio, trará, em sua vida profissional, a necessidade de sempre estudar e se atualizar, em uma permanente construção e avaliação de sua prática docente, construindo sua identidade profissional alicerçada no compromisso com a profissão. A escolha profissional está atrelada à necessidade de constante aperfeiçoamento e de (re)pensar a prática docente a cada dia. Se o profissional atuar como professor, certamente cumprirá com suas funções docentes, mas, se a função de professor der lugar a outras funções, como conselheiro, cuidador, psicólogo, certamente cederá espaço para que os objetivos de suas atividades docentes não sejam alcançados. Ao pensar em sua profissão apenas como vocação, o professor deixa de exercer seu real papel de educador.

Também durante a pesquisa, observamos que os professores mais jovens têm maior proximidade com os alunos, um envolvimento maior com as turmas, maior motivação e esforço para que essa aproximação aconteça.

---

<sup>39</sup> José Renato Polli é Doutor em Filosofia pela USP.

Ainda notamos que esses professores, com o passar do tempo, acabam se distanciando da cultura jovem, e os jovens acham que os professores são muito velhos para eles, havendo choques culturais e de gerações. Nas escolas onde se realizou esta pesquisa, isso aparece de forma muito clara, e percebe-se a dificuldade dos professores em situar a sua atividade docente em meio à cultura jovem. Existe uma distância, às vezes, de aparência intransponível, entre professores e alunos, pois esses jovens fazem as escolhas de quem eles querem que participe do seu mundo cultural, e, com certeza, o professor não é um deles. Observou-se uma homogeneização da cultura entre os jovens destas escolas. Há um discurso constante, entre os professores participantes da pesquisa, de que os alunos, desinteressados, se distanciam cada vez mais das aulas, não conseguem se concentrar, formular questões. Será que essa efemeridade e as relações superficiais impostas pela mídia, uma forma de vida *fast food*, não estaria aí refletida? Creio que esta pergunta não seja muito difícil de ser respondida. Mas e a escola, o que ela tem feito nesse sentido? Sabemos que ela organiza tentativas para envolver o jovem, mas o que é melhor? Os guetos, onde cada um fala de si, ou os grandes espaços abertos, onde cada um fala do seu saber e do seu interesse? Os jovens são ouvidos nesses espaços? Enquanto cada um persegue sua felicidade, o resultado não é uma sociedade nem uma escola mais justa. Não presenciamos, nas aulas observadas, espaços para o jovem falar, apesar de se pregar o exercício da cidadania como um dos objetivos a serem perseguidos pelos professores durante o ano letivo. Para Pagès (2012), a finalidade principal da História e de sua contribuição de preparação dos alunos é que se convertam em cidadãos ativos de uma sociedade democrática e, como consequência, a principal competência a que deverá aspirar o ensino de História é a competência cidadã.

O que se apresenta, nas aulas de História observadas, está muito distante da realidade dos jovens, e, talvez por isso, não haja discussão, entre os próprios docentes, sobre o que se deseja em termos de saber e de ter ou de como trabalhar, de fato, com esse quadro que se apresenta. Tal quadro será discutido mais adiante. Como dissemos, não há espaço para o exercício da cidadania, um jargão na educação nas escolas participantes da pesquisa, pois, se sonhamos e desejamos coisas que estão no mercado, então a cidadania se realiza também no mercado, e as pessoas que não têm como realizar essas transações são

excluídas dele. O sujeito de hoje, que tem dinheiro para adquirir bens que estão no mercado e intervir nele — pois seu poder de compra é o que determina a oferta — é um sujeito levado pelo efêmero das coisas, pela velocidade estonteante dos meios de comunicação e pela tecnologia. Os objetos que adquire, produzidos pelo mercado, tornam-se sem valor, a partir do momento que o indivíduo os tem. Satisfeito o desejo, busca-se outro para saciar. Mesmo porque, cada vez mais, a oferta, no mercado, de novas possibilidades de ver o mundo através das tecnologias, é cada vez mais ampla; e isso talvez contribua para buscas incessantes de maneiras diferentes de estar no mundo, seja virtualmente ou presencialmente. E esses objetos e desejos podem ser também a cultura. Podem ser o poder, a escola. Podem ser o mercado e também o espaço e a condição.

Por isso, bem nos lembra Sarlo<sup>40</sup> (2000), os objetos que ocupam o centro e o topo da hierarquia são os mais belos. São valiosos na construção da identidade e centrais no seu discurso fantasioso e parecem ser inacessíveis. Para a autora, o poder dos objetos está na liberdade dos que os consomem. E, assim, o mercado converte-os em consumidores permanentes. A modernidade é pedagógica, pois o gosto de todos pode ser educado, e o mercado contribui para isso. Mas e o papel dos professores quanto a isso? Onde ele se situa? O que há na cultura escolar que esse descompasso não seja tocado, trabalhado? Há um discurso, entre os professores pesquisados, sobre o consumismo desenfreado entre os jovens sobre a necessidade de possuírem coisas e, assim, serem aceitos por um determinado grupo; e sobre como todas essas ofertas do mundo são bem mais envolventes que as ofertas produzidas pela escola. São duas coisas bem diferentes o que se coloca aqui, o mercado de consumo e a escola, mas são preocupações docentes que permeiam as atividades escolares e a prática pedagógica dos professores. Como os professores deveriam trabalhar esses jovens? Até que ponto a presença dessa cultura legitima ações na escola?

Um fato interessante, ocorrido durante a pesquisa, são as falas de um professor mais velho aos jovens docentes na sala dos professores: *“Deixa você chegar na minha idade para ver se você ainda estará com o mesmo entusiasmo nessa profissão... cai fora (sic) enquanto você é jovem”*.

---

<sup>40</sup> Pesquisadora argentina

Essa fala de um professor próximo da aposentadoria revela suas reflexões acerca de sua carreira atualmente, marcadas pelo desânimo devido ao desrespeito dos alunos pelos docentes, pelo elevado número de alunos por turma, por problemas de indisciplina e de aprendizagem, pela falta de comprometimento dos pais e dos alunos.

Dependendo de como o professor constrói sua carreira, ele poderá oscilar entre entusiasmo e decepções, com uma série de questionamentos sobre a rotina da sala de aula, suas experiências boas ou ruins, o cansaço. Mas o que mais ouvimos entre os professores próximos da aposentadoria são as frustrações principalmente com a falta de reconhecimento, pelo governo, do exercício docente e a afirmação de que não vale a pena se dedicar tanto à profissão. Essa falta de reconhecimento do trabalho dos professores é demonstrada de diversas formas: baixos salários; desvalorização social do “ser professor”; enfraquecimento da categoria; falta de apoio dos pais nos estudos dos filhos, delegando ao professor responsabilidades que são dos pais muitas vezes; aprovação automática dos alunos. Alguns professores revelaram que o fato de poder reprovar um aluno modifica a postura deste em relação ao professor. Os professores acreditam que, se o aluno sabe que tem chance de ser reprovado, assiste às aulas com mais interesse, realizando as atividades propostas. A avaliação e a reprovação ainda são vistas por alguns docentes como instrumentos de coação, infelizmente. Mas o fato de poder reprovar um aluno, para alguns dos professores, é sinônimo de poder e é visto como valorização da sua profissão. Alguns ainda demonstram saturação, impaciência, com queixas frequentes sobre alunos, sobre as políticas públicas para a Educação, no que não deixam de ter razão, muitas das vezes.

Além disso, a narrativa de história de vida de um professor permitiu identificar um ressentimento com a política dos governos federal, estadual e municipal, que infelizmente não têm valorizado a categoria, não oferecem condições materiais e financeiras adequadas para uma carreira mais digna. O fato ocorrido com esse professor foi que ele era efetivo em dois cargos públicos, estadual e municipal. Com a municipalização do ensino na cidade de Itatiba, por incompatibilidade de horários, pois não havia escolas no município para que ele pudesse manter um cargo de manhã e o outro à tarde, ele precisou, obrigatoriamente, desistir de um deles. Isso ele relata com ressentimento e indignação. Conta que, na época, tudo fez para poder manter seus dois cargos, mas foi impossível. Escolheu o cargo que era



mais bem remunerado, o municipal. Dado a esse fato e a outros semelhantes que poderiam ocorrer, a Secretaria Municipal de Educação fez os ajustes legais necessários, na época, para que situações como essa fossem resolvidas. Com o passar dos anos, os professores do município passaram a ganhar o mesmo que os do Estado, ou seja, ocorreu uma equiparação salarial. Há quinze anos, os professores da Rede Municipal de Itatiba ganhavam quase o dobro dos vencimentos de um professor da Rede Estadual paulista.

Quanto às horas trabalhadas, a média de hora em ambos os grupos foi de 30 a 40 horas; o número máximo foi de 50 horas semanais e o mínimo, de 4 horas.

Foi levantado que 85% dos professores participantes não complementam sua renda mensal com outra atividade. Entendemos que o exercício de outras atividades extras é um indicativo de uma necessidade de complemento de renda familiar.

Considerando que a identidade do professor, na época contemporânea, é diferente da de outra, mesmo recente, de cerca de 30 anos atrás, muitas vezes, dar aula torna-se uma atividade profissional complementar a outra profissão. O professor hoje necessita auxiliar nas despesas da casa com um salário baixo. Para isso, recorre a outras formas de garantir seu sustento. Questionado sobre isso, um dos professores revelou que *“dar aula torna-se um bico, porque ganha menos. Onde paga menos é o bico”*.

## **2.2 Sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC**

Esse momento importante de troca entre os professores acabou tomado pela insatisfação, pelo que pudemos observar em uma das escolas. O que poderia ser uma oportunidade para reflexão, troca, estudo, planejamento, acabou, por vezes, tornando-se um espaço onde são poucos os momentos de planejamento, prevalecendo atividades burocráticas, de discussão de problemas administrativos e recados dos gestores. As próprias políticas públicas para o magistério acabaram contribuindo para que esse quadro se repetisse em outras unidades escolares.

Para auxiliar em sua renda, o professor lança mão de outras atividades que lhe garantam algum extra no mês, como venda de doces, artesanatos, lingerie e, até mesmo,

exerce outras profissões, como a de cabeleireiro, por exemplo. O fato de a HTPC ser também utilizada para atividades administrativas burocráticas desestimula a participação dos professores nesses encontros. Alguns professores não faltam às HTPC, pois isso gera desconto em sua folha de pagamento, mas muitos revelaram, em conversas informais, o quanto é entediante essa participação.

É preciso construir laços de cooperação e solidariedade dentro dos espaços escolares para, no contexto de um trabalho coletivo, produzir resistências contra a burocratização do trabalho docente e desqualificação profissional, de forma que as condições de trabalho possam ser revistas e discutidas. (CUNHA et al., 2007, p. 164)

Podemos compreender, baseados em Cunha (2006), que há necessidade de resguardar esse direito de o professor ter um espaço para discussões sobre as atividades pedagógicas. Assim, os professores devem contribuir para que esse direito se preserve.

Em uma das escolas, a própria coordenadora também vendia mercadorias aos colegas. Uma caixa com bijuterias, de vez em quando, aparecia entre os professores, muito embora nunca tenhamos presenciado tal caixa em horários de HTPC, mas em outros momentos, como intervalo de aulas ou horários que antecediam reuniões, ela circulava.

A hipótese de que a HTPC era algo entediante e maçante para os professores foi construída também ao longo dos anos, pois, os professores, sobrecarregados em suas tarefas diárias, viam naquele momento da reunião pedagógica, um horário para colocar “as coisas em dia”, como corrigir provas e preparar atividades. Estudar, para eles, depois de uma jornada de trabalho, era conflitante. Sabiam da necessidade do estudo, mas esbarravam no cansaço e na corrida contra o tempo. Também os professores, muitas vezes, não reconheciam os Coordenadores Pedagógicos como formadores. Muito possivelmente, nem os próprios coordenadores se vissem como formadores. Todos os cargos de coordenação na cidade de Itatiba são cargos em comissão, e isso quer dizer que, implicitamente, há a indicação de alguém para tal função, porém, para os professores, nem sempre as indicações são as mais bem-sucedidas. Às vezes, o coordenador não se adapta ao grupo e vice-versa; e, em algumas situações, o professor em cargo de coordenação nunca exerceu função no

quadro administrativo, o que, no caso desta pesquisa, proporcionava certa “incredulidade” dos colegas na capacidade técnica do coordenador.

Defendemos, entretanto, a ideia de que o professor precisa ser valorizado e respeitado enquanto profissional, para investir em sua própria formação, na leitura de sua experiência e na contribuição da teoria. Acreditamos, porém, que o professor não pode acomodar-se na situação profissional em que se encontra, se esta não lhe agrada, se não pode sonhar, se não pode ter esperanças de melhora. Enquanto tivermos professores vendendo mercadorias em um espaço que foi criado para sua formação, estaremos presenciando o quanto as políticas públicas para a educação ainda retratam o descaso para com a formação do próprio país.

Cunha (2006, p. 80), em sua tese de doutorado, revela que, ao estudar um grupo de coordenadoras pedagógicas e discutir com elas o que determinava que os professores tivessem motivação e interesse para o estudo, lembra o que “Larrosa<sup>41</sup>, presente no COLE (Congresso de Leitura do Brasil), em julho de 2001, na Unicamp, [...] resumiu as necessidades dos professores em relação ao desenvolvimento profissional: espaço para conversar e tempo para pensar”.

### **2.3 Análise dos dados sobre os aspectos de formação acadêmica e qualificação profissional**

Quanto aos aspectos profissionais, a maioria dos professores pertence ao quadro efetivo da rede. Podemos inferir que, na escola “A”, a maioria dos professores é efetiva, e, portanto, pertencem a uma parcela do quadro do magistério com maior tempo de atuação. É também na escola “A” que aparece maior número de docentes mais próximos da aposentadoria. Na escola “B”, o quadro de professores é mais jovem, pois as vagas docentes são preenchidas por professores recém-formados ou que ainda não pertencem ao quadro efetivo, ou seja, os contratados. Os que pertencem ao quadro dos efetivos, na maioria das vezes, removem seu cargo para outra unidade. São poucos os professores que ministram aulas nessa escola há pelo menos oito anos.

---

<sup>41</sup> Jorge Larrosa é Professor Doutor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona.

Outro dado que talvez possa nos levar a elucidar a causa de o quadro docente apresentar-se com mais idade na escola "A" do que na escola "B" é o fato de que os alunos da escola "A", de acordo com relato dos professores, são mais bem comportados, se comparados aos de outras escolas do município, o que acaba levando à permanência dos docentes nesta unidade escolar: eles não desejam remover seu cargo para outro local, para não correr riscos de trabalhar com alunos "difíceis".

Certa vez, enquanto um grupo de professores da escola "A" respondia ao questionário da pesquisa, uma professora da disciplina de Língua Portuguesa, relatou:

*Aqui na escola 'A' eu consigo desenvolver projetos com as turmas. Estou desenvolvendo um projeto de leitura, da Secretaria Municipal de Educação. Ele é muito importante, muito bom, os alunos são ótimos, interessados, educados e me sinto muito feliz em trabalhar com eles. Das vinte e uma salas que tenho, nas duas escolas em que leciono, apenas três me dão problema de indisciplina e é em outra escola, não aqui. Para mim, a indisciplina é a carência, a ausência dos pais. Depois os professores reclamam para mim da indisciplina, mas ainda afirmam que aqui na 'A', eles estão no céu.*

O que podemos inferir a partir da afirmação da professora é a necessidade de que as relações interpessoais sejam trabalhadas pelo professor em sala de aula, a fim de desenvolver nos alunos a competência para o trabalho em equipe e resolver alguns problemas relativos a indisciplina. Aquino (1998) nos lembra que é necessário desenvolver com os alunos algumas regras éticas de convivência em sala de aula, de modo a olhar para o ato indisciplinado como um alerta e também como análise da prática docente.

Os professores da escola "A" afirmaram que os alunos apresentam comportamentos que, se comparados aos de outros alunos de outras escolas da cidade, não são caracterizados como indisciplina. Por exemplo, eles gostam de conversar durante as aulas, mas nada que possa trazer muitos problemas ao andamento das atividades. O que notamos, durante as observações das aulas de História, é que bem poucos alunos fazem uso de palavras de baixo calão, mas são casos pontuais e que, geralmente, são resolvidos pela coordenação ou pela direção da escola, o que nos leva a crer que os professores, muitas vezes, preferem delegar aos gestores a resolução de problemas que eles nomeiam de indisciplina. Os professores afirmam que eles têm necessidade de se especializar, de aprender técnicas de avaliação dos alunos, de conhecer o que o professor deve fazer para modificar comportamentos e

controlá-los disciplinarmente – enfim, precisam seguir a determinação do currículo, o que deve ser ensinado nas escolas. Eles próprios se sentem desqualificados, sentem que foram perdendo suas capacidades profissionais. Por outro lado, aprender a controlar disciplinarmente os alunos revela uma concepção de educação castradora, muito longe do que se espera de um educador.

Quanto à capacitação docente, 85% dos professores frequentam os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Itatiba, porém há obrigatoriedade da presença nesses cursos, e é clara a insatisfação por parte de alguns dos docentes em participar deles. Durante a pesquisa, professores diziam aos colegas *“não vou ao curso, prefiro ficar na escola dando aulas que ir até lá e ouvir a mesma coisa de sempre”*. Alegaram que *“é sempre a mesma coisa, os professores falam sempre a mesma coisa. Parecem que eles (os professores dos cursos) não têm noção de como é uma sala de aula de Ensino Fundamental. Além disso, por que que tem que ser sempre com os professores da USF – Universidade São Francisco?”*.

A Universidade em questão é a da cidade. Os professores também reclamaram da monopolização dos cursos pela universidade particular da cidade, sem dar espaço para que outros profissionais de outras universidades ministrem cursos para eles.

Frequentam cursos que a Secretaria Municipal de Educação de Itatiba propõe; mesmo assim, pelo que percebemos em conversas informais durante a pesquisa, a contragosto, uma vez que os cursos e as palestras oferecidos, segundo eles, fogem à realidade docente vivenciada pela maioria dos professores: muitas horas de trabalho, classes lotadas, indisciplina, má remuneração, falta de políticas públicas para a melhoria efetiva da educação. Segundo os docentes, os cursos não atingem as expectativas esperadas por eles, pois não apresentam nenhuma “saída” para o problema que assola o ensino público. Os cursos não dão solução aos problemas encontrados pelo professor no cotidiano do seu trabalho. O problema está em outro lugar. Está na carência de políticas públicas voltadas para a educação

Por outro lado, essa resistência dos professores, essa atitude, pode ser interpretada como um fechamento, por parte deles, a novas possibilidades, pois entendemos, com Cunha et al. (2007), que a formação continuada é uma renovação no contínuo da construção da

identidade do professor. Há preocupação da atual administração municipal em manter os professores capacitados e, para isso, investem na melhoria da educação, em cursos para capacitação docente, em construção e reformas de escolas. A administração municipal remunera os professores que frequentam cursos em horário contrário ao de trabalho, para que não se coloquem substitutos em sala de aula, enquanto os professores são capacitados. Mas, por serem em horário diferente do horário de trabalho do professor, esses cursos não são obrigatórios. Também existem as capacitações em horário de aula do professor, estas, sim, obrigatórias. São geralmente os professores com mais de dez anos de exercício profissional que mais criticam os cursos. Possivelmente, essas resistências repousem em exigências extraclasse e da escola, que os professores estão cansados de ouvir e sentir. Por outro lado, o desânimo é causado pela desesperança em relação à melhoria das condições de trabalho e à valorização do magistério – valorização por outros meios, não apenas para de capacitá-los, mas pelo oferecimento de outras possibilidades de promover o trabalho docente e dar a ele novo *status*.

Algumas vezes pudemos presenciar que professores foram convocados a participar das capacitações e alguns terminantemente se negaram a ir. Assumir o ato de ensinar pressupõe um compromisso, e a identidade profissional do professor está sustentada no compromisso profissional (CUNHA et al., 2007); e, por sua vez, assumir sua identidade de professor é estar ligado ao compromisso de qualificação profissional, mesmo que, em alguns momentos, a inovação educativa não aconteça, por não se adequar às realidades educacionais. O que não podemos, enquanto professores, é assumir uma postura rígida de saberes e verdades absolutas e não nos dar novas chances de aprender e repensar nossas práticas pedagógicas.

Os professores não se sentem motivados a participar de congressos, pois, para que isso seja possível, necessitam faltar às aulas, uma vez que, até onde se sabe, não existem políticas de afastamento dos dias trabalhados para que os professores participem desses encontros. Ocorre, portanto, um desestímulo à participação e também à realização de pesquisas e publicações por parte dos docentes, as quais, se fossem feitas, poderiam resultar em auxílio à melhoria de ensino na cidade.

Esses dados nos levaram a refletir sobre algumas palavras que, segundo Domingo (2003), são as chamadas “palavras com aura”, que evocam ideias e às vezes são *slogans* pedagógicos: autonomia e qualidade em educação. Para ele, a autonomia não significa isolamento, e não é possível que ela exista sem apoio, sem relacionamento, sem intercâmbio, mesmo que o trabalho tenha sido realizado na solidão. Ainda na esteira do autor, a qualidade em educação tem um sentido de *slogan*, de “palavra com aura”, mais ainda evidente, pois, para ele, todo programa, toda política, toda investigação e reivindicação educativa, são feitos em nome da qualidade. A simples expressão “qualidade em educação”, deixando sua diversidade de conteúdos e significados para diferentes ideologias, é uma forma de pressionar para que se tenha um consenso. É, na verdade, um recurso que tem o poder de legitimar um ponto de vista sem discutir.

É o que Domingo (2003) nomeia como um processo de proletarização da classe docente, um processo implacável e perfeito, em que a necessidade contraditória do Estado de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população

e esta relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos, nem totalmente fechados, de difícil controlo técnico e burocrático, nos quais há lugar para comportamentos de resistência à imposição racionalizadora. Em segundo lugar, os professores, tal como outros trabalhadores, foram gerando modos de resistência em função dos seus interesses individuais e coletivos. (DOMINGO, 2003, p. 21).

A classe docente possui um nível de autonomia no seu trabalho, e o ensino, enquanto vinculado à ideologia e a concepções culturais sobre o mundo e sobre a vida, acaba por converter-se em um lugar privilegiado à crítica das imposições ideológicas.

Por outro lado, Domingo (2003) destaca que o profissionalismo é uma forma de pensar na autonomia dos docentes, mas pode ser uma estratégia para o controle destes, uma vez que os professores podem ficar envolvidos em uma aparente sofisticação técnica e qualificação profissional, e uma recuperação de competências pode converter-se em um modo sutil de controle ideológico.

O Estado trabalha para a melhoria da educação, mas sua presença não é notada claramente. Ela é sentida vagamente na escola por meio das avaliações que ocorrem, como

Saresp, Prova Brasil, Pisa. As relações que os indivíduos têm com o Estado são distantes e, muitas vezes, nem sentidas. Mesmo assim, existe uma relação com esse lugar, um jogo de identidades que somem por entre números de aprovações. Uma relação que se distancia pelos próprios meios que o homem encontra de correr contra o tempo.

Possivelmente, a concepção de educação que esses professores possuem esteja pautada em um ensino informativo, atrelada a uma desesperança em relação ao ensino, à escola pública. Assim, é provável que as políticas públicas de educação em geral e aquelas de formação de professores em particular, possam promover competências que não são necessariamente coincidentes com a identidade que constroem os professores.

Segundo Galaz (2011), pesquisador da Faculdade de Filosofia e Humanidades do Chile, a identidade profissional é um processo de construção complexo e dinâmico e pode ser entendida como uma síntese de um processo de identificação. Este autor afirma que um professor pode ter tantas identidades ou formas de definir-se como são os seus hábitos de socialização.

Assim, é possível pôr em dúvida a efetividade de programas para promover as competências necessárias para a melhoria da qualidade de ensino e da educação e considerar a identidade como uma definição a partir da qual o professor projeta seu desenvolvimento como profissional. Galaz (2011) propõe que se projetem capacitações para os professores em serviço, considerando as necessidades, os conteúdos e os estágios biográficos que os professores atravessam. Assim, entendemos que há a necessidade de considerar em que estágio da vida profissional o professor está: se no início da docência, se já possui experiência ou se está próximo da aposentadoria.

## **2.4 Discussão dos resultados da Categoria Cultura**

### ***2.4.1 A cartografia sociocultural da pesquisa***

#### **2.4.1.1 Perfis culturais docentes**

Em nossa perspectiva, concebemos o perfil cultural docente dos participantes desta pesquisa em seu caráter mais amplo, englobando o âmbito do trabalho e do lazer,



analisando o professor como uma pessoa que ensina, ri, vive, tem seus gostos e faz suas escolhas. Entendemos que, para compreender o trabalho docente, é necessário compreender também sua inserção na cultura contemporânea. Lembramos que, no caso desta pesquisa, o contexto da configuração da cultura docente, onde ela se insere e se desenvolve, tem como cenário uma cidade do interior paulista, que se faz presente nos aspectos analisados.

Compreendemos que a análise dos perfis culturais dos docentes a partir do lugar onde eles estão inseridos irá contribuir para pensar no ensino de História para além do currículo, uma vez que

[...] as ações culturais constituem movimentos. Elas inserem *criações nas coerências* legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não determinadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais. (CERTEAU, 1995, p. 250, grifos do autor).

Assim, os sistemas de ensino e suas áreas do conhecimento poderiam ser pensados não como objetos estáveis, mas como algo em movimento, em um contínuo aperfeiçoamento, em que a cultura contemporânea possa contribuir para a formação inicial e contínua desses professores.

Esse movimento que (des)organiza o presente com inovações trazidas pela cultura contemporânea pode propiciar, se o docente assim permitir, sua aproximação com seus alunos, pois, nos interstícios dos lugares dessa cultura contemporânea, nos chamados “não-lugares”, navegando em atividades de criações e de novas formas de se apresentar ao mundo, a juventude se organiza, se mostra, se apresenta e se manifesta, nas mais diversas ocasiões e sob as mais diversas maneiras, seja no universo real, escolar, seja no universo “on”<sup>42</sup>. Através das redes sociais, a juventude encontra seu espaço para manifestar seus pensamentos e ideias sem censura, travando diálogos, mesmo que breves, organizando ideias, dando opiniões.

Para Castells (1999), doutor em sociologia, a sociedade hoje funciona como uma estrutura de rede, onde grande número de pessoas interagem através da internet, mas as

---

<sup>42</sup> Universo *on-line*.

relações pessoais são cada vez mais distantes. A esse respeito, ele esclarece que, embora a tecnologia não determine a sociedade, ela é a sociedade, ou seja, é esta quem determina a forma da tecnologia, de acordo com suas necessidades, com os valores e os interesses de quem a utiliza. O professor, nesse universo da cultura contemporânea, fica, muitas vezes, em uma zona de fronteira, onde, de um lado, há os efeitos positivos dessa tecnologia, como a convergência para um sistema integrado de informações, pela rapidez destas, que se processam a todo o instante; mas, por outro lado, a escola não tem acompanhado a dinâmica do jovem nesse sentido. E, assim, a linearidade do ensino presente na escola vem do lado contrário da transversalidade da vida *on-line* da juventude, e o mercado de consumo trabalha para isso. Uma grande parte da tecnologia é dirigida às crianças e aos jovens, e muitas novas culturas estão identificadas com esse público. Pesquisas de mercado revelam o quanto é importante saber sobre a presença, sobre o número aproximado de crianças e jovens, em um determinado lugar, para lançar um novo produto voltado para essa demanda. É um nicho de mercado cada vez mais importante, que utiliza a expansão dos canais de televisão e de ofertas pela internet para sua difusão. Dessa forma, o mercado e a tecnologia digital influenciam e definem formas musicais, moda e estilo que caracterizam parte da cultura contemporânea.

Esta não está vinculada a uma mídia ou a artefatos culturais específicos. Cruza fronteiras entre textos, músicas, pintura, cinema, teatro, televisão, moda, novas tecnologias, formas midiáticas tradicionais, interagindo quando crianças e jovens se movem entre uma forma cultural e outra, passando por livros escritos em papel, *e-books* e jogos. Esse processo de construção de novos conhecimentos é, muitas vezes, impenetrável para os adultos, que demoram mais para assimilar informações distintas daquelas a que estavam acostumados. Para as crianças e os jovens, esse processo de construção de novos conhecimentos relativos a novas tecnologias se dá de maneira mais rápida e tranquila, pois a intimidade com a linguagem tecnológica inicia-se desde muito cedo. Para o mercado, o objetivo central dessa tecnologia é o lucro. Abreu (2006), pesquisadora sobre tecnologia e subjetividade, afirma que existe a pressão advinda da economia de mercado, para que a internet, como tecnologia educacional, seja absorvida pelas escolas, com o discurso de que um dos objetivos da educação é preparar o aluno para viver e produzir na sociedade atual.

E isso se tem observado claramente nas ofertas realizadas por algumas redes de escolas privadas em *outdoors*, jornais, revistas, que oferecem a educação aliada à tecnologia, de modo a formar pessoas que, se não tiverem acesso a esse tipo de informação, não estarão inseridas plenamente na sociedade. Sabemos que atualmente a tecnologia faz parte de nosso cotidiano, mas apenas informação não basta. Formam-se identidades tecnológicas.

Para Buckingham (2008), pedagogo inglês e estudioso das tecnologias de informação e comunicação na escola, muitos críticos veem a convergência das novas tecnologias e outras formas culturais positivamente, por considerarem que, dessa forma, ocorre uma ruptura das hierarquias culturais e sociais estabelecidas, que se baseiam nas diferentes idades. Essas novas formas culturais expressam e criam uma nova forma de identidade social, segundo o autor. No caso de crianças e jovens, essas novas formas culturais oferecem a eles oportunidades ímpares de outras possibilidades de autoexpressão e comunicação. A internet, por exemplo, oportuniza que alguns façam ouvir suas vozes sem um espaço geográfico definido. Cebrián (1999, apud ABREU, 2006, p. 163), complementando, alerta que “o processo de globalização fortemente incrementado pelas redes de computadores, faz com que as fronteiras nacionais desapareçam e surja uma espécie de sociedade virtual”.

Lemos (2010), pesquisador da cibercultura, nos lembra que a internet começou a ser construída há mais de trinta anos, surgindo durante a Guerra Fria, criada pelo departamento de defesa dos EUA como forma de segurança para informações vitais. Este autor nos lembra que a ideia de unir computadores em rede foi desenvolvida em 1966 por Bob Taylor, do Departamento de Projetos de Pesquisas Avançadas da Agência de Defesa Americana (Darpa), mas um dos passos fundamentais foi dado em 1969, quando foi construído um microprocessador de mensagens em um minicomputador na Universidade da Califórnia (Ucla), em Los Angeles. Foi o primeiro ponto da rede Arpanet. Em 1980, Darpanet se dividiu em duas novas: a Arpanet, científica, e a Milnet, militar. A interconexão entre ambas, limitada somente a cientistas e militares, denominou-se *Darpa internet* ou somente internet. Surgiram, posteriormente, na década de 70, para servir a comunidade acadêmica, a sociedade em geral e as organizações comerciais. A internet foi

se expandindo cada vez mais e hoje é formada por mais de oito mil redes que interligam todos os continentes, em vários tipos de aplicações. Atualmente, o grande projeto é o de criar a internet 2, para ligar, a altas velocidades, centros de pesquisa e universidades. Um dos instrumentos mais interessantes que a internet possui são os agentes inteligentes, em franca expansão, que são máquinas de busca que cruzam informações de diferentes servidores ao redor do mundo e até programas que efetuam pesquisas para seus usuários. Delegamos a um agente inteligente a tarefa de pesquisar o que queremos (LEMOS, 2010).

Mas há que ter certa cautela em relação a este cenário, que tem como pano de fundo uma sociedade virtual que parece ser otimista em relação ao aparecimento de novas culturas contemporâneas e sua disseminação. Como há um impulso movido por interesses econômicos e um sistema de mídias definido pelo mercado, onde a ganância precede qualquer imperativo de serviço ao público, há uma mercantilização das culturas, assim como ocorre na política, no esporte, na educação.

O mercado das mídias está dominado por um número limitado de conglomerados multinacionais e marcas globais que proporcionam uma linguagem internacional, o que Buckingham (2008) chama de “cultura comum”, principalmente entre os jovens.

Nas sociedades de hoje existem alguns “lugares de passagem”, virtuais ou não, como “não lugares”, que proporcionam acesso a outros tipos de cultura, inclusive não acadêmica. Os jovens se manifestam dentro das suas possibilidades de escolhas mediante essas culturas, nos espaços virtuais ou não, e navegam nesses espaços de acordo com os interesses próprios de sua idade.

Esses lugares, como o cinema, por exemplo, oferecem também “lugares de passagem”. Os jovens escolhem os filmes que veem, escolhas essas que poderiam ser norteadas pelos seus próprios professores, se estes também pudessem ter em mãos o conhecimento dessas possibilidades de acesso à cultura não acadêmica.

Mas nem sempre os professores cultivam esse lugar de passagem do cinema, com seu tempo, ou seja, aquele que dura enquanto dura o filme (ALMEIDA, 2003). Então a possibilidade de manter um diálogo com os jovens sobre esse lugar de passagem e espaço não acadêmico, sobre a produção cultural do cinema que suscita reflexões e diálogos, quando estudados com mais profundidade, torna-se impossível. Acreditamos que ver filmes

– ir ao cinema – apenas não basta, mas o fato de estar em contato com essa cultura é que é importante para iniciar um processo de refinamento do olhar. Quanto mais tivermos contato com as imagens e quanto mais leituras realizarmos delas, mais nosso olhar vai se tornando mais exigente. Xavier (1988, p.379), professor da ECA-USP, nos lembra que “toda leitura de imagem é produção de um ponto de vista: o do sujeito observador, não o da ‘objetividade’ da imagem”. Portanto, a leitura perpassa pelo universo cultural em que cada um está inserido.

Sobre os aspectos culturais analisados, chamou-nos a atenção a frequência com que os professores costumam participar de atividades culturais. Também fomos despertados para o fato de que uma das hipóteses iniciais de nosso estudo – a de que existiam diferenças entre os perfis culturais de ambos os grupos de professores das escolas pesquisadas – não se manteve: os dados obtidos a partir dos questionários revelaram que não existem diferenças significativas nos perfis culturais dos grupos de docentes.

O cinema, produção da indústria e da cultura não acadêmica, é uma produção complexa para o consumo e o entretenimento de qualquer pessoa ou de qualquer grupo social; e acreditamos, sim, que “seja a arte que melhor expressa e faz com que se expresse o viver contemporâneo urbano: estar só, estando junto” (ALMEIDA, 1999, p. 11).

O fato de um pequeno número de professores frequentar o cinema com relativa periodicidade nos fez acreditar que a maioria dos docentes pesquisados possivelmente não considere que “ver filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem memória da escrita” (ALMEIDA, M., 2001, p.12); e assim, ter vontade de entender o mundo através da produção artística humana referenda essa naturalidade pela sua própria formação, “gerada da inércia intelectual, na tradição escolar, na cultura universitária” (ALMEIDA, M., 2001, p. 13). O cinema, como uma grande indústria, com interesses e poder de mercado, vende sua mercadoria. Os professores, enquanto consumidores, restringem suas compras desse mercado, talvez pelo valor a ser pago. Mas sabemos que os professores são agraciados com “meia entrada” em atividades culturais. A hipótese para essa baixa frequência ao cinema pode estar relacionada ao fato de a cidade de Itatiba contar com apenas duas salas de cinema, e os filmes exibidos não chamarem tanto a atenção dos professores, pois a programação dos

cinemas é voltada mais para um público adolescente. Geralmente, as pessoas vão ao cinema mais próximo de sua casa. Se os professores desejam ter acesso a bons filmes, é necessário se deslocarem para as cidades próximas de Campinas ou Jundiaí. Além da distância, precisam arcar com o transporte e com os pedágios, o que, muitas vezes, inviabiliza certa frequência maior desse passeio cultural. Mas não apenas isso.

Almeida, M. (2001)<sup>43</sup> nos alerta que vivemos em uma sociedade oral, que tem no ouvir e no olhar exterior a única fonte de informações, valores, comportamentos a serem imitados; onde se vê e fala muito; imersa em uma infância da cultura. O autor utiliza a metáfora infância cultural

[...] para um conjunto de estados sociais e psicológicos, tais como: interação com produtos da indústria cultural de maneira singela, repetitiva. A necessidade de sempre ver/ouvir o mesmo; absorção imediata e ingênua das novidades culturais, principalmente as de grande divulgação, e o conseqüente abandono quando à estimulação mercadológica diminui e a moda passa; rejeição a coisas da cultura que demandem esforço de entendimento, sensibilidade ou atenção, como filmes ou textos considerados difíceis e complexos [...] (ALMEIDA, M., 2001, p. 27-28).

Presumimos que as escolhas dos filmes possam relacionar-se à cultura dos espectadores com graus de diferentes gostos e com graus de facilidade/dificuldade, distribuídos quase de maneira uniforme pelo grupo ou pelo que o cinema da cidade tem ofertado. De um público educado como espectador pela televisão, não se espera a opção por algo para refletir, no cinema, pois esse público acaba não suportando sequências lentas. Assim como na televisão, os episódios precisam suceder-se rapidamente, sem dar chance a um telespectador mais atento de analisar o que é apresentado.

De acordo com um levantamento encomendado ao Instituto Datafolha pelo Sindicato dos Distribuidores do Rio de Janeiro para descobrir o perfil do frequentador brasileiro de cinema, os brasileiros preferem, nas salas de cinema, assistir a filmes com cópias dubladas (57% dos frequentadores), e 72 % consideram as produções hollywoodianas ótimas ou boas (SARAIVA, 2009). O estudo revelou que o brasileiro

---

<sup>43</sup> Estudioso do cinema, realizou pesquisas sobre a arte da memória e as diferentes linguagens verbais, visuais e audiovisuais. Seus trabalhos compreendem as artes das imagens e a pesquisa e a criação de vídeos artísticos.

escolhe filmes estrangeiros de ação e histórias românticas. No cinema nacional, os preferidos são as comédias. Jorge Peregrino, presidente e vice-presidente da Paramount Pictures para a América Latina, apontou, nesse estudo de Saraiva, que o problema também passa pela baixa oferta de salas de cinema, pois, segundo o Sindicato, o Brasil oferece cerca de duas mil salas a 190 milhões de brasileiros, enquanto na Argentina e no México a oferta é de mil cinemas para 40 milhões, no primeiro caso, e 4.200 para 100 milhões, no segundo.

De certa forma, esse estudo realizado pelo Datafolha revelou-se uma realidade também na cidade de Itatiba. Segundo Saraiva (2009), os dados da pesquisa mostram ainda que, além da falta de salas de cinema, as pessoas não desenvolveram o hábito de ir ao cinema. Um estudo da Fecomércio/RJ, “O hábito de lazer cultural do brasileiro”, no ano de 2008, realizado em mil domicílios de 70 cidades, revelou que a teoria de que os preços altos e a violência urbana afastavam as pessoas da agenda cultural das cidades foi derrubada, pois descobriram ser a falta de estímulo das pessoas o grande impedimento. O estudo constatou que existe um ciclo que perdura por gerações. Assim, como os pais não têm o hábito de frequentar cinemas, museus, teatros, seus filhos também não o têm, pela falta de estímulo na família, no círculo de amigos ou na escola. E isso independe de classe social, renda ou escolaridade. E, ainda, o mais grave é que os entrevistados não demonstraram desejo de aumentar o interesse pelo lazer associado à cultura.

Os dados da pesquisa realizada em Itatiba apontam que a televisão está entre o lazer preferido dos docentes. Laura Maria Coutinho (2003, p. 27)<sup>44</sup> explica que as pessoas assistem à televisão, pois

é por meio dela que pessoas entram em contato com outras, ouvem histórias, sejam advindas da realidade, dos chamados fatos acontecidos, sejam as histórias ficcionais produzidas para o cinema ou especificamente para a tevê. Talvez, por não se sentirem fazendo a sua própria história, e ainda, para se sentirem participantes do fluxo do tempo social, no qual se constrói e reconstrói a memória coletiva, é que veem televisão.

---

<sup>44</sup> Pesquisadora do Grupo Linha, da UnB, em educação, artes, linguagens audiovisuais, cinema e televisão.

Questionados sobre por que gostam de assistir aos programas mencionados, a maioria dos docentes respondeu que a informação é muito importante e que, dessa forma, se mantêm atualizados.

Concordamos que vivemos na sociedade da informação, mas entendemos, com Larrosa (2001), que informação não é conhecimento. O professor passa parte de seu tempo buscando informação na televisão; ouvindo telejornais, documentários; preocupando-se em ter bastante informação, mas o que consegue, na verdade, é que nada lhe aconteça em termos de experiência e de conhecimento, pois a informação impede que a experiência aconteça, ou seja, ele não passa pela experiência. Como sujeito moderno, informado que é, precisa dar opinião sobre tudo. Larrosa (2001, p. 03) nos chama a atenção para o fato de que esse sujeito que opina, na verdade, tem uma “suposta opinião supostamente pessoal e supostamente própria e às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação”.

Isso pode se refletir, sobremaneira, nas práticas pedagógicas docentes, pois possivelmente, um professor habituado a manter-se informado, como Larrosa (2001) descreve, poderá conceber que o conhecimento se dê sob a forma de informação apenas. E, assim, os professores, cada vez mais, estão sujeitos a se assemelharem a comprovações das pesquisas de opinião: informados sobre qualquer coisa, opinam; e esse opinar se reduz a ser a favor ou contra alguma coisa, o que é a repetição da opinião de alguém. Isso aparece em algumas atividades escolares, em que o professor pede ao aluno que escreva sua opinião sobre o assunto abordado, geralmente, em um texto de livro didático, de jornal ou da internet. Ao transpor seus conhecimentos além dos limites da sala de aula, atingindo outros lugares cibernéticos, construindo outros conhecimentos, em que cada indivíduo é um ponto de uma grande rede, em outra escala, o que jovem aprende não é mais fruto da fonte detentora do saber que outrora o professor ostentou (MAMEDE-NEVES, 2006).

Alguns professores, ao serem questionados sobre suas preferências relativas a programas televisivos, filmes, peças de teatro, leituras, *shows* preferidos, não responderam.

Com Orlandi (2007, p.50), compreendemos que “o silêncio não é interpretável, mas compreensível”, uma vez que, no caso, entendemos que a não manifestação quanto à escolha de programas preferidos é uma questão de escolha de não responder à questão ou,



ainda, certo medo de assumir seu gosto por determinada programação ou gênero de leitura ou musical.

Analisando os dados pesquisados, constatamos que, quando questionados sobre por que não costumam ir com frequência ao cinema, ao teatro, assistir a *shows* de dança ou de música, viajar, a falta de tempo é apontada como grande fator impeditivo do acesso à cultura e aparece com frequência nas respostas.

O que significa a resposta “Não tenho tempo”, nas perguntas relativas à realização de atividades ligadas à cultura e ao lazer? Pais (1998) analisa que as sociedades modernas, organizadas com um tempo monocrômico, segundo Hall (1984), impõem um tempo para cada coisa. Ou seja, tudo tem seu tempo, e qualquer violação deste é considerada uma grande dificuldade, pois uma sociedade organizada dessa forma induz a que o indivíduo aceite um tempo uniforme e isso se transforme em rotina. Cabe questionar a centralidade do tempo do trabalho em relação ao tempo do lazer. Também não aparecem respostas como: investimentos na imagem pessoal, idas ao cabeleireiro, manicure, práticas desportivas, quando os professores são questionados sobre o que fazem no final de semana. Essas atividades citadas, e mais: dedicar-se aos animais, às crianças, cozinhar poderiam aparecer como uma quebra na prática do cotidiano, o que, segundo Pais (1998), contribuiria para o bem-estar emocional das pessoas.

Falar do tempo de hoje e de um tempo na pós-modernidade é falar de algo que se move mais rápido e que escapa de maneira fugaz por entre os dedos. Talvez, mais rápido para além do próprio tempo. Isso porque, se o tempo que usamos é o tempo que somos, que cultivamos, é preciso pensar quem é esse homem de agora, pois

na modernidade, o tempo é linear (progresso e história) e o espaço é naturalizado e explorado enquanto lugar de coisas (direção, distância, forma, volume). Na modernidade, o tempo é um modo de esculpir o tempo, já que o progresso, a encarnação do tempo linear, implica a conquista do espaço físico. Na pós-modernidade, o sentimento é de compressão do espaço e do tempo, onde o tempo real (imediato) e as redes telemáticas desterritorializam (desespacializam) a cultura, tendo um forte impacto nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. O tempo é assim, um modo de aniquilar o espaço. Esse é o ambiente comunicacional da cibercultura. (LEMOS, 2010, p. 68).

Ao serem questionados sobre suas preferências, os professores, na sua grande maioria, manifestaram desejo de poder participar de atividades culturais com mais frequência, mas as justificativas sobre a ausência nestas revelam também falta de estímulo. Os professores não demonstraram que hábitos culturais são importantes como parte de sua formação humana e manifestaram mais desejo de descansar em casa nos finais de semana, preferindo a TV e a internet. Talvez a falta de tempo a que eles se referem seja, de certa maneira, compensada pelo ambiente virtual, onde não se precisa sair do lugar onde se está para ver outros lugares e estar em outros lugares, mesmo que virtualmente.

Com Arendt (2007), entendemos que somente após a sobrevivência estar assegurada, falamos de cultura.

Com uma carga de trabalho que leva a grande maioria dos docentes a trabalhar em sala de aula acima de 30 horas semanais, e alguns até 60 horas, como dito anteriormente – sem contar o tempo em que trabalham em casa –, talvez, realmente, não sobre muito tempo e disposição para o lazer. Além disso, sendo de mulheres a maioria dos professores entrevistados, as tarefas do lar, geralmente, ficam destinadas a elas, nos finais de semana. Isso não seria uma justificativa de nossa parte para o afastamento cultural que vivem muitos desses professores, mas talvez um caminho para pensarmos em saídas e aproximações culturais necessárias a esses docentes, para um enriquecimento tanto pessoal, quanto profissional.

A televisão e a internet, talvez pelo fato de que não exigem que as pessoas se locomovam para ter acesso, nem requerem despesas extras, são os meios que grande parte dos professores entrevistados utiliza como lazer. Para Certeau (1995), a cultura é o colonizado do século XX, é um campo de um neocolonialismo, onde impérios são instalados pela tecnocracia contemporânea, assim como as invasões europeias do século XIX. Enchem com seus produtos espaços indefesos e semiconscientes da cultura. Todas as formas de desejo hoje são preenchidas, ocupadas e inventariadas pela mídia.

Eduardo Fragoaz, sociólogo, em sua tese de doutorado sobre o patrocínio de instituições financeiras à cultura, aponta que os produtos culturais que podem ser consumidos na esfera doméstica estão à frente das atrações públicas e que a TV ainda é a maior opção cultural do brasileiro (SARAIVA, 2009).

O teatro é uma atividade cultural bem menos procurada pelos docentes. Um hábito na cidade de Itatiba, antes da inauguração do teatro municipal “Ralino Zamboto”, é o de assistir às peças teatrais em um dos clubes da cidade, o “Itatiba Esporte Clube”, que, apesar de ser um belíssimo clube e tido como um dos melhores da cidade, não possui um espaço ideal para os espectadores, que precisam ficar sentados em cadeiras simples durante a exibição da peça. Atualmente, ainda algumas peças são apresentadas ao público no clube, ao invés de no teatro. Os motivos reais fogem ao nosso conhecimento, mas possivelmente sejam financeiros, pois o valor da entrada no clube seria menor que o cobrado no teatro. Existe ainda outra possibilidade, ventilada entre os munícipes: por ser um teatro municipal, não deveria cobrar as entradas, e isso tem gerado certo desconforto entre as autoridades e a população. Como não temos dados suficientes para expor essa problemática, preferimos deixar essa questão em aberto.

Saraiva (2009) aponta que Isaura Botelho, pesquisadora na área de políticas públicas concorda que é necessário investir em formação cultural para alterar o perfil do brasileiro. Segundo ele, para a pesquisadora, toda prática cultural exige uma acumulação prévia de conhecimentos e de informações. Chamou-nos a atenção que existem professores que justificam sua ausência dessa atividade cultural por não saberem da existência de um teatro municipal na cidade de Itatiba e ir ao teatro em outra cidade fica muito longe. A resposta “*Aqui não tem*” causou-nos surpresa, pois o professor desconhece que na cidade onde ele mora desde seu nascimento há um teatro municipal e que inclusive alguns eventos da Secretaria da Educação, como palestras aos professores, são ali realizados. O professor possivelmente não relacionou o local dos eventos da Secretaria da Educação ao espaço teatral, talvez pelo fato de que as peças teatrais não são frequentes na cidade e também, quando estão em cartaz, não sejam tão divulgadas. Por tratar-se de uma cidade pequena, quando as peças teatrais são oferecidas ao público, a divulgação e a exibição delas ocorrem apenas uma única vez. Muitos dos professores pesquisados responderam que apenas vão ao teatro quando há peças em cartaz na cidade.

Para a pesquisadora Isaura Botelho (apud SARAIVA, 2009), como se pode ir ao teatro ou ao cinema se se ignora que, próximo a sua residência, há um deles ou não se sabe sobre sua programação? As expectativas de uma pessoa em relação a um espetáculo

dependem de seu poder de informação e das maneiras pelas quais ela chegou a esse patamar de conhecimento, nos lembra Botelho.

Pensando nesse aspecto, podemos afirmar que ocorre uma especificidade na cultura contemporânea nos lugares mais pacatos, diferentemente de grandes centros urbanos. Mas, independentemente do local geográfico onde a cultura contemporânea se faça presente, é ao lugar de cada um que estamos também nos referindo. Lugares de sentidos, que promovem significados. Lugares de nossa memória. Esse lugar é individual, apesar de se completar e constituir na coletividade. Pode ser no espaço de um museu, de um teatro ou no banco da praça. E essa coletividade acontece também na educação. Por isso também a necessidade de que o passado possa fazer sentido na vida dos alunos. As produções culturais precisam ser conhecidas e compreendidas por eles, pois nos constituímos como sujeitos humanos nas culturas (ALMEIDA, C., 2001).

Hannah Arendt (2007) afirma que cabe à educação preservar as culturas, pois o fato de aprender está voltado para o passado. Portanto, o conhecimento do passado é um elemento essencial na formação da identidade, na percepção de si e dos outros. É necessário entender que as culturas não são apenas produtos, mas instituintes da esfera sociocultural.

Pensamos que, para estimular as visitas a museus e assistir a peças teatrais, a *shows* de dança, seja necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, para que se formem público e plateia. Assim, é importante formar público e plateia na escola, pois, dessa forma, teremos cada vez mais pessoas interessadas no lazer cultural como espaço de formação humana.

Novamente podemos inferir a falta de estímulo e de formação de hábitos culturais como fatores determinantes de quase metade da ausência dos professores na modalidade cultural que envolve o teatro e a dança.

#### **2.4.1.2 Análise dos dados sobre os perfis docentes quanto aos investimentos pessoais e aos hábitos de leitura**

Quando questionados sobre hábitos de leitura, a maioria dos professores os associou a uma prática dissociada de sua amplitude profissional. Também nos chamou a atenção o

fato de os entrevistados assumirem a busca por livros espíritas, de autoajuda e de darem grande importância a esse tipo de leitura, talvez como forma de entender as causas de seus problemas, de suas angústias, para enfrentar seus dilemas pessoais. Os livros religiosos estão em 39% das escolhas dos professores.

A maioria dos professores não possui trabalhos publicados, apesar de existirem boas práticas docentes que, quando aliadas às teorias, poderiam possibilitar reflexões, discussões e ganhos para a educação do município. Além disso, a publicação é um meio de valorização do trabalho docente.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p.230).

Os registros da prática docente são importantes, pois registrar é um exercício de reflexão. Além disso, é de fundamental importância a participação dos docentes em congressos, encontros, simpósios, onde possam expor suas práticas, suas experiências, para que possam ser debatidas, refletidas e, dessa forma, possam pensar em novos caminhos para as ações pedagógicas. As políticas públicas para a educação deveriam prover os professores desses recursos para que a qualidade em educação, um jargão tão desgastado nessa área, possa de fato acontecer. O contato com o universo acadêmico, com outros educadores proporciona reflexões e debates que levam o professor também a sentir-se mais encorajado, mais valorizado. Através de conversas informais com os professores pesquisados, a maioria manifestou desejo de continuar os estudos, mas sempre esbarram na questão do tempo, pois as horas trabalhadas não permitem que tenham o tempo que precisam dedicar a eles. Não é uma prática docente publicar trabalhos ou mesmo participar de congressos. Talvez seja necessário iniciar incentivos para que essa prática se torne frequente.

Alguns docentes da rede municipal de Itatiba conseguiram afastamentos de seu cargo docente para continuar os estudos, mas isso geralmente acontece como uma troca: o docente se afasta da sala de aula, mas acaba assumindo outra função, às vezes na Oficina Pedagógica ou em algum projeto da Secretaria Municipal de Educação. Esse cargo favorece sua saída para a universidade, no entanto, precisam cumprir a carga horária de trabalho no local para onde foi remanejado, chegando, às vezes, a trabalhar aos sábados para que isso ocorra.

O Sindicato Municipal buscou intervir junto à administração municipal para que os professores participem de atividades de capacitação e congressos de educação, mas grande parte dos professores não é filiada a nenhum tipo de associação sindical. Informalmente os professores demonstraram descrença nessas instituições e afirmaram que os sindicatos não lutam pelos direitos da categoria.

Com Antonio Candido<sup>45</sup>(2003), acreditamos que as associações dos docentes possibilitam estabelecer e praticar a liderança democrática, o espírito de colaboração, o respeito pelo outro; desenvolver o senso das necessidades sociais e, assim, exercer pressão sobre governo e sociedade para levar à transformação da escola e à definição adequada das funções docentes.

#### **2.4.1.3 Análise dos dados sobre professores como internautas**

A internet pode ser vista como um lugar sem fronteiras. Fazer uso de seus recursos é algo necessário nos dias atuais. Nosso mundo de informação acaba por exigir isso de todos. Canclini (2008) nos lembra que, hoje em dia, são inúmeras as possibilidades de pesquisar na internet, ao invés de ler um livro; de conseguir vídeos piratas, por vezes censuráveis e outras desejáveis; e de baixar músicas grátis. Além disso, nos deparamos com enciclopédias, dicionários, bibliotecas, museus *on-line* – tudo muito fácil e rápido.

Ambas as escolas onde se realizou a pesquisa possuem em suas dependências um laboratório de informática bem estruturado, com acesso à internet, embora não muito utilizado pelos professores. Isso talvez pelo fato de que, quando os professores estão na

---

<sup>45</sup> Crítico literário

escola, a grande maioria está em sala de aula, sem horas livres para poder utilizar os computadores, os mesmos utilizados pelos alunos, nas aulas de informática.

Quanto à utilização do PowerPoint pelos professores, apesar de quase a metade ter respondido que utiliza o computador para fazer apresentações no PowerPoint, durante as aulas observadas, este recurso não foi utilizado nenhuma vez durante as aulas, apesar de cada uma das escolas pesquisadas possuir um aparelho de datashow. O que dificulta sua utilização, além da necessidade de agendamento prévio, é o deslocamento do aparelho e de um computador para a sala em que serão utilizados, além da montagem desse equipamento. Não há pessoas na escola que auxiliem o professor na montagem, e isso demanda certo tempo. Talvez essa dificuldade seja fator extenuante para o professor, pois os alunos geralmente ficam excitados na presença de um recurso didático diferente, o que dificulta montar a aparelhagem com todos eles na sala, mesmo que ele passe uma atividade antes disso para os alunos irem desenvolvendo. Isso revela que os alunos geralmente não têm contato com ferramentas de ensino, como PowerPoint, internet e projeção em sala de aula. Observamos que a utilização dessas ferramentas de ensino não é prática usual entre os professores.

Pensando a respeito do contato do professor com o mundo digital, um ponto positivo existe: sua inclusão digital ocorre, de fato, e o uso que eles fazem da internet tem e terá consequências importantes para a escola, embora as inovações tecnológicas na educação se façam de maneira muito lenta.

Crianças e jovens da nova geração têm acesso a conhecimentos técnicos digitais que seus professores desconhecem, pois trabalham com certa dificuldade em relação aos artefatos da cultura digital. Outro ponto a ser verificado é a relação que os professores têm com a cultura digital. Levantamentos da pesquisa de Abreu (2003, apud ABREU, 2006) revelam essa relação. A referida autora entrevistou 20 professores de escolas particulares do Rio de Janeiro, que usavam a internet pelo menos uma hora por dia, atuavam na rede há pelo menos três anos e desenvolviam atividades utilizando essa tecnologia. Constatou que os professores entrevistados se encontravam bastante pressionados para utilizar a internet em sua rotina de trabalho. Eles perceberam várias fontes de pressão, como as mercadológicas, pois as escolas privadas usam as tecnologias digitais para atrair mais

lucros; narraram que há cobranças por parte dos administradores, diretores, coordenadores e também dos pais, que querem ver seus filhos preparados para as exigências do mundo; além das pressões midiáticas e dos próprios professores, ou seja, os que usam a internet com seus alunos acabam pressionando os que não usam, criando um clima de mal-estar e competição. Existem, ainda, as pressões provenientes da relação diária com os alunos, as que mais pressionam os professores, segundo a autora, pois há uma inversão na hierarquia dos saberes e novos comportamentos dos alunos, que acabam deixando os professores desorientados. Os comportamentos são evidentes, pois os alunos se desinteressam das aulas convencionais.

Segundo os professores entrevistados por Abreu, os alunos que têm acesso frequente à internet acabam levando para a sala de aula informações às quais os professores ainda não tiveram acesso. Isso os impele a buscar informações e a manter-se atualizados e bem informados, o que é positivo. Além disso, necessitam sempre atualizar-se em relação à tecnologia, pois a facilidade dos alunos em lidar com as novas tecnologias supera a do professor.

Para Abreu (2006), a problemática da inversão da hierarquia do saber, abordada por todos os professores entrevistados, não apenas revela a forma como os professores estão trabalhando com essa realidade no seu dia a dia de sala de aula e os procedimentos para diminuir essa defasagem de conhecimentos, mas indica que seus alunos colocam em xeque toda a organização pedagógica conhecida. A pesquisa revelou ainda que os alunos hoje estão diferentes, mais excitados, mais falantes, com dificuldade de concentração e com uma escrita oralizada e simplificada, ao estilo dos *chats*. Segundo a autora, existe um fosso entre as gerações, pois a experiência do conhecer para esses alunos é muito diferente da dos seus professores. O professor está deslocado do seu lugar histórico do saber. Posturas diferentes acerca de ser professor estão acontecendo. Os professores participantes da pesquisa de Abreu (2006) mostraram que estão revendo sua prática pedagógica e que tal revisão não é simples, pois consiste também em rever suas posturas, seus saberes, seus modos de ser e de pensar sobre a construção do conhecimento.

A maioria dos docentes participantes desta nossa pesquisa faz uso pessoal do computador e acessa a internet, utiliza *e-mail*, participa de *chats*, faz parte de comunidades



virtuais e navega pouco pela *Web*. Mas, quando se trata de pesquisar conteúdos para ministrar suas aulas, eles utilizam, muitas vezes, *sites* de conteúdos duvidosos para compor seu material didático. A Wikipédia<sup>46</sup> é a mais usada pelos professores pesquisados e considerada, por muitos, como “*a maior e melhor enciclopédia on-line*”.

Si queremos usar Internet o videojuegos u otros médios digitales para enseñar, necesitamos darles a los estudiantes las herramientas requeridas para entender y criticar esos médios: no podemos considerarlos médios neutros de distribución de “información” y no debemos usarlos em uma forma meramente funcional ou instrumental. (BUCKINGHAM, 2008a, p.190, grifo do autor)<sup>47</sup>

Mas, infelizmente, a maioria dos professores de Educação Básica não está preparada para assumir a tarefa de orientadores. E não se trata apenas do uso da internet. Marcos Bagno (2007), doutor em Língua Portuguesa pela USP e contista premiado, nos alerta que, atualmente, somos bombardeados por uma infinidade de informações vindas da televisão, do rádio, do cinema; de jornais, revistas, cartazes, livros, folhetos, CD-ROMs, que criam um verdadeiro labirinto, onde é muito fácil alguém se perder, a menos que tenha um bom fio de Ariadne. Com o autor, acreditamos que ensinar a aprender não é apenas orientar os caminhos, mas também orientar o aluno para um olhar crítico que lhe permita reconhecer, em meio a esse labirinto de informações, os caminhos que o conduzam às que são verdadeiras.

Tais informações, quando trabalhadas na escola, se transformarão em conhecimentos construídos ao longo da vida escolar dos alunos. Se o aluno recebe uma informação parcial e leva essa informação para a escola, isso talvez tenha despertado sua curiosidade. Despertando a curiosidade, essa informação, que era inicial, pode se transformar em um projeto, em pesquisa e em conhecimento.

---

<sup>46</sup> A Wikipédia foi fundada em 15 de janeiro de 2001, por Jimmy Wales e Larry Sanger. É uma enciclopédia livre, mantida pela entidade – Fundação Wikimedia – sem fins lucrativos e por doações privadas. Todo o seu conteúdo é gratuito (OLIVEIRA, 2011).

<sup>47</sup> “Se queremos usar a Internet, os videogames e outras mídias digitais para ensinar, necessitamos dar aos estudantes as ferramentas necessárias para entender e criticar essas mídias: não podemos considerar as mídias neutras de ‘informação’ e não devemos usá-las de forma meramente funcional ou instrumental” (BUCKINGHAM, 2008a, p.190, grifo do autor).

Segundo Oliveira (2011), colaborador da *Folha de S. Paulo*<sup>48</sup>, em artigo publicado, aponta que a Wikipédia ocupa o oitavo lugar entre os *sites* mais acessados do mundo e contém mais de 17,6 milhões de verbetes em 262 línguas, ostentando o título de livre, e qualquer usuário anônimo pode criar e editar páginas. Conta também com diferentes níveis de permissão, conquistado com um histórico de edições, e os verbetes mais polêmicos só podem ser editados por usuários confiáveis. Essa liberdade é alvo de críticas do modelo *wiki*, e sua credibilidade é questionada por céticos, segundo o autor. Ele aponta ainda que a Wikipédia Lusófona traz um grande número de verbetes, mas isso não quer dizer que seu conteúdo seja de alta qualidade, de fontes viáveis; e revela que, segundo dados do *site s23.org*, um dos portais que monitoram os projetos da Fundação Wikimedia, atualmente, 26,7% dos artigos lusófonos são esboços. Isso quer dizer que um quarto dos artigos está em estágio inicial.

Durante a pesquisa, constatamos que os professores, em sua maioria, fazem uso dessa enciclopédia livre, mas, quando questionados informalmente sobre a credibilidade de seus dados, declararam não ter conhecimento sobre isso. Utilizam o *site* para pesquisas e orientam os alunos a pesquisarem também nessa enciclopédia.

Canclini (2008, p.59) nos alerta que “quem lê sem separar aquilo que, nele, também é espectador e internauta, lê – e escreve – de uma maneira enviesada, incorreta para os adeptos da cidade letrada”. Tornar-se-á um ciclo que, se não corrigido, transformará pesquisas de alunos em erros que poderão causar efeitos negativos na sua vida escolar. Existem coisas que, se não forem aprendidas desde cedo, deixarão lacunas na formação dos indivíduos, como: espírito crítico, independência de opinião, aprendizado de pesquisa. Muito embora não pareça, a pesquisa faz parte do nosso dia a dia. Exemplo disso é quando recorremos ao manual de instruções do aparelho celular ou consultamos um dicionário. Operações que exigem calma, leitura, tempo de dedicação.

A atividade de pesquisa é um dos caminhos para a fonte verdadeira de aquisição de conhecimentos. Quantos pais se veem desesperados, quando os filhos chegam em casa com um trabalho de pesquisa cujas instruções do professor foram apenas: tema X, entregar dia

---

<sup>48</sup> Caderno Tec, de 12/01/2011.

X. Alguns alunos têm a sorte de ter pais que irão auxiliá-los na pesquisa escolar e fazem o papel de orientador, tarefa que caberia ao professor.

Outro dilema está no plágio de trabalhos. Os alunos de Ensino Fundamental, por não terem orientação sobre como, quando, onde, pesquisar, acabam “recortando e colando” informações da internet. Pesquisar ficou rápido, mas deve haver criticidade no uso da pesquisa.

Antes, o aluno passava o tempo copiando textos da lousa; hoje pode acessá-los rapidamente – a tecnologia libera o tempo da informação, mas pode, no entanto, ser usada em um sentido muito tradicional, ao transmitir informações, como também em um sentido mais dinâmico, quando o aluno será estimulado à pesquisa. A alfabetização com as mídias deve desenvolver tanto a criticidade como a criatividade.

Para Buckingham (2008b, p. 30, grifo do autor),

las tecnologías digitales son un hecho *inescapable* de la vida moderna. No podemos abandonar los medios y las tecnologías digitales en educación y volver a un tiempo más simple y más “natural”. Los docentes deben usar la tecnología de una forma u otra; y vale la pena recordar que el libro es también una tecnología o medio, tanto como lo es internet. Los medios digitales como internet y los videojuegos tienen un enorme potencial para el aprendizaje; pero será difícil realizar ese potencial si seguimos considerándolos solo como tecnologías, y no como formas de cultura y comunicación.<sup>49</sup>

As tecnologias digitais contribuem para a construção da cultura contemporânea, no sentido de transformar novas formas de aprendizagem em novas formas de cultura.

Tanto a formação inicial como a continuada dos professores poderia contribuir para que essa aprendizagem na escola acontecesse, pois, se fossem orientados a serem orientadores e aprendessem a fazer isso na prática, talvez tivéssemos menos lacunas na educação, pois ser professor, construir sua identidade de professor não passa apenas pelos

---

<sup>49</sup> “As tecnologias são como um fundamento *inescapável* da vida moderna. Não podemos abandonar as mídias e as tecnologias digitais na educação e voltar a um tempo mais simples e mais ‘natural’. Os docentes devem usar a tecnologia de uma forma e outra; e vale a pena recordar que o livro é uma tecnologia ou meio, tanto como é a Internet. As mídias digitais e a Internet, como os videogames, têm um enorme potencial para a aprendizagem, mas será difícil aproveitar esse potencial, se continuarmos considerando-os somente como tecnologia, e não como formas de cultura e comunicação” (BUCKINGHAN, 2008b, p. 30, grifo do autor).

saberes acadêmicos e profissionais, como nos lembra Tardif (2002) e como já assinalamos anteriormente neste texto. A identidade do professor é permeada pelo seu modo de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, de se relacionar com a cultura contemporânea. Ao entender e traduzir as características da identidade do professor, deixaremos mais claras as possibilidades de pensar novas ações pedagógicas para as práticas de docência. Mas, ao mesmo tempo, se assim não o fizermos, teremos dificuldades para chegar a uma reflexão e a ações que possam promover contribuições para o ensino. Mas isso se apresenta, ao mesmo tempo, como uma contradição, pois corremos o risco de tornar plural o que é singular, pois o professor não é um protótipo idealizado. É uma pessoa de um certo tempo e lugar; que ama, sente, vive; que tem sua identidade pessoal e social que deve ser respeitada.

Acreditamos que, nesse sentido, as análises realizadas a partir dos aspectos culturais dos docentes poderão nos dar pistas de como trabalhar com esse professor nos interstícios da cultura contemporânea.

Uma possibilidade de que a tarefa de ser professor não esteja deslocada da realidade onde ele está, da realidade do mundo, como apontado na construção dos eixos norteadores do ensino de Geografia no Proesf; de que a ação do professor não seja reflexa, mas reflexiva, chegando a uma visão interrogadora, inquieta.

Talvez, hoje, pudéssemos construir seis eixos. O sexto seria o da cultura contemporânea, que pode estar, inclusive, em zonas de fronteira. Essas fronteiras poderiam ser entre a escola e o mundo virtual, entre a escola e o cotidiano do jovem, na diversidade de caminhos que perpassam nas aulas de História, mas que não permanecem nelas.

A fronteira circunscreve aquilo que podemos falar do lugar de onde falamos. Para Canclini (1997), na fronteira podemos achar a hibridação cultural, que é o cruzamento de línguas, etnias, *performances* artísticas; é uma situação intercultural e aponta a expansão urbana como uma das causas da intensificação da hibridação cultural.

Assim, a diversidade de escolhas e gostos apresentados pelos professores pode nos levar a pensar nessa intensidade de hibridação a que Canclini se refere. Essa intensidade está presente não apenas nos “lugares de cultura” aqui expostos, como museus, cinemas, *shows*, mas também na escola. Para a cultura contemporânea, não existe fronteira da qual se

possa dizer que se inicie ou termine em um determinado lugar. O lugar antropológico, permeado por novas culturas, está em constante transformação e, por isso, não pode ser visto apenas como um espaço de produções estanques, mas como um espaço com um processo amplo de singularização de pessoas, lugares, bens e pertencimentos; que faz o contraponto com um processo de relacionamento e se define como identitário, relacional e histórico (AUGÉ, 2010).

A cultura contemporânea é um contínuo. É um novo, que a todo instante pode ser mudado, ou seja, caracterizado pela efemeridade e, ao mesmo tempo, por permanências, pois ela está presente na história dos indivíduos e produz identidades, porque o lugar de nascimento, as regras de residência e outras tantas mais são, como aponta Augé (2010), como uma inscrição no solo que compõe a identidade individual. Referências compartilhadas que designam fronteiras marcam a relação com seu próximo e com os outros.

Por fim, é histórica, na medida em que as pessoas vivem na história, nas relações sociais. O lugar de onde se fala sobre a cultura contemporânea, portanto, é um lugar antropológico, social, histórico e também individual.

Talvez o fato de, hoje, os professores escolherem ficar em casa assistindo à televisão ou navegando na internet acaba por introjetar esse nosso tempo cada vez mais propenso ao afastamento físico das pessoas. Hoje o ser humano está sozinho, em um território que, segundo Canclini (2008), a internet desterritorializa, e “as redes virtuais alteram os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever, de amar e saber-se amado à distância, ou, talvez, imaginá-lo” (CANCLINI, 2008, p. 54).

Portanto, entendemos que as diversas identidades sociais que compõem hoje os professores, olhadas a partir de um dos eixos da disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Geografia do Proesf, podem nos auxiliar na discussão dos porquês das diferenças e das semelhanças, em uma dimensão social na qual estes professores estão envolvidos por nascimento, cultura, idade, sexo, classe, etc. e permitem relacioná-las com as marcas sociais que trazem consigo, associadas a seus limites e possibilidades, embora não os mesmos para todos, mas com fortes semelhanças em seu grupo social.

## CAPÍTULO 3- PROFESSORES DE HISTÓRIA: PRÁTICAS E PERFIS

*Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras.*

Bakhtin

Neste capítulo, faremos análise de aulas de História observadas durante um período de quatro meses no segundo semestre do ano de 2010, em duas escolas municipais da cidade de Itatiba – SP. Optamos por descrevê-las, mas vale lembrar que a escrita é de quem descreve (GEERTZ, 2008) e, portanto, serão as nossas descrições que irão balizar as análises deste capítulo. Além da observação das aulas e do questionário com 85 questões, utilizamos também, como instrumento de pesquisa, um questionário composto de 50 questões fechadas e 19 abertas<sup>50</sup>, divididas em 7 itens, cujo objetivo foi traçar o perfil profissional dos professores de História. Em cada um desses itens, as questões se repetem, para que o professor tenha a possibilidade de escrever três exemplos, como filmes, jogos, *sites*, músicas, documentários, histórias em quadrinhos e programas de televisão, relacionados ao ensino de História, explicando se recomendaria a alguém e o motivo.

Foram observadas as aulas dos professores Joaquim e Rute, na escola “A”, e da professora Raquel, na escola “B”, pois eram eles que ministravam as aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental em 2010, quando foi realizada a pesquisa<sup>51</sup>.

Apesar de a nossa proposta de observação ser das aulas de História dos anos finais do Ensino Fundamental e, portanto, dos oitavos e nonos anos, analisamos também, na escola “A”, as aulas dos sétimos anos. Isso devido à mudança de professores ocorrida durante o ano letivo, o que será explicitado mais adiante.

Já na escola “B”, observamos as aulas da professora Raquel, única professora de História da escola “B”, que lecionava para os oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que os docentes de ambas as escolas foram receptivos quanto à presença de uma pesquisadora em sala de aula, para observar seu trabalho. Sempre que

---

<sup>50</sup> Este questionário encontra-se nos anexos desta pesquisa.

<sup>51</sup> As identidades dos professores foram preservadas, e os nomes Rute, Joaquim e Raquel são fictícios.

solicitados ou em momentos em que julgavam necessário, prestavam esclarecimentos e explicavam determinadas ações em sala. Essa postura de receptividade, de acolhida, por parte dos professores tornou nossa presença menos incômoda. De certa forma, a presença de uma pessoa de fora do espaço habitual muda a rotina do trabalho do professor, pois entendemos que a invisibilidade social nesse caso, não existe. Por vezes, os professores explicitaram que esperavam um retorno de nossos estudos, para ajudá-los a repensar suas práticas pedagógicas e buscar possibilidades, saídas e caminhos para o ensino de História, chegando a pedir-nos que, por favor, não fossemos mais um a participar de uma pesquisa que não trouxesse frutos a eles. Com isso, nossa responsabilidade aumentava cada vez mais. E, com ela, o desafio mais presente, a cada dia.

Utilizamos como critérios de escolha das aulas analisadas a intertextualidade da cultura contemporânea, as práticas pedagógicas docentes atreladas aos artefatos da cultura contemporânea trazidos pelo professor e o relacionamento professor-aluno, ou seja, a forma como o professor conduzia os diálogos com os alunos, diante da presença desses artefatos. As observações das aulas também privilegiaram tais critérios.

Entendemos que os artefatos da cultura contemporânea não são simples “coisas”, mas fazem parte dos saberes humanos, de seus fazeres, de suas diferentes maneiras de se inter-relacionarem no mundo e com ele; e, por isso, há necessidade de olhar para eles não como meros objetos ou possibilidades de interação uns com os outros, mas como um novo formato de conexão com o mundo. Tanto o mundo em que se vive, como o mundo da escola, da História.

Essa nova conexão com o mundo traz a cultura contemporânea para dentro da escola, pois esta está presente no cotidiano das pessoas, numa espécie de fluidez que, na esteira de Bauman (2001), vai invadindo espaços e tempos, proporcionando um afrouxamento de fronteiras e imersões de diferentes culturas que, ao se encontrarem, acabam, em algum momento, fundindo-se e provocando novas leituras sobre diferentes culturas; ou, até mesmo, o nascimento de novas.

A cultura contemporânea no espaço escolar favorece o diálogo com várias manifestações culturais, porque estas se movem de modo flexível e se caracterizam por sua instantaneidade e transitoriedade, que se manifesta na escola através da juventude. A

instantaneidade e a transitoriedade aqui explicitadas não significam algo sem importância, efêmero, mas, sim, aquilo que está sempre aberto ao novo. “O advento da instantaneidade conduz a cultura e a ética humanas, a um território não mapeado e não explorado” (BAUMAN, 2001, p. 149).

Esse encontro de culturas existente na escola, fora dela e também no espaço “*on*” promove um espaço de fronteira entre o que a escola produz em termos de conhecimento e o que, para além da escola, pode ser produzido, ainda que, por vezes, distante do professor.

Há que deixar claro que inicialmente existiu, de nossa parte, grande expectativa de encontrar a presença de artefatos da cultura contemporânea nas aulas de História e que isso, de certa forma, direcionou nossos olhares. Mas, posteriormente, ao nos depararmos com outra realidade, diferente da almejada, procuramos redirecionar nosso olhar, descobrindo uma riqueza de possibilidades que nos proporcionou perceber que essa premissa do enriquecimento da cultura contemporânea nas aulas de História poderia ser falsa. Mas, por outro lado, nos abriu a possibilidade de que o “não-lugar” possa ser a escola e a internet, as redes sociais, “os lugares” para os jovens, uma vez que para a cultura contemporânea não existem fronteiras que permitam dizer onde ela inicie ou termine em um determinado lugar. Os lugares da cultura contemporânea podem ser fluidos, inconstantes, mas nunca vazios de significados.

Ao observarmos as aulas, optamos por não explicitar as identidades dos professores, já que a identificação poderia gerar conflitos interpessoais e interinstitucionais, pois, além de lidarmos com questões que envolvem políticas públicas e outras que perpassam o trabalho docente – principalmente em uma cidade em que grande parte dos docentes se conhece –, entendemos que os sujeitos participantes da pesquisa devem ser respeitados no seu anonimato. Por isso, escolhemos pseudônimos para identificar os professores. É importante lembrar que os professores cujas aulas foram observadas eram graduados em História, atuantes em sala de aula e, portanto, portadores de práticas acumuladas em suas docências.

Com Tardif (2002), concordamos que existe um pluralismo profissional do saber dos professores, que deve ser respeitado e levado em consideração, quando se pesquisa a prática da docência, pois esses saberes docentes se relacionam com os lugares onde os



professores atuam; com as instituições que os formam; com seus instrumentos de trabalho e também se vinculam às relações sociais com os alunos e com outros docentes. Portanto, consideramos que “isso é importante, pois com essa perspectiva, compreendemos que há limites e possibilidades no enfrentamento da questão da mudança no ato de ensinar” (MIRANDA, 2008, p. 262).

Os professores envolvidos nesta pesquisa são conscientes de que a ação educativa é complexa, que exige deles dedicação e condições adequadas de trabalho; e de que, diante do desinteresse dos alunos nas aulas de História, é muito difícil promover situações adequadas de aprendizagem histórica. Lembramos que

a aprendizagem pode ser conceituada como um processo de digestão de experiências, absorvendo-o sob a forma de competências. [...] A aprendizagem é conceituada em seu marco de referência como uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. Tais procedimentos são chamados “aprendizagem” quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária. (RÜSEN, 2011b, p. 74-75)

Apesar de entendermos que a aprendizagem é uma experiência que passa pelo saber da experiência (LARROSA, 2001) e de esperarmos que a aprendizagem da História seja considerada para os jovens como algo significativo para sua vida pessoal, tal aprendizagem, na escola, está muito aquém do desejado. O ensino de História ainda está distante da vida dos alunos, e os professores ainda não encontraram uma saída para tal impasse.

Destacamos que, devido aos critérios de escolha, o leitor irá se deparar com descrições de aulas que não são sequenciais e, portanto, com assuntos descontínuos. Mesmo que a continuidade não seja objetivo de nossa pesquisa, acreditamos ser necessário explicitar esse aspecto, pois a passagem da leitura da descrição de uma aula para outra poderia causar certo estranhamento ao leitor, ao perceber tal descontinuidade.

### ***3.1. Escolas, professores e aulas***

Muito embora os historiadores tendam a rejeitar a comparação, alegando estarem interessados no específico, é apenas graças a ela que “conseguimos ver o que não está lá” (BURKE, 2002, p. 40). E assim, na esteira de Bloch (1997), consideramos que, em face da imensa e confusa realidade, o historiador é levado a nela recortar o ponto particular de suas ferramentas e a fazer uma escolha que é própria do seu ofício.

Uma vez que, para Bloch (1997, p. 65), “não existe conhecimento verdadeiro sem uma certa escala de comparação”, enfatizamos que o objetivo deste trabalho não é comparar as práticas dos docentes de História de ambas as escolas, buscando avaliá-las como boas ou ruins, mas entender a intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos professores de História nos anos finais do Ensino Fundamental e refletir se isso pode ou não ser um elemento facilitador na prática docente.

Constatações importantes durante as observações nas aulas de História foram o envolvimento do corpo docente e dos gestores no trabalho multidisciplinar entre escola e comunidade e a preocupação constante destes em proporcionar um ensino de qualidade a todos os alunos.

Sendo ambas as escolas municipais, com quadros de professores com perfis socioeconômico e cultural semelhantes, chamou-nos a atenção a diferença existente entre uma escola e outra, no que diz respeito ao desempenho dos alunos. Lembrando que enquanto a escola “A” sustenta há anos o título de uma das melhores da cidade, com desempenho superior à média das demais escolas do município nas provas do Saresp e destaque na participação em eventos educacionais, a equipe da escola “B” trabalha diuturnamente para que seus alunos apresentem melhor desempenho na aprendizagem, na leitura, na escrita e interpretação de textos diversos, pois a maioria expressa um quadro de insuficiência no que diz respeito a esses itens citados.

Vale ressaltar, inicialmente, que o estudo aqui empreendido e as escolhas de apresentar a descrição de algumas aulas se fundamentaram em nossa experiência profissional como professora de Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental e Médio, como em cursos de licenciatura. Além disso, ao descrevermos as observações das aulas,

entendemos que, dessa forma, nossas análises poderão ser mais adequadas e poderemos estudar de maneira mais aprofundada o universo todo da pesquisa.

Cabe-nos ainda salientar que, ao descrevermos e analisarmos as aulas, bem como os envolvidos com o objeto de pesquisa, projetamos representações e tentamos entendê-las a partir dos nossos lugares. Refletimos sobre a intertextualidade da cultura contemporânea nas aulas de História e sobre os movimentos nas dinâmicas que envolvem as práticas pedagógicas dos professores. A estratégia para iniciar as observações e as análises das aulas foi a formulação da tríplice questão proposta por Jacotot “O que vê? O que pensa? O que fazes com isso?” (RANCIÈRE, 2005, p.44).

Para análise das observações, nos baseamos em estudos relacionados aos discursos sobre formação de professores (ECKART-HOFF (2008); FONSECA (2009, 2011a, 2011b); MIRANDA (2008); NÓVOA, (1999); TARDIF (2002); ZAMBONI (1983, 1998, 2007), entre outros. Esses pesquisadores comprovam que, nos últimos anos, o professor tem procurado controlar o incontrolável, ou seja, controlar a aprendizagem de seus alunos, legitimado em sua formação, muitas vezes, pautada na função de transmissor de conhecimentos adquiridos tanto ao longo de sua formação acadêmica, quanto ao longo de sua experiência como docente. Segundo Eckart-Hoff<sup>52</sup> (2008), os estudos revelam que as instâncias formadoras dos professores legitimam um saber com uma concepção centrada na propagação e na transmissão de conhecimentos. Segundo a autora, as instâncias formadoras são entendidas como o “lugar de progresso”, e essa compreensão não só gerou uma visão da escola como salvadora ou como reprodutora da sociedade, mas contribuiu para a construção de diferentes imagens acerca do professor, que foram se alojando no imaginário social como professor-salvador, como professor sabe-tudo. Assim, o fazer do professor foi pensado por outros, e ele acabou sendo um aplicador de métodos. Em suas pesquisas, Fonseca e Zamboni (2008, p.8) nos alertam sobre a formação docente como um processo contínuo, permanente, que está além de sua formação universitária. Também nos lembram que vivemos nos últimos anos, no Brasil, uma ampliação de reconhecimento de múltiplos

---

<sup>52</sup> Doutora em Linguística Aplicada e pesquisadora nas áreas de análise do discurso e de formação de professores.

lugares, de modos de aprender e ensinar, de “novas metodologias de formar-se e tornar-se professor de história”.

Nesse contexto, não podemos nos esquecer de que os professores, assim como os alunos, vivem em mundo onde a “indústria cultural age como mediador cultural dos saberes” (MIRANDA, 2008, p. 273) e que as mídias e as tecnologias têm-se descortinado como cenário de formação de professores, dando um novo formato a essa nova ordem.

Nesse sentido, entendemos que, no mundo contemporâneo, há grandes desafios no que diz respeito à educação. Sabemos que o discurso linear, em que uma pessoa fala e a outra ouve, que outrora foi determinante para a nossa formação, hoje não é capaz de dar conta da multiplicidade que engendra nossas relações, tanto na maneira de estar no mundo, como nas formas de produzir coisas nele. É o caso da juventude de hoje. O jovem, no mundo, hoje, capta diversas relações e tece teias e emaranhados de comunicação, e a formação docente precisa se reorganizar para isso. Não se trata de reinventar a roda e descartar tudo o que foi construído até aqui. Viviane Mosé<sup>53</sup>, no programa “Café Filosófico”, exibido pela TV Cultura em 2012, fez observações sobre a mudança de relações entre escola-aluno-professor e afirmou que, nesse sentido, trata-se de produzir, na escola, essa linearidade da formação para a multiplicidade. Para ela, trata-se de uma nova estruturação, pois uma pessoa – e isso, leia-se, nossos alunos de hoje – que se comunica desde sempre na multiplicidade percebe o mundo de outra forma, construindo um novo conceito de tempo, de espaço, de estruturação.

Isso porque todo saber é provisório (MORIN, 2006), e esse princípio da instabilidade nos leva a retomar a reflexão dos saberes do mundo e sobre ele, na construção de um espaço democrático, aberto ao debate, em um convívio ético. E a escola é esse lugar.

### **3.2 A pesquisa na escola “A”**

Antes dos relatos de observação sobre as aulas dos oitavos e nonos anos da escola “A”, faz-se necessário apresentar alguns dados que julgamos relevantes para o entendimento de alguns fatos ocorridos durante esta pesquisa. A professora titular das aulas

---

<sup>53</sup> Psicóloga e psicanalista, mestre e doutora em filosofia pela UFRJ.

de História, cujo nome fictício é Rute, assumiu seu cargo de professora de História de Ensino Fundamental na metade do ano letivo, mais precisamente no final de julho de 2010. Ela havia sido aprovada em concurso público realizado no final de 2008, no final do mandato do prefeito anterior, que não convocou de imediato os professores aprovados.

Após as eleições municipais do ano de 2008, o prefeito eleito, durante o seu primeiro ano de exercício, também não convocou os professores aprovados no concurso a assumirem seus cargos. Se eles não fossem chamados a assumir seus cargos, perderiam o concurso, que caducaria em 2010. Mediante essa situação, o Sindicato Municipal dos Professores de Itatiba solicitou à Secretaria Municipal de Educação de Itatiba a convocação dos professores aprovados para assumirem seus cargos.

Assim, mediante a intervenção do sindicato, alguns professores foram chamados a tomar posse na metade do ano letivo. Embora o direito dos professores concursados tivesse sido respeitado, a convocação para os novos docentes assumirem seus cargos acarretou também perdas, tanto para os professores não efetivos que ministravam aulas livres e tiveram que deixá-las, pois foram atribuídas para o professor concursado, quanto para os alunos, que estavam habituados com as práticas pedagógicas e com a presença do antigo professor.

Ao convocar os professores a assumirem as aulas na metade do ano letivo, a administração municipal não levou em conta tais consequências. Se os professores fossem chamados com antecedência para assumirem seus cargos, iniciariam em suas salas de aula no início do ano letivo de 2010. Essa ação não prejudicaria o andamento da aprendizagem escolar, nem a organização das escolas ou da vida pessoal dos professores.

No caso especificamente da escola “A”, o professor Joaquim, que havia assumido as aulas de História, até então livres, dos sétimos, oitavos e nonos anos, teve que deixar as dos últimos anos do Ensino Fundamental para a professora Rute, concursada, em virtude também da organização da escola.

O corpo gestor da escola “A”, que também assumiu a escola no início de 2010, organizou o horário das aulas da seguinte forma: no período da manhã, aulas para as séries finais do Ensino Fundamental; e, à tarde, para as séries iniciais, entendendo que, dessa forma, agrupando alunos de faixas etárias semelhantes em um mesmo período, contribuiria

para melhor distribuição dos alunos na escola, evitando também problemas de indisciplina. Além disso, os alunos de Ensino Fundamental I, ou seja, de 6 a 10 anos, que estudavam no período da tarde, não teriam contato com os jovens dos últimos anos do Fundamental II, principalmente nos intervalos de aula, pois a preocupação, tanto da escola como dos pais, era de que os alunos menores corressem o risco de se machucar, pois os alunos maiores, em suas brincadeiras, poderiam, sem querer, machucar os menores.

A professora Rute, que assumiu as aulas de História, já era professora concursada de Ensino Fundamental da rede Pública Estadual, na área de alfabetização, com 25 anos de magistério público. É uma professora municipalizada, ou seja, trabalha na Prefeitura Municipal de Itatiba, emprestada para o município após a municipalização do Ensino Fundamental na cidade, concluída no ano de 2000, mas é efetiva no Estado, em situação funcional semelhante à de muitos professores da Rede Pública Municipal de Itatiba. Itatiba foi a primeira cidade do estado de São Paulo a municipalizar o Ensino Fundamental do primeiro ao último ano.

Rute foi diretora de escola designada durante muitos anos, ficando, portanto, sem atuar em sala de aula. Deixou o cargo de diretor de escola, que era um cargo em comissão, e voltou a lecionar no Ensino Fundamental, em sala de alfabetização, há pouco tempo.

Enquanto atuou em sala de aula, sua prática pedagógica foi dedicada à alfabetização de crianças de 6 a 10 anos. Nunca havia lecionado para adolescentes. Assumindo aulas nos últimos anos do Ensino Fundamental, deparou-se com alunos de 13, 14 anos e com uma dinâmica de ensino, de aprendizagem, de comportamento totalmente diferente daquela com que esteve habituada a trabalhar ao longo dos anos de atuação no magistério.

Alguns comportamentos desses adolescentes em suas aulas são entendidos por ela como indisciplina ou, ainda, como falta de interesse pelos estudos; e ela afirma que a indisciplina e o desinteresse estão presentes não apenas nas suas, mas em todas as outras aulas, de outras disciplinas, segundo queixa constante de seus colegas professores. “*O desinteresse é geral*”, afirma veementemente.

Durante todo o tempo em que as aulas da professora foram observadas, pudemos constatar que elas se resumiam a textos didáticos sobre fatos históricos, lidos pelos alunos e

explicados por ela. Logo após, questionários eram respondidos por uma pequena parcela dos estudantes.

Observamos também a preocupação da professora Rute com a forma de explicar os textos para ser entendida e com o desinteresse das turmas.

Essa prática pedagógica da professora nos fez decidir a observar também as aulas do antigo professor da turma, o professor Joaquim, que continuou ministrando aulas na escola, no período contrário, pois acreditávamos que, nas aulas dele, encontraríamos um repertório mais representativo e teríamos oportunidade de analisar, mais do que a diversidade de situações, estruturas emblemáticas para o estudo da cultura contemporânea. Interessou-nos, sobretudo, a relação que os alunos tinham com o professor, diferente da relação com a professora Rute.

Em um dos dias de observação das aulas da professora Rute, o professor Joaquim foi dar um recado aos antigos alunos da classe sobre um projeto de que a escola estava participando, no qual ele era o orientador de um grupo. A forma como os alunos receberam o professor, demonstrando grande simpatia por ele, chamou-nos a atenção. Além disso, o professor demonstrou-se solícito em nos auxiliar na pesquisa, dizendo que, se houvesse necessidade, poderíamos assistir também às suas aulas.

Estava aí a oportunidade de confrontar duas práticas pedagógicas diferentes em uma mesma escola e de refiná-las ou refutá-las, não com o interesse de compará-las para saber quais seriam as mais apropriadas, mas de pensar no movimento dos artefatos da cultura contemporânea nas aulas. De todo modo, há aqui um esforço para analisar em conjunto esse encontro de culturas. Culturas podem ser fronteiras entre as pessoas. E essas talvez sejam as mais difíceis de serem transpostas.

### ***3.3 Perfil econômico e sociocultural da Professora Rute***

A professora Rute tem 47 anos, é divorciada e tem uma filha. Nascida em Itatiba, é de família humilde. O pai, hoje aposentado, foi motorista de táxi e a mãe, do lar. Seus pais têm Ensino Fundamental incompleto, ou seja, estudaram até a antiga quarta série do antigo primário. Rute cursou Ensino Fundamental e Médio em escola pública estadual, em Itatiba,

fazendo o Magistério no Ensino Médio. Fez duas graduações, sendo a primeira em Pedagogia, e, posteriormente, fez licenciatura em História, ambas em instituições privadas. É formada em História há pouco tempo, mas atua no magistério público há 25 anos. Possui pós-graduação em Didática e Gestão Escolar. Exerceu o cargo de diretora de escola e coordenadora durante anos, o que a manteve longe da sala de aula por mais de 10 anos. Atualmente ministra aulas em uma classe de segundo ano de Ensino Fundamental e participa mensalmente de capacitações em Matemática e também em “Ler e escrever”, que são voltadas para alfabetização. Trabalha por volta de 50 horas semanais, pois atua em dois cargos: um de Professor de Educação Básica I, para séries iniciais, e outro de Professor de Educação Básica II, no Ensino Fundamental II. Segundo Rute, ela não costuma complementar seu salário com outra atividade. É responsável pelo sustento da filha e mora com seu pai, na casa dele. Utiliza seu próprio carro para trabalhar.

Quando questionada sobre os tipos de leitura que costuma fazer, destacou: jornal, romances, livros de poesias, religiosos, de autoajuda e livros técnicos profissionais. Indagada sobre o livro de que mais gostou, ela silenciou. Sobre leituras de revistas, ela explicou que não costuma assinar ou comprar. Gosta de ir ao cinema, mas vai a cada dois meses. Não explicitou o tipo de filme preferido. Não costuma ir ao teatro por “falta de oportunidade”. Afirma que vai a museus, mas não respondeu com que frequência, nem de qual exposição mais gostou. A professora Rute gosta de músicas românticas, porque se identifica com “a mensagem da letra”. Não gosta de ir a *shows* de cantores porque não gosta da aglomeração de pessoas. Costuma ir a *shows* de dança, uma vez ao ano, mas, quando questionada de qual *show* de dança tinha mais gostado, também não respondeu. Ao ser questionada se assiste à televisão e por quanto tempo, ela respondeu que costuma assistir diariamente, por cerca de três horas e que possui televisão a cabo. O que mais gosta de assistir na TV são reportagens, novela, filmes. Gosta porque, segundo ela, lhe “traz conhecimento e distração”. Também costuma acessar a internet em sua casa, para acessar *e-mails*, fazer pesquisas, ler notícias. Utiliza a internet também para auxiliar sua filha em trabalhos escolares e para estudar. No computador, costuma fazer planilhas usando Excel e escreve textos utilizando o Word.



Nos finais de semana, Rute costuma preparar aulas, acessar a internet, fazer serviços de casa, ir ao supermercado e realizar alguns passeios. Nas horas vagas também costuma preparar aulas, acessar a internet e fazer leitura de livros. Não costuma praticar atividades físicas, nem viajar, mas, quando tem oportunidade, gosta de ir à praia. O lugar de que mais gostou foi Parati, litoral do estado do Rio de Janeiro por causa da “*natureza*” (sic). Viajou para a Argentina a lazer. Costuma ir a congressos de Educação, mas não tem trabalhos publicados. É associada do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp – e da Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo – AFPESP.

### ***Perfil profissional***

Ao ser questionada se conhecia algum filme relacionado com a História, Rute disse que conhece *Gandhi*. Assistiu-o em sua casa, sozinha, e também na escola, por recomendação de um amigo. Comentou sobre o filme com seus colegas professores. Disse que recomendaria esse filme porque “nós(sic) mostra como foi sua vida e a África do Sul”(sic). Não conhece documentários, vídeo, história em quadrinhos, programas de televisão, músicas, cujos temas estejam relacionados com a História. Na internet, conhece o *site* “*historianet.com.br*”. Costuma acessá-lo em sua casa, sozinha. A recomendação de um amigo a levou a acessar esse *site* e comentou sobre ele com seus colegas de escola. Mas, quando questionada se recomendaria esse *site* a alguém, ela não respondeu. Solicitamos à professora que elegeisse um tema da História de que ela gostasse muito e explicasse o tema, o motivo por que se interessa por ele e as estratégias usadas por ela para conhecer sobre ele. A professora respondeu da seguinte forma:

- “- A emancipação política do Brasil.
- Compreensão histórica do processo de independência.
- livros, documentários e internet”(sic)

Ao final, comentou: “Muita coisa para responder...”

### **3.3.1 Aulas da professora Rute**

Descreveremos, a seguir, algumas aulas da professora Rute. Optamos por enumerá-las, a fim de organizar as descrições:

#### **Aula 1**

Terça-feira do dia 24 de agosto. A pesquisadora chega à escola para assistir a aula de História no oitavo ano “C”. É uma classe com trinta alunos. Dirige-se diretamente para a sala. São sete horas e cinquenta minutos. Uma campainha soa para a troca de aulas. Neste momento, a pesquisadora está do lado de fora da sala, no pátio, aguardando que a professora chegue. No momento em que a campainha soa para a troca de professores, os alunos saem todos na porta das salas, se amontoando e se empurrando uns sobre outros. O pátio da escola é pequeno, e alguns dos professores encontram dificuldade para sair e entrar na sala, pois os alunos impedem a passagem, sem perceber sua presença. É um tipo de brincadeira que alguns alunos fazem, quando impedem que o professor entre na sala. Ao verem a pesquisadora, os alunos ficam curiosos, e um deles a questiona se ela vai substituir a professora de História. Ela diz que não vou, e eles lhee perguntam, então, se é professora nova na escola. Ela responde que também não, que está ali para realizar uma pesquisa. Nesse momento, a professora de Matemática, que está saindo desta sala, termina de arrumar seus materiais e vai para outra sala. A professora de História, que neste instante está saindo de uma das salas, se encaminha para outra. Ela vai para a sala errada. Vê a pesquisadora parada na porta da sala e questiona: “*É aí que vou agora?*”. A pesquisadora responde que sim. Ela duvida, perguntando: “*Será?*” e para no meio do pátio, consultando seu horário. Os alunos, ao verem a atitude da professora, dizem: “*É aqui mesmo, dona! (sic)*”. Ela ri e diz: “*Acho que estou ficando meio louca (sic)*” e entra na sala, rindo. Os alunos estão, na maioria, fora da sala e fazendo algazarra. Entram também, sem pressa, na sala, conversando e brincando uns com os outros. Os alunos se organizam em seus lugares, ela pede silêncio a eles e apresenta a pesquisadora aos alunos, dizendo que ela vai assistir a algumas aulas e que está fazendo uma pesquisa nas aulas de História. Os alunos olham a pesquisadora

curiosamente. Ela cumprimenta a todos e explica-lhes que vai observar as aulas durante um tempo, sem atrapalhá-los.

A aula começa. A professora solicita aos alunos que peguem suas apostilas e abram na parte da Revolução Industrial. A professora lê a seguinte questão: “*Defina Revolução Industrial*”. Os alunos ficam em silêncio. Estão sem a apostila. Ela observa a classe e pergunta aos alunos: “*Onde está a apostila?*”. Alguns alunos dizem não terem. A professora diz: “*Escuta aqui, pessoal, eu não vou aceitar alunos que não trouxeram as apostilas*” e vai anotando, em seu diário, o nome daqueles que estavam sem material. Nesse instante, a maioria da apostila apareceu. Uma aluna diz à professora: “*Professora, eu não concordo com sua atitude em marcar os nomes dos alunos que esqueceram a apostila. Isso não tem nada a ver...*”. A professora pergunta a aluna: “*Você sabe o que vai ser feito com a anotação?*”. “*Não, não sei, porque você não explicou*”. A professora fica indignada com a aluna e acha uma afronta a resposta dela. Pede que a aluna diga seu nome e anota em seu caderno, mas não dá a resposta ao questionamento realizado. A aluna olha para os colegas, balança a cabeça com sinal de indignação e silencia. “*Pessoal, voltando aqui, a resposta desta questão está no primeiro parágrafo do texto*”. Ela lê a resposta e pergunta “*Acertaram?*”. Os alunos não respondem e ficam conversando entre eles. Parecem nem ouvir o que a professora lê. A professora lê a segunda pergunta: “*Antes da Revolução Industrial, como era a atividade produtiva? Explique.*” Uma aluna responde a questão. Os alunos que não responderam copiam a resposta dos colegas; outros emprestam ponta de lapiseira de colegas, conversam. Os alunos não entendem a resposta, dizem que não estão entendendo. O barulho é grande... A professora, então, escreve a resposta na lousa, copiando uma parte do texto:

*Antes da Revolução Industrial, a atividade produtiva era artesanal e manual (daí o termo manufatura) no máximo com o emprego de algumas máquinas simples. Muitas vezes um mesmo artesão cuidava de todo o processo, desde a obtenção da matéria prima até a comercialização do produto. Esses trabalhos eram realizados em oficinas nas casas dos próprios artesãos e os profissionais da época dominavam muitas (se não todas) etapas do processo produtivo.*

Enquanto ela passa a resposta na lousa, os alunos conversam. Ela termina de passar e continua a correção. “*Questão número três: assinalar a alternativa correta*”. Lê a

questão e alguns alunos respondem. Enquanto isso, alguns brincam uns com os outros com a régua, batendo, com ela, na cabeça do colega. A professora escreve na lousa um título: “*As máquinas*” e começa a passar o texto na lousa, sem nada dizer. Os alunos perguntam: “*Dona, o que é isso?*” A professora responde: “*É a continuação do texto da aula anterior...*”. Ela não havia falado a eles que iria continuar. Os alunos não estão copiando, conversam muito e comem salgadinho dentro da sala. A professora reclama do barulho, para de escrever na lousa e começa a dizer que o barulho está demais e que não vai aceitar aquilo. Uma minoria dos alunos que está copiando não aceita a reclamação da professora. Ela se volta para a lousa, continua a escrever e não dá resposta aos alunos. A apostila que os alunos usam foi elaborada pelo professor Joaquim, ex-professor deles, com textos retirados de várias fontes. Entre os textos, está um excerto do livro *O Germinal*, de Émile Zola. A professora termina de passar o texto. Pede aos alunos que leiam o excerto do livro *O Germinal* e respondam a seis perguntas. São questões de leitura e interpretação. Bate o sinal e a aula termina. A professora diz: *Para casa, ler o texto: “O liberalismo econômico”, de Adam Smith e responder as seis questões.* Mas, com todo o barulho, provavelmente os alunos não a tenham ouvido. Ela arruma seus materiais e sai da sala, sem se despedir deles. A professora agora ficará com duas aulas vagas, as chamadas “janelas”, para depois dar as últimas aulas no nono ano. Enquanto isso, permanece na escola e aproveita o tempo para preparar aulas e corrigir atividades dos alunos. Ela assim prefere, pois não compensa voltar para a sua casa e retornar à escola. A professora me explica que, por ter escolhido as aulas na metade do ano, a escola não pôde alterar os horários, e ela ficou com muitas janelas. São dez horas e quarenta minutos. O sinal bate para a troca de professores. Acompanho a professora até a sala do nono ano.

## **Considerações sobre a aula 1**

Sem dúvida, na aula ocorrem relações dialógicas, práticas autoritárias, interações com materiais didáticos e condições culturais que dificultam pensar a didática como mera técnica de transmissão de conhecimento. A didática, segundo Plá (2012), implica conhecer

os conteúdos de História, os processos de aprendizagem que acontecem nas aulas, identificando o impacto da cultura escolar na conformação de significados sobre o passado; e distinguir sentidos históricos que estão subjacentes às formas narrativas que se empreendem. Assim, este autor nos lembra que a didática exige uma prática, mas um saber fazer docente dirigido para a observação etnográfica, o estudo psicológico e o conhecimento disciplinar da História, para desenvolver processos de ensino e aprendizagem significativos aos estudantes.

Nesta aula observamos a ausência de respostas dos alunos, quando foram corrigir as atividades. Definir Revolução Industrial é algo complexo, e eles não estavam preparados para dar tal definição. A professora Rute, por sua vez, não conseguiu, possivelmente, perceber a dificuldade deles em definir o termo e não supôs que a ausência da resposta pudesse estar atrelada à aprendizagem de determinados conceitos que são construídos ao longo do tempo escolar, paulatinamente.

Rüsen (2011c) nos lembra da necessidade de entender conceitos que fazem parte da natureza histórica, como objetividade, narrativa, explicação, evidência, que estão subjacentes aos conceitos substantivos, como ditadura, revolução, democracia, Idade Moderna, Média ou Renascimento. Ao solicitar aos alunos que definissem Revolução Industrial em uma de suas aulas, a professora percebeu que eles não entenderam nenhum dos conceitos substantivos que Rüsen aponta. Portanto, quando pede uma definição, a professora Rute trabalha com o ato de decorar. Entender é diferente de conceituar, pois exige operações mentais complexas, e o processo para atingir esse estágio de desenvolvimento na aprendizagem dos alunos é lento e não ocorre simultaneamente em todos: fatores biológicos, psicológicos ou culturais na vida de cada um determinam as singularidades do processo de aprendizagem.

Conceitos são construídos paulatinamente, e essa construção perpassa pela mediação que, em um primeiro momento, é semiótica; e, posteriormente, passa pelas representações. A mediação ocorre não só com as pessoas, mas com todos os objetos com que nos relacionamos. Na escola, o professor é o mediador do processo de construção do conhecimento, e a língua é importante para pensar o desenvolvimento do pensamento, pois ela é utilizada para a comunicação e para nomear as coisas; usamos os sistemas simbólicos

articulados com a língua. O pensamento é expresso em palavras, e é por meio delas que ele passa a existir. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem promove o desenvolvimento dos sujeitos, ou seja, o caminho para o desenvolvimento está aberto, como a cultura, em grande medida, vai definir a especificidade de cada sujeito e vai ser definida na sua interface com o mundo.

Vygotsky (1998, p.96, grifo do autor) nos mostra que o curso de desenvolvimento da criança é caracterizado por alterações radicais na estrutura do comportamento; “a cada novo estágio, a criança não só muda suas respostas, como também as realiza de maneiras novas, gerando novos ‘instrumentos’ de comportamento e substituindo em função psicológica por outra”.

Para ele, um mecanismo essencial dos processos de reconstrução, que acontece durante o desenvolvimento da criança, é a criação de estímulos artificiais, que permitem aos seres humanos dominarem seus comportamentos, primeiro por meios externos e, posteriormente, por meio de operações internas complexas. Vygotsky (1998, p. 1666) aponta que “ao longo do desenvolvimento surgem sistemas psicológicos que unem funções separadas em novas combinações e complexos [...] e que os sistemas funcionais de um adulto, portanto, são essencialmente formados por suas experiências enquanto criança”. Observemos a importância da cultura, do outro social, não em termos de um ambiente em que o sujeito esteja inerte, mas em que esteja ativo, aja, dialogue – em um ambiente cultural; a intervenção pedagógica é essencial para o desenvolvimento de cada indivíduo. Interferir intencionalmente é importantíssimo para desenvolver adequadamente nos rumos de determinada cultura.

O uso de atividades mediadas muda fundamentalmente as operações psicológicas, “assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, [...] com referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOSTKY, 1998, grifo do autor)

Portanto, embora pareça que a criança ou o adolescente esteja aprendendo de maneira puramente externa, ou seja, tendo domínio de novas habilidades, como conceituar,

por exemplo, o aprendizado de qualquer operação nova é resultado de um processo de desenvolvimento do ser humano, mas deve ser mediado. Parece que a criança mais velha, ou adolescente, de alguma maneira começou simplesmente a memorizar mais e melhor. Mas, segundo Vygotsky, essa aparência de independência dos signos que a criança ou o adolescente apresenta é ilusória, pois o desenvolvimento se dá em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior. A esse processo, Vygotsky chama de internalização para a reconstrução interna de uma operação externa. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é complexo e demanda tempos diferentes para cada indivíduo.

Assim, para Vygotsky (1998), aquilo que é zona de desenvolvimento proximal, hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança, um adolescente pode fazer com ajuda, hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã. Assim,

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. [...]o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1998, p. 118)

Embora o aprendizado esteja relacionado ao curso do desenvolvimento da criança ou do adolescente, os dois nunca são realizados em paralelo, segundo o autor. Dessa forma, o papel do professor é de fundamental importância no estímulo da aprendizagem, pois os assuntos tratados na escola têm suas relações com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Na aula de História da professora Rute, embora os jovens aparentem não terem compromisso com o que lhes é apresentado, eles questionam a professora sobre o que está sendo passado na lousa. Isso quer dizer que eles não estão totalmente apáticos à aula. Eles

não foram orientados que se tratava de uma continuidade da aula anterior; por isso, era natural que estivessem desinteressados e conversando. A professora também tinha dificuldade em se organizar, e essa dificuldade se refletia no comportamento aparentemente desinteressado dos jovens sobre os assuntos abordados na aula.

Por isso, pensar na juventude de hoje e na relação que a escola tem com ela implica em deixar para trás a imagem e a representação de um jovem apático e desinteressado, agressivo, descompromissado, que produz situações de enfrentamento com adultos e colegas. É possível compreender os jovens, se levarmos em conta o contexto em que vivem (DENTE; BRENER, 2011).

A partir do lugar onde vivemos, a partir de nossas subjetividades e de nossa construção identitária, podemos entender por que as coisas são de um jeito e não de outro e interpretar os fatos históricos.

Quanto à questão da exigência do uso da apostila na sala de aula, mesmo que a atitude da professora tenha sido um tanto drástica, ao anotar os nomes dos alunos e não explicar-lhes o porquê de tal atitude, entendemos a necessidade do uso do livro ou da apostila em sala de aula. O texto é essencial para a aprendizagem.

Hoje o livro impresso se alterna com os artefatos da cultura contemporânea, como livros digitais, *ipods*, imagens e textos no celular. Eles se sobrepõem à cultura escolar, pois os alunos estão cada vez mais atraídos por eles – o jovem de hoje olha o mundo por uma tela, seja de computador, de *Ipad* ou celular (MASSONE, 2011) e se relaciona com todos ao mesmo tempo, como se estivesse nas redes sociais. Questionar atitudes do professor em sala de aula pode ser tido como uma das características da contemporaneidade, em especial, do jovem. A escola, com seus aparelhos tradicionais de ensino, como o livro didático e a lousa, se alterna com o mundo jovem, da transitoriedade e das redes sociais.

Para esses alunos, aprender História está muito distante de seu cotidiano. O exemplo da professora Rute pode ser o de muitos docentes, quando se deparam com conceitos históricos construídos ao longo dos anos escolares pelos alunos.

O ensino da História é um objeto de investigação difícil, pois possui características polimorfos ocultas por uma aparente visão monolítica de ensino de identidade nacional e



requer olhares diversos, tanto nos aspectos teóricos como nos didáticos, para tratar das dimensões políticas, disciplinares e escolares que a compõem (PLÁ, 2012).

A escolha e a seleção de conteúdos históricos requerem, segundo esse autor, a definição de um posicionamento historiográfico e um posicionamento político, postura defendida já há algumas décadas por estudiosos do ensino de História.

## **Aula 2**

Terça-feira do dia 24 de agosto. A professora entra na sala do 9º ano “C”, de 36 alunos, com a pesquisadora, que alguns deles já conhecem da excursão para a Pinacoteca e a Bienal do Livro, de que ela participou com eles. Os alunos a recebem sorridentes e lhe oferecem uma cadeira. Ela agradece e se acomoda no fundo da sala de aula. A professora explica a ela que aquela sala em que eles terão aula não é a habitual, pois a sala desse nono ano fica localizada no corredor, mas, por aquela sala possuir uma televisão, a professora de Geografia solicitou a troca nesse dia, para passar um vídeo para sua turma. Ela diz:

*Estou chegando agora na escola e não posso reclamar, mas sinto uma falta de organização enorme na escola, pois ela (a professora de Geografia) me avisou na hora que iria mudar a sala. Tenho que passar um filme para eles, ‘Gandhi’, que o outro professor começou a passar. Veja, tenho agora que pegar a televisão que fica na biblioteca e trazer para a sala. Um transtorno!*

Ela pede para dois alunos buscarem a televisão e o aparelho de DVD que ficam guardados na biblioteca da escola. Os alunos trazem os aparelhos, em um móvel com rodinhas. A professora pede a eles que liguem a TV, mas, quando eles vão ligar, constatam que não há pilhas no controle remoto. A professora solicita ao o aluno que busque a pilha. Ele vai, mas volta sem nada, dizendo: “A dona (inspetora de alunos) não quis entregar pra mim. Disse que é pra (sic) senhora ir buscá”. A professora diz: “Ah! Não acredito nisso! Custava ela dar as pilhas pra você trazer?!?” e sai na porta da sala. Avista uma das inspetoras de alunos no pátio e pede para que ela fique na sala enquanto resolve o problema das pilhas, mas a inspetora se recusa, dizendo: “Ah! Agora eu tô ocupada e não posso!” (ela está sentada em um banco no pátio). Sem opção, a professora sai para buscar as pilhas e deixa os alunos sozinhos. Enquanto isso, os alunos aproveitam e fazem a maior algazarra. Ela

volta com as pilhas, entrega ao aluno que foi buscar a televisão e o aparelho de DVD; ele coloca as pilhas, liga os aparelhos, coloca o filme no ponto em que eles tinham parado de assistir. Com isso, um bom tempo da aula se perdeu. Os alunos estão dispersos e não se concentram no filme, ficam conversando o tempo todo. Ela vai até a pesquisadora e comenta: *“Você está vendo a falta de interesse deles? Não tão nem aí, com nada”*. Mais dez minutos e a aula termina. Os alunos perguntam: *“E agora, professora, como vamos assistir o filme?”*. Ela responde: *“Ah, gente, sinto muito. Vocês terão que assistir na casa de vocês”*. Os alunos saem primeiro que ela da sala. É o sinal para ir embora para casa...

## **Considerações sobre a aula 2**

Nessa aula o que nos chamou a atenção foi a evidente desorganização da escola.

Ao nos depararmos com tantos desencontros na escola, com a falta de diálogo entre professores, gestores e funcionários, ficamos instigados a pensar como podia estar tão desorganizada a escola “A”, detentora de uma série de vitórias em seu percurso como formadora de inúmeros alunos que conquistaram também lugares em outras instituições como bolsistas, graças à formação que ela proporcionou a eles.

A professora precisava de ajuda na sua organização, mas a escola, naquele momento, não tinha condições de fornecer a ela o auxílio necessário, porque passava por um processo novo, de chegada de novas pessoas. A professora Rute apresenta um perfil de professora iniciante, apesar de atuar há muitos anos no magistério. Como ela havia assumido seu cargo de professora de História naquele ano letivo, era inexperiente em relação aos procedimentos da escola. Em nenhum momento, percebemos orientações à professora sobre a organização da escola por parte da coordenação.

Observamos desorganização também no corpo gestor da escola, que, talvez por ter assumido a direção naquele ano, estivesse em um processo de adaptação, assim como a professora, e aquela talvez fosse a organização possível naquele momento, muito embora estivesse aquém do esperado. O período de adaptação entre gestores, alunos, professores e funcionários também estava em desordem. Entendemos a necessidade de buscar auxílio em

outras instâncias, quando esse processo de desordem se instaura, pois, como sugere Balandier (1997), esse é um caminho para que uma nova ordem se inicie.

Portanto, a desordem está presente em várias situações, principalmente quando essas são novas.

Sabemos, por meio de estudos sobre planejamento escolar, que o ato de planejar é essencial para o bom andamento das atividades profissionais e pessoais. Quando planejamos, projetamos algo para o futuro, seja ele imediato ou não.

Para Luckesi (2005), o ato de planejar é uma atividade intencional, pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los e, portanto, não é neutro e, sim, ideologicamente comprometido. Entendemos, com o autor, que planejar envolve escolhas que estão assentadas em opções filosóficas e políticas e está, portanto, comprometido com suas finalidades. O planejamento é a via de trabalho do docente. Sem ele, as possibilidades de insucesso são muitas.

O filme que estava planejado pelo antigo professor da turma foi passado pela professora Rute como tarefa obrigatória para cumprir o programa. Não havia sido planejado por ela. Além disso, ela se deparou com uma situação difícil, de se deslocar com todos os alunos para outra sala, porque sua colega docente passaria um filme para outra turma no espaço reservado a ela, professora Rute, que sequer foi avisada com antecedência. Obviamente, isso resultou em transtorno.

Um simples controle remoto sem pilhas causa uma série de impedimentos para o bom andamento da aula, principalmente quando não se tem a quem recorrer. São esses detalhes do cotidiano escolar que atrapalham as atividades docentes e, muitas vezes, promovem a desordem entre os alunos. A professora precisava resolver o problema das pilhas, pois não havia quem o fizesse, mas, ao mesmo tempo, não podia deixar os alunos sozinhos em sala de aula, pois, se algo acontecesse a eles na sua ausência, ela responderia por isso, pois naquele momento ela era a responsável por aquela turma. Mas, ao mesmo tempo, como ser responsável pelos alunos, se, além disso, ela precisava resolver problemas de ordem administrativa?

Resolvido aquele problema, ela tinha outro: o de tentar fazer os alunos assistirem ao filme. Então se deparou com o desinteresse deles, pois, a essa altura, tanto tempo da aula

havia se passado que os alunos estavam mais interessados em conversar. E ela colocou a culpa nos alunos, mas também pontuou a desorganização da escola. A professora tentou usar o filme, sem sucesso.

Lugares de cinema, espaços fílmicos são uma boa narrativa para a produção de conhecimentos, mas desde que planejados com antecedência.

Arcos (2012), socióloga mexicana e pesquisadora sobre a literatura de cinema como recurso para o ensino de História, nos chama a atenção para a utilização de filmes como recurso didático. Ela alerta que esse recurso implica, para o docente, elaborar um planejamento em que se defina o tema ou os temas a serem desenvolvidos; uma sequência de atividades; e um guia de observação, que dirija os olhares dos estudantes aos pontos que interessam à relação com o tema previamente determinado, sem se esquecer de dar espaço para a expressão das ideias dos personagens. Além disso, aponta que essa atividade depende do trabalho do professor, que deve ocorrer antes, durante e depois da exibição do filme. Isso requer planejamento.

As imagens e os sons que os filmes cinematográficos nos trazem propõem ações no mundo. O mundo aqui, na concepção arendtiana como morada dos homens na terra, está cada vez mais repleto de cruzamentos com os universos culturais por onde andamos. Os fundos de cena nos dizem de lugares por onde os personagens se movem, lugares esses permeados de historicidade e “geograficidade”. Lugares que são também construídos pelo universo cultural de quem os vê na tela, muito embora, por hábito, as pessoas deixem de ser curiosas e imaginativas e simplesmente recebam o que lhes é oferecido.

Na escola moderna, o uso de imagens se tem limitado à função de mera ilustração ou adição de informação, isto é, de reforço à informação contida nos textos escritos. Impregnada pela leitura e pela escrita, a cultura escolar tem uma larga história de desencontros com a cultura midiática, como afirma Gamarick (2008, apud MASSONE, 2011).

Essa lógica instrumental tem sido incorporada nas escolas a partir da segunda metade do século XX, de acordo com Massone, e devemos levar em conta que ocorreu uma profunda transformação cultural nos últimos 20 anos e a juventude tem uma experiência cultural distinta das gerações passadas. Os meios de comunicação, a música, o cinema, a

televisão, a internet, para muitos jovens, são os lugares que dão sentido à própria identidade.

### **Aula 3**

Quinta-feira, dia 26 de agosto. Dois dias depois, a pesquisadora retorna à escola para assistir às aulas no oitavo ano “C”. Entra na sala com a professora Rute. Os alunos estão muito agitados nesse dia. Mal a professora inicia a aula, a coordenadora pedagógica chega na sala: “*Professora, dá licença. Eu preciso dar um recado para a turma!*” e fala sobre um projeto de que a escola está participando, o “*Projeto Itatimidia*”<sup>54</sup>. Os alunos dizem para a coordenadora que estão com um problema, pois o professor orientador deles, Joaquim, antigo professor de História, devido à troca de professores, não dá mais aula para eles. A coordenadora diz para os alunos que a professora atual pode assumir o projeto. A professora, no mesmo instante, diz: “*Você vai me desculpar muito, mas eu não sei nem do que se trata e não gostaria de fazer*”. Percebe-se, pelos comentários dos alunos, que eles também não querem tê-la como orientadora e solicitam para a coordenadora que o professor continue. A coordenadora, então, se compromete a conversar com o antigo professor. É um projeto que feito desde o início do ano letivo e que culmina com a apresentação de todas as escolas, para que tenha um vencedor no município. Este projeto posteriormente poderá ser apresentado, se a escola quiser, em São Paulo. Percebe-se que o grupo que estava orientado pelo professor Joaquim fica muito preocupado, pois quer

---

<sup>54</sup> O Projeto Itatimidia existe há alguns anos na rede municipal de Ensino de Itatiba e consiste resumidamente na apresentação (em Power Point), para uma banca, de uma pesquisa orientada por um professor. O projeto envolve duas categorias – Kids e Experts. Kids para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Expert, do 6º ao 9º ano e EJA. É feito com apresentações utilizando um *software* de autoria multimídia, o Visualclass, em parceria com a empresa Multimídia Educacional e é destinado a alunos do Ensino Fundamental de todas as escolas municipais. Os projetos inscritos devem ser realizados em grupos de três a cinco alunos, que podem escolher um ou mais professores para orientá-los. Os grupos têm um suporte técnico dos monitores de informática, além de assessoria e supervisão dos gestores escolares e a liberdade de escolher o tema de pesquisa. Um dos objetivos do projeto é incentivar professores da rede municipal de ensino a desenvolverem projetos pedagógicos com seus alunos, com a utilização da tecnologia educacional. As equipes inscritas concorrem, primeiro, no nível unidade de ensino, em que são escolhidos os melhores projetos das duas categorias. O corpo de jurados é composto sempre por pessoas que não fazem parte da comunidade escolar. Passado esse nível, os alunos concorrem com as demais escolas no nível municipal. Os vencedores posteriormente concorrem em São Paulo, em nível estadual. Esta escola, inclusive, em anos anteriores já concorreu duas vezes em nível estadual. O prêmio para os vencedores e para o professor orientador neste ano serão aparelhos de MP5 e um computador para a escola.

continuar com a pesquisa. A coordenadora sai e a professora, em meio à agitação dos alunos, tenta reiniciar a aula, mas um celular de uma aluna toca. O aparelho está dentro da bolsa e a aluna não está na sala. A classe entra em polvorosa, e os alunos começam a gritar: “Uuhhhh!!! Atende, dona!!! (sic)”. É proibido pelas normas regimentais da escola o uso de celular e qualquer aparelho eletroeletrônico durante as aulas. Os alunos pedem que a professora desligue o celular: “Dona, (sic), abre a bolsa dela e desliga!”. A professora diz: *Não posso abrir a bolsa da menina, pois a bolsa não é minha!* Sai da sala com a bolsa e entrega para a inspetora de alunos que estava no pátio, explicando o que aconteceu. Enquanto isso, os alunos levantam das carteiras, passeiam pela classe, conversam e brincam. A professora retorna e eles ignoram sua presença. Ela passa na lousa a matéria para estudar para a prova que será no dia dois de setembro: “*As Rebeliões, Período Regencial, O Liberalismo de Adam Smith*”. Pede para os alunos pegarem a apostila. A professora lê o excerto do livro *O Germinal*. Os alunos acompanham a leitura silenciosamente e apenas algumas alunas conversam. A professora para de ler e chama a atenção delas. A menina responde à professora, dizendo que não está fazendo nada. O sinal bate e a aula termina.

### **Considerações sobre a aula 3**

Dentre os fatos ocorridos nesta aula, escolhemos, para tecer considerações, o projeto Itatimídia desenvolvido pela escola, pois julgamos significativos esse fato e a situação que aconteceu durante a aula da professora.

Mais uma vez deparamo-nos com a desorganização da escola. A coordenadora interrompeu a aula da professora e propôs que ela participasse do projeto, sem mesmo antes esclarecê-la sobre o assunto. A proposta foi feita diante dos alunos, o que causou mal-estar tanto entre eles como também na professora, pois sentiram-se pressionados com a proposta da coordenadora de mudar o orientador do projeto sem consultá-los. Além disso, a situação tornou-se delicada, quando a professora confrontou-se com a coordenadora, diante dos alunos, dizendo que não iria participar do projeto.

Segundo Perrenoud (2000, p.81, grifo do autor) *trabalhar em equipe* “pressupõe a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional”, e essa prática de trabalho em grupo, que é importante na escola e é demanda frequente no cotidiano profissional do professor, não foi observada nas aulas da professora Rute.

Importante para o trabalho do professor, o trabalho em equipe estimula as relações sociais, o aprender a fazer com o outro, a criatividade. A professora Rute desconhecia o projeto Itatimídia, pois ela assumiu as aulas depois que ele já estava em andamento e não recebeu orientações a respeito dele por parte da coordenação da escola.

O Projeto Itatimídia é uma oportunidade para que se desenvolva a concepção do processo de conhecimento como construção. Sobre essa construção de conhecimentos, Fonseca (2011b) esclarece que, nos espaços escolares, existe uma ação coletiva, ou seja, há interação entre sujeito e conhecimento mediado pelo professor. Nesse sentido, coletivo, ainda na esteira da autora, não quer dizer que tudo deve ser feito em equipe, mas que professores e alunos, como sujeitos do processo educativo, estabelecem diferentes níveis e processos interativos de desenvolvimento. Para esta autora, um projeto de ensino realiza determinadas intencionalidades, objetiva um fim, em um determinado espaço e tempo.

A ação pedagógica por meio de projetos supõe primeiramente que os alunos estejam motivados, envolvidos, quer individualmente, quer em grupo, em atividades que não estarão mais centradas no professor, mas no processo que está sendo realizado. O professor fica assim liberado de empregar seu tempo no controle da disciplina e pode usar esse tempo, por exemplo, para prestar atenção nas soluções individuais que os alunos trazem, nas interações grupais, nas atividades de desenvolvimento dos alunos (FONSECA, 2011b, p.104).

Os professores também devem estar motivados para trabalhar em equipe e desenvolver projetos interdisciplinares. A busca da interdisciplinaridade atende muito mais à necessidade do mundo contemporâneo. Sabemos, através da literatura, que, ao desenvolver projetos, o professor potencializa oportunidades de fazer estudos e pesquisas em uma perspectiva inter e multidisciplinar, ressignificando a aprendizagem, não apenas em História, mas em todas as áreas do conhecimento.

Uma concepção segundo a qual nem o professor nem o aluno ocupam posições secundárias, mas atuam de maneira ativa, aberta e flexível em relação aos saberes, pretende ultrapassar a ideia de um ensino meramente reprodutivo e desenvolver um ensino que tenha como princípios a investigação e a produção de conhecimentos por professores e alunos (FONSECA, 2011b).

Entendemos que desenvolver projetos interdisciplinares, como o Projeto Itatimidia, exige do professor, de acordo com Bittencourt (2009), um aprofundamento em sua área de trabalho, para poder dialogar com seus colegas de outras áreas, na execução de trabalho em equipe.

Consideramos que, ao atuar em equipe, professores e alunos produzam saberes construídos nessa reciprocidade, mas, para isso, a interação é importante. Talvez a falta de diálogo com a classe tenha levado a professora Rute a ter dificuldades para desenvolver projetos. Mas, se trabalhar em equipe requer competências como o diálogo e a aceitação do outro, há também que considerar não trabalhar em equipe, quando se perceber que isso não será possível.

O desenvolvimento do Projeto Itatimidia na escola é uma oportunidade de professores e alunos vivenciarem uma nova concepção de conhecimento socialmente produzido, de compreenderem conceitos como “multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que são conceitos complexos, muitas vezes controversos” (FONSECA, 2011b , p. 106).

Entendemos que participar de projetos é um empreendimento coletivo que visa chegar a uma realização, mas resta entrar em acordo para que o calendário, a divisão de tarefas, a liderança possam ser esclarecidos e cada um possa envolver-se com conhecimento de causa. Trabalhar em equipe revela a necessidade de partilhar, de fazer parte de um grupo, e, possivelmente, a professora Rute ainda não se sentisse como parte do grupo.



## Aula 4

Dia 26 de agosto, aula no nono ano “C”. Entram na sala a professora e a pesquisadora, e esta se dirige para a última carteira. A classe está muito agitada. A professora, arrumando suas coisas na mesa, nada diz a eles sobre o barulho. A pesquisadora, sentada, é atingida na cabeça por um estojo. Nesse momento, a classe silencia. O menino que atirou o estojo fica pálido e lhe pede desculpas. A professora diz: *“Tá (sic) vendo, gente, quando a gente fala que vocês não tem educação, vocês ficam bravos coma gente... Por favor, professora, fale alguma coisa”*, olhando para a pesquisadora. O garoto pede desculpas novamente, e os outros pedem que a professora o leve para a diretoria. A pesquisadora diz a ele que o desculpa, que sabe que ele não queria atingi-la, mas o alerta sobre a necessidade de tomar cuidado com algumas brincadeiras, pois elas podem machucar alguém, sem querer. Eles ouvem e concordam. A professora nada comenta. Começa a aula com a correção oral dos exercícios das tarefas de casa. A professora não confere quem trouxe o dever. Dois ou três alunos participam da correção. Há muito tumulto na sala, e os alunos brincam, o tempo todo, uns com os outros, levantam-se de suas carteiras e conversam com vários ao mesmo tempo. A professora balança a cabeça e chega próximo à pesquisadora, dizendo: *“Olha isso! Não tem jeito, eles não têm interesse! Eles não respeitam nada, nem o mapa da sala!”*. O mapa da sala é o dos lugares dos alunos, uma organização para que eles se sentem em determinados lugares, para que diminua o problema da indisciplina. Nunca observamos a professora cobrando dos alunos que eles se sentem nos lugares determinados. Os alunos conversam o tempo todo. Dizem: *“A professora resolveu pensar...”*, quando observam que ela está calada, olhando os materiais da aula. A professora também não faz controle dos alunos que trazem a apostila nesta sala, diferentemente da outra, do oitavo ano, em que ela marca os nomes de quem se esquece do material. Dois alunos, em uma classe de 35, leem as respostas das questões. Após a leitura, a professora copia a resposta da apostila, passa na lousa e os demais alunos copiam no caderno, ao mesmo tempo que conversam. Uma das alunas está com o livro *Querido John*, de Nicholas Sparks, autor do best seller *Diário de uma paixão*. Ela o adquiriu na visita à Bienal do Livro, no dia em que foi com a escola. Ela abre o livro embaixo da carteira, apoiando-o nos joelhos e começa a ler. Enquanto isso, um grupo de

alunos conversa sobre travestis e gays. Não foi possível à pesquisadora entender bem a conversa deles. A professora, enquanto isso, continua a passar na lousa as respostas dos exercícios. Depois escreve: “Para a próxima aula - questões – Guerra Fria – 1 a 9”. Ninguém diz nada sobre isso. A garota continua a ler o romance que conta a separação e o amor entre dois jovens. Nisso, alguém bate à porta da sala. São duas alunas dos outros nonos anos, oferecendo rifa para a formatura da turma, no valor de cinco reais. Interrompe-se a aula. As meninas mostram a rifa e explicam sobre o sorteio e o valor. Alguns alunos reclamam e dizem que o valor da rifa é um roubo e que não vão comprar. A rifa é de um relógio que troca pulseiras. As meninas explicam que é contribuição espontânea, para ajudar na formatura delas. Como ninguém se interessa, elas agradecem e se retiram. A aula reinicia, e novo texto é passado pela professora, mas, desta vez, uma cópia sobre Guerra Fria. Enquanto as folhas são distribuídas pela sala por uma das alunas, um aluno se vira para trás e conversa comigo. Ele pergunta à pesquisadora: “*No que você vai se formar?*”. Ela explica que, após defender sua tese, pretende continuar a trabalhar com formação de professores. Ele diz: “*Você é louca? A gente não aguenta um professor na sala de aula e você vai aguentar quarenta?*”. Ela questiona o porquê de ele pensar assim. Ele responde: “*Os professores não têm respeito com os alunos, tratam a gente de qualquer maneira e eles não explicam a matéria*”.

Começa a leitura, o aluno interrompe a conversa e se vira para frente, olhando o texto. Mesmo durante a leitura, alguns alunos conversam e, como o barulho é grande, dificultando o entendimento da leitura, um deles diz para a professora: “*Bate nele, dona*”(sic), referindo-se ao colega que não parava de conversar com outro. Todos riem, inclusive a professora. O sinal bate. A aula acaba. A professora recolhe os seus materiais e sai da sala, despedindo-se dos alunos.

#### **Considerações sobre a aula 4**

O entrelaçamento de muitas histórias em uma história nos permite analisar o quadro que se apresentou nesta aula. A professora não tinha o controle da sala. Analisando, primeiramente, a fala da professora após o incidente com o estojo “*Tá vendo, gente, quando a gente fala que vocês não tem educação, vocês ficam bravos coma gente... Por*

*favor, professora, fale alguma coisa*”, o que se apresentou ali foi um desrespeito mútuo, que se manifestou na linguagem e nas atitudes dos alunos. A desordem da sala de aula era um conjunto de resultados da desorganização dos alunos, que não ouviam a professora; da falta de firmeza dela em relação aos alunos. Ela comentava sobre o fato de os alunos não respeitarem o mapa da sala, mas ela não os cobrava sobre isso. Durante a aula, observamos alunos virados para trás, conversando o tempo todo, e ela não pediu que eles se concentrassem na aula.

A professora buscou legitimar sua fala através do incidente, quando disse que os alunos eram mal educados e, possivelmente, esperava que sua opinião fosse sacramentada, quando pediu que nos manifestássemos em relação ao ato. Ao solicitar que disséssemos alguma coisa, de certa forma, a professora esperava que resolvêssemos a situação, legitimando sua fala constante sobre a falta de interesse pelos estudos e a indisciplina dos alunos. A professora não sabia como agir mediante a situação.

O discurso da professora de que era impossível trabalhar nas condições em que os alunos iam para a escola, indisciplinados e desinteressados, era constante e havia insegurança dela sobre seu próprio trabalho. Em todas as aulas observadas, a professora ressaltou a indisciplina dos alunos. A “culpa” era dos alunos, na visão da professora. Mas se nos reportarmos à fala do aluno sobre o desrespeito, veremos que se invertem as leituras sobre indisciplina. Ao dizer para a pesquisadora: *“Você é louca? A gente não aguenta um professor na sala de aula e você vai aguentar quarenta?”*(sic). *“Os professores não têm respeito com os alunos, tratam a gente de qualquer maneira e eles não explicam a matéria”*, o aluno demonstrou o quanto se sentia desrespeitado. Ele não disse da professora Rute, mas se referiu aos seus professores de modo geral. A indisciplina, nesse caso, poderia ser também a dos professores, que não conseguiam controlar a classe e sequer ouvir seus alunos, seja pelo fato de que o barulho, às vezes, se tornava insuportável, seja porque os professores não estavam habituados à escuta. E, nessa situação de verdades dos alunos e verdades docentes, nos deparamos sempre com uma causa que tenta justificar toda essa situação de desordem. “Sempre que se coloca a questão de saber como a infra-estrutura determina a ideologia, encontramos a seguinte resposta que, embora justa, mostra-se por demais genérica e por isso ambígua: ‘a causalidade’” (BAKHTIN, 2006, p.38).

Assim, entendemos que, entre um comportamento “adequado” esperado pela professora e o papel específico de ser aluno, existe um longo percurso que não pode ser reduzido apenas a uma espera, a um desejo docente. Segundo o autor, ignorar a especificidade do material semiótico-ideológico é reduzir o fenômeno ideológico, explicando apenas seu valor denotativo racional. Não podemos isolar o componente técnico do componente ideológico, segundo Bakhtin (2006). Ser professor não é apenas ser técnico na área do conhecimento. Envolve conhecimentos outros, para além dos saberes acadêmicos, mas também aspectos ideológicos associados àquilo que se espera dos jovens enquanto atuantes na esfera escolar e àquilo que se tem na realidade. Na esteira ainda de Bakhtin (2006), a essência desse problema talvez resida em saber como a realidade determina o signo e como este reflete e refrata a realidade em transformação.

O fato de os alunos, durante as aulas da professora Rute, sempre estarem interagindo, conversando e se relacionando com os colegas, deixando em segundo plano a aula de História, nos levou a refletir sobre a seguinte questão: a modernidade é algo em que a ausência é quase impossível de ser pensada: os jovens se relacionam, ao mesmo tempo, nas redes sociais, no mesmo espaço e no mesmo instante. Todos juntos.

Devemos entender os espaços que o jovem busca. A tecnologia permite um espaço onde todos que têm acesso a ela podem escrever, podem se manifestar, sem medo. Há uma autorização para manifestar-se livremente, mesmo que, posteriormente, a pessoa possa ser criticada. Talvez, no espaço virtual, as pessoas tenham mais tempo de se preparar para uma resposta, tempo para dar uma resposta às outras pessoas. No espaço escolar, os alunos não podem ser simultâneos. Precisam respeitar as regras da linearidade. Por isso, em alguns momentos, a escola torna-se o não lugar.

O aluno, quando perguntou à pesquisadora: *“Você é louca? A gente não aguenta um professor na sala de aula e você vai aguentar quarenta?”* e soube do trabalho desenvolvido com docentes, explicou por que pensava assim: *“Os professores não tem respeito com os alunos, tratam a gente de qualquer maneira e eles não explicam a matéria (sic)”*. A fala desse estudante de último ano de Ensino Fundamental revelou indignação, e foi maravilhoso poder presenciar essa falade um jovem de quatorze anos que, apesar de toda linearidade escolar, manifesta suas ideias. Suas palavras nos fazem refletir sobre os

vários obstáculos no caminho entre a formação dos professores, a escola e a distância dos jovens. O discurso da professora parece ir na contramão dos jovens, dessa geração que nasceu conectada com as tecnologias – é diferente ir para a linearidade, quando se faz parte de um mundo que tem como característica a multiplicidade. Para jovens e professores, isso se traduz em desafios. Os jovens participam, na escola, de trabalhos que os fazem atuar como pessoas integrantes de uma sociedade.

Ao participar da venda de rifa para a formatura, o jovem está se constituindo também como pessoa que faz parte de um mundo, e a escola abre essa oportunidade a ele de se constituir cidadão em um espaço democrático, onde todos possam ser tratados com respeito, em um convívio ético. Mas falta a esse jovem orientação de como e em que momento fazer isso. A aula não é respeitada. E pudemos ver isso a todo instante nessa escola. Havia sempre interrupções nas aulas, seja pelos próprios alunos em sala, seja por pessoas externas a elas. Retomar o compasso da aula, depois dessas interrupções, é demorado.

Mas, ao mesmo tempo, não é apenas isso. Percebemos um descompasso nas aulas: a juventude, naturalmente, se relaciona na multiplicidade; e a escola está em um discurso linear. Tanto é assim que se proíbe o uso das diferentes tecnologias nas aulas. Os romances lidos em salas, por vezes, tornam-se um problema, quando está presente nas aulas de História. O fato de a aluna se interessar por outra leitura, distante das leituras das aulas de História, é apenas mais uma evidência desse descompasso. O livro impresso, mesmo não fazendo parte do universo das aulas, pode ser levado para a escola, não será barrado, proibido, como um *Ipad* ou um celular. Finocchio (2011) nos lembra que a escola mantém seus rituais exageradamente rígidos e, muitas vezes, não se dispõe a abrir-se a outras perspectivas. Portanto, podemos inferir que em um contexto educativo, os livros digitais ou *e-books* podem funcionar como estratégia inovadora na motivação da aprendizagem, além de proporcionar a inclusão digital entre todos, alunos e professores. Além disso, por estarem em formato digital, podem ser disponibilizados facilmente na internet e armazenados em *pendrives* ou CDs. Há também a facilidade de fazer o *download* pela internet e, assim, carregar vários livros armazenados em um *pendrive*, por exemplo, ou no *Ipad*. Há ferramentas gratuitas, na internet, para fazer os *downloads*. Alguns desses

exemplares de *e-books* permitem a interação com recursos multimídia e ligações com outros *sites* e textos. O importante é que o professor, a partir das tecnologias disponíveis, possa criar ambientes de aprendizagens inovadores sem fazer apenas uma reprodução de materiais retirados da internet. Usar os artefatos da cultura contemporânea, como os livros digitais e a internet, a favor da aprendizagem, com certeza trará os alunos mais próximos da escola.

Uma perspectiva de organização da aula da professora Rute seria um dos papéis do professor na modernidade: saber atuar com os artefatos da cultura contemporânea na construção de um mundo em paralelo com esse novo mundo que se descortina em nosso século. A escola é um dos lugares de atuar na sociedade. É na escola que também se pode aprender a fazer isso. Assim, o professor estimula a turma a aprender a partir do que o aluno sabe – muitas vezes, mais que ele. E isso não quer dizer que o professor precise saber lidar com os artefatos da cultura contemporânea. Se o professor não sabe, seus alunos sabem. E qual o problema? O professor pode proporcionar o debate, para a cultura, para a arte, pois a arte nos congrega, nos reúne, nos torna humanos.

Investigadores da antropologia e do processo civilizatório, como o sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1975), da teoria dos *media* (Inglis, 1993), da história da comunicação (Mattelart, 1996) e a antropologia da comunicação (Lévy, 1997), resistindo à introdução de qualquer visão determinista, esclarecem-nos que cada época histórica e cada sociedade possuem uma determinada configuração que lhes é devida e proporcionada: (a) pelo estado das suas tecnologias, em geral, e dos seus sistemas e tecnologias de comunicação, em particular; (b) pela reordenação que provocam nas relações espaço-temporais, nas diversas escalas de inserção do Homem no mundo (local, regional, nacional, global); (c) pelo estímulo à transformação noutros níveis do sistema sociocultural. A tecnologia produz-se em uma cultura, abre possibilidades a uma dada sociedade e certas opções culturais, sociais, econômicas, políticas e educacionais não poderiam ser seriamente encaradas sem a sua presença. (SILVA, 2002, p. 68).

Hoje presenciamos, na escola, indivíduos da geração Z, formada por indivíduos constantemente conectados por dispositivos portáteis e preocupados com o meio ambiente. A geração Z não tem uma data de nascimento definida: a maioria dos autores posiciona o

nascimento das pessoas da geração Z entre 1990 e 2009; elas podem ser integrantes ou parte da Geração Y.

A escola, por sua vez, imbuída das tramas linguísticas do texto escrito, incorporou traços do formalismo e do intelectualismo e tem por base uma organização curricular sequencial, linear, sistemática; e sua operacionalização se faz em determinado espaço e tempo, em que um determinado número de crianças ou de jovens é concentrado.

Assim, entendemos, com Silva (2002), que, estando a escola configurada em um sistema orientado pelos princípios de divisão do trabalho, hierarquizado, nos moldes de um sistema capitalista, em que para cada professor há um número determinado de alunos, em um espaço e um tempo também determinados, não é de estranhar inúmeros questionamentos e contestações sobre a sua ineficiência para criar espaços de aprendizagem estimulantes, para assumir desafios diante da heterogeneidade e diversidade da vida. Não é de estranhar que não aconteçam discussões permeadas pela intertextualidade da cultura contemporânea.

A escola não tem sido capaz de criar ambientes de aprendizagens estimulantes a essa geração Y que aí está e de responder aos desafios da heterogeneidade. A questão é saber se as tecnologias de informação, se os artefatos da cultura contemporânea contêm potencial para promover a renovação da escola e das práticas curriculares, além de desenvolver seus objetivos e preparar o desenvolvimento da cidadania.

Os professores trabalham com seus alunos de forma a proporcionar a eles atividades que objetivam o desenvolvimento da cidadania, da consciência crítica, mas não conseguem desenvolver a competência narrativa na aprendizagem histórica. Rüsen (2011c) nos alerta que desenvolver uma consciência histórica é necessário para tratar sobre valores morais e raciocínio moral.

## **Aula 5**

Terça-feira do dia 31 de agosto. A aula no oitavo ano “C” se inicia com dez minutos de atraso. A professora tem novamente sua aula interrompida. Recebe a visita rápida do ex-professor de História da turma, professor Joaquim, e os alunos entram em polvorosa

quando o veem. Ele veio buscar os alunos para orientá-los no Projeto Itatimídia, da Secretaria Municipal de Educação. O professor pede licença à professora e retira o grupo de alunos da aula de História.

Nesse dia, os alunos estão agitados, pois participarão de uma excursão para as *“Noites do Terror do Playcenter”* e estão aguardando a visita dos *“monstros”* na escola. Estão muito, mas muito, agitados e não param de conversar. A professora se descontrola com o barulho e diz para uma menina: *“Oh, minha filha, dá para você calar a boca?”* E a menina responde que não. Então é colocada para fora da sala pela professora. A classe, diante dessa atitude da professora e da aluna, silencia, mas, logo depois, volta a falar mais alto. A professora sai com um papel de ocorrência nas mãos, preenchido por ela. Toda a vez que ocorre algum fato incomum na sala, os professores são orientados a preencher a ocorrência em papel próprio e levar até a coordenação pedagógica para as providências. A professora sai e a classe fica sozinha. Os alunos levantam e começam a fazer algazarra. Uns se jogam sobre os outros, empurram. A menina ri. A professora volta e todos voltam correndo para seus lugares. Ela conversa com os alunos sobre o seu papel de professora e diz que não concorda com a maneira como a escola orienta sobre esses papéis que devem ser preenchidos e levados para a coordenação. Os alunos dizem que a professora de Matemática não preenche os papéis de advertência, que ela desconta na nota se o aluno faz bagunça. A professora diz que também não concorda com essa atitude e explica seus motivos para não agir assim, que ela não vê relação entre a punição e a nota. Dá exemplo das multas que recebemos, quando não agimos corretamente. A aluna distorce o que a professora falou, dizendo que a professora queria que os alunos pagassem uma multa para a escola. A aluna questiona a professora sobre a multa, e a professora acha melhor encerrar a conversa. Alunos discordam da professora. A aula começa com a correção das questões da aula anterior e a cobrança da pesquisa sobre 1º de maio. Os alunos não fizeram a pesquisa. A professora se irrita e diz que é para entregar, então, para nota. Os alunos gritam: *“Obaaaa!!! É para nota!!!”*. Ela diz que não entende o motivo de tanta agitação. Pergunta se é pela presença da pesquisadora na sala. Eles dizem que não. Ela pergunta a opinião da pesquisadora sobre a agitação dos alunos, e esta diz que a causa provável da agitação talvez seja a visita dos monstros do Playcenter na escola. Os alunos confirmam essa observação.



A professora volta a passar a lição na lousa (respostas das questões) e diz que não se conforma com a agitação dos alunos. Ela vai conversar, no fundo da sala, com a pesquisadora, que fica constrangida, pois ela para de escrever na lousa para conversar. Pergunta: “*Eu sou muito chata? Os alunos não fazem nada, não estão nem aí...*”. A pesquisadora comenta que eles estão agitados devido aos monstros do Playcenter. Ela continua:

*A escola faz passeios atrás de passeios e nesta semana vão cantar o Hino Nacional na praça devido às comemorações de Sete de Setembro; os alunos vão ficando sem aula. Tive que alterar toda a programação das aulas e horário de provas por conta disso e a coordenação não avisa os professores da programação da escola e eu fico sabendo pelos alunos. Olha que coisa chata! Ontem, na HTPC, eu pedi para a coordenadora passar as datas de saídas dos alunos para os professores se organizarem e aí a coordenadora passou, mas eu tive que pedir. Acho que não precisava pedir. A coordenadora tinha que passar essas datas. Acho uma tremenda falta de organização.*

Terminado esse comentário, ela volta a passar a resposta da questão de número dez, sobre os trabalhadores do romance *Germinal*, do escritor Émile Zola. Os alunos leram um excerto da obra na aula anterior e estão respondendo algumas questões sobre ela. Uma delas é citar as características dos trabalhadores mineiros. Nesse ínterim, a professora lembra os alunos da prova do dia dois de setembro. Começa a corrigir a questão de número onze, na qual os alunos devem responder “sim” ou “não”, também relativos ao romance. Uma menina responde, a professora diz que está correto e a chama de “amor”. Os alunos riem. “*Gente, por que vocês estão rindo? Eu gosto de vocês, por isso chamei de amor. Tenho uma filha na idade de vocês...*”. Eles não sabiam e perguntam: “*Verdade, dona?!?*”. Ela diz: “*É verdade, da mesma idade de vocês. Às vezes a gente fala alguma coisa para vocês, mas é porque a gente quer o bem de vocês...*”. A conversa é interrompida pelo sinal de término da aula.

### **Considerações sobre a aula 5**

A professora teve sua aula interrompida pela presença do ex-professor de História da turma. Interromper a aula já causa transtornos na organização da aula, pois requer recomeçar a atividade e, com isso, concentrar novamente os alunos que se tornaram

dispersos. A interrupção pelo ex-professor é um caso à parte, pois não é qualquer professor. Isso deixou os alunos agitados. Além do mais, havia ainda a questão da presença dos monstros do *Playcenter* que chegariam à escola. Os alunos estavam aguardando os monstros enquanto assistiam às aulas e, com certeza, não conseguiam se concentrar, pois o mais importante não era a aula e, sim, os monstros. Mas o professor foi para a escola organizado para dar aula, e não para ver os monstros. Os alunos, não. Eles foram para a escola nesse dia para ver os monstros, e não para assistir aulas e fazer atividades. A escola não tem parâmetros ao organizar essas atividades. Muito do descontrole dos alunos decorre das falhas na própria organização da escola.

Portanto, pensar nas relações entre escola e juventude, na atualidade, requer desmontar imagens e representações sobre a falta de compromisso dos jovens, sobre seu comportamento apático, desinteressado, agressivo, descompromissado, que produz situações de enfrentamento com os adultos e os colegas. Essas imagens acabam por associar a juventude ao descontrole e à violência (DENTE; BRENER, 2011). Estes autores nos mostram que temos que compreender os jovens no contexto em que vivem. Mas, nesse contexto, a escola favorece a dispersão, o desinteresse, o descompromisso.

As relações humanas entre a professora e seus alunos são tumultuadas, possivelmente pelo fato de ela ter sua experiência docente mais voltada para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e por encontrar certa dificuldade para lidar com as disputas de poder que ocorrem a todo o momento na sala de aula e com a oralidade dos alunos adolescentes. Mas muito daquilo a que assistimos em suas aulas decorre também da desorganização da escola, que interfere no bom desenvolvimento das aulas da professora, seja com visitas durante o período de aula, seja com trocas de salas de aula, seja por falta de organização nos materiais didáticos ou de informações para a professora. Circulam, no cotidiano contemporâneo, ideias sobre adolescência e juventude que se associam à noção de crise, desordem, irresponsabilidade, mas nem sempre são os adolescentes os responsáveis por tais comportamentos.

O fato de os alunos saírem para participar de uma atividade cívica, muito embora seja visto pela professora como ficar sem aula, faz parte da aprendizagem dos alunos. Esses alunos da faixa etária dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental estão em um

momento da vida em que fazer parte do grupo é essencial, e ir cantar o Hino Nacional na praça e ao Playcenter juntos são momentos em que o jovem encontra significados para a escola.

Sposito (2003), socióloga, explica que a juventude precisa ser entendida como categoria sociológica que encerra intrinsecamente uma tensão que não se resolve, que é a de ter, ao mesmo tempo, um momento no ciclo de vida, concebido a partir de seus recortes socioculturais e modos de inserção na estrutura social. Então podemos inferir que os modos de ser dos alunos fazem parte de um processo de aceite em um determinado grupo, em determinado momento, e isso é tenso, tanto para os alunos como para o professor. A maioria dos alunos ia ao Playcenter e eles estavam entusiasmados com a visita dos monstros, conversavam somente sobre aquilo e, assim, faziam parte do grupo.

A professora, ao retomar suas atividades na aula, utilizou outras linguagens, no ensino de História, sugeridas pelo próprio material didático.

Fonseca (2011b) nos lembra que uma discussão importante tem ocorrido nos últimos 20 anos na área de metodologia do ensino, sobre essa temática. É uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, e este processo, segundo a pesquisadora, requer um aprofundamento dos conhecimentos, tanto de pesquisadores como dos docentes, acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades.

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva. (FONSECA, 2011b, p. 164, grifo do autor).

Ao utilizar novas linguagens, houve a tentativa da professora de deixar a aula mais interessante e conseguir que os alunos se interessassem mais pelo conteúdo, uma vez que demonstraram não se interessar pela aula de História, pois, de acordo com o que revelaram “*não tem nada a ver com a gente, dona*”. O uso de obras literárias pode contribuir para que esse quadro de desinteresse se reverta.

Fonseca (2011b) nos lembra que experiências de pesquisa e didáticas têm demonstrado como obras clássicas e contemporâneas da literatura brasileira e internacional têm contribuído para o desenvolvimento do gosto pela História e pela leitura, bem como para a ampliação do universo cultural e para a compreensão de mundo. E isso, enfatizamos, é importante tanto para alunos, como para professores. Fonseca nos adverte, porém, que aos professores cabe sensibilidade com o trabalho literário, para que não ocorra confusão entre história, ficção e aventura.

Outro fato a destacar nesta aula foi a pesquisa solicitada sobre “1º de maio”. Alguns especialistas, como Bagno (2007), concordam que a prática da pesquisa no Ensino Fundamental às vezes é mero “faz de conta”, pois o professor pede um trabalho para auxiliar na nota, sem dar a orientação devida aos alunos, o que resulta em um “recorta e cola da internet” e na conseqüente entrega do trabalho ao professor, sem elaboração por parte do aluno. Geralmente o professor não orienta esses trabalhos no que diz respeito à necessidade de investigação, análise e síntese, muito possivelmente por não ter recebido, ele próprio, orientação para isso. Por falta de tempo para ler todos os textos, alguns docentes acabam avaliando-os pela formatação apresentada e atribuem notas mais altas, para auxiliar nas avaliações finais do bimestre. No caso da professora Rute, os alunos não fizeram o trabalho solicitado, pois não seria dada a ele uma valoração. A partir do momento que a professora mudou de ideia e disse que valeria nota, a classe resolveu fazer. Há, nesse fato, duas situações a serem exploradas: uma, que os alunos só fazem os trabalhos mediante uma valoração, sem perceber que o trabalho seria um complemento do assunto estudado, talvez pelo fato de, durante todos esses anos escolares, não lhes ter sido ensinada essa conscientização. A outra consideração envolve a organização do trabalho didático da professora, que a nós pareceu uma forma de vencer, sem ensiná-los, determinados itens do

programa que estavam atrasados devido às aulas que não aconteceram, segundo ela, em razão das atividades extraclasse que a escola desenvolve.

## **Aula 6**

Terça-feira, dia 31 de agosto. Aula no nono ano “C”. Classe calma hoje. A professora inicia a aula com a correção das questões sobre a Guerra Fria. Um aluno lê e os demais conversam. A pesquisadora senta-se no fundo da sala, próxima aos meninos mais falantes. Os meninos conversam sobre os pais que são “cachaceiros”. Alberto é o garoto que mais fala, bem “ardido”, como dizem os amigos. A professora passa lição na lousa, enquanto os alunos conversam. É um texto sobre a Guerra Fria. De repente, um aluno de outra sala entra, sem pedir licença, e vai direto pegar uma bolinha de tênis que está com um menino da sala. Nem dá tempo de a professora ver, de tão rápido que ele age. O dono da bolinha sai correndo da sala atrás do colega e pega a bolinha. Volta para a carteira e o outro vai embora. A professora, aparentemente, não percebe a ação dos meninos. Um aluno que estava sentado próximo à pesquisadora comenta que não vai copiar a lição porque está cansado e que, desde a primeira aula, às sete horas da manhã, está copiando coisas. Esse garoto é um bom aluno, tem o caderno todo em ordem e boas notas, pelo que a pesquisadora observou. Enquanto isso, os meninos brincam de pegar a caneta de uma menina, sem autorização dela. Ela fica brava com eles, mas aceita a brincadeira. Os garotos ficam a todo o momento na carteira dela, conversando com ela. A professora se aproxima e pergunta se eles não vão copiar. Um deles diz que esqueceu o caderno. A professora diz que vai marcar em seu diário quem esqueceu o material. Um dos meninos diz, baixinho, que ele trouxe, mas não quer copiar, não aguenta ficar copiando. Depois do que a professora disse em relação a marcar o nome de quem não trouxe o caderno, ele muda de ideia e resolve copiar o texto. Ele conta à pesquisadora, enquanto copia, que a mãe trabalha o dia todo e, quando ele chega da escola, ele almoça e arruma a cozinha para ela. Depois vai jogar bola. Diz que mora em um bairro longe e que estuda nessa escola porque a mãe quer que ele frequente uma boa escola. Que no bairro dele a escola é a maior bagunça e por isso não estuda lá. O outro aluno não está copiando. A pesquisadora pergunta por que ele

não vai copiar, e ele me conta que não está muito bem, pois teve dor de barriga no dia anterior, depois de ter comido um lanche, mas, mesmo assim, foi para a escola, mas não está bem. De fato, o aluno me parece não estar bem. A professora continua passando o texto, apagando-o em seguida, conforme vai necessitando de espaço para escrever na lousa, até o final da aula. Os alunos reclamam para ela e dizem que é muita coisa para copiar. Essa é a última aula. Mal bate o sinal, os alunos saem da classe, mais que depressa.

## **Considerações sobre a aula 6**

Falar de juventude implica em reconhecer os processos biológicos, psicológicos, sociais e culturais que estão em jogo e considerar que a juventude é um grupo social que tem necessidades e características próprias (DENTE; BRENER, 2011). O jovem, quando contou parte de sua rotina, do auxílio à mãe que trabalha fora, revelou que sua família é o espaço central de suas relações. O núcleo familiar lhe proporciona experiências estruturantes. Dayrell, pesquisador sobre o tema juventude nos lembra que

grande parte das famílias desses jovens não contam com a presença do pai, organizando-se em termos matrifocais, e nem por isso se mostram “desestruturadas”, garantindo, com esforço, a reprodução física e moral do núcleo doméstico. Mais do que a presença ou não do pai, o que parece definir o grau de estruturação familiar é a qualidade das relações que se estabelecem no núcleo doméstico e as redes sociais com as quais podem contar. E nisso a mãe desempenha um papel fundamental. É ela a referência de carinho, de autoridade e dos valores, para a qual é dirigida a obrigação moral da retribuição. (DAYRELL, 2003, p.49-50, grifo do autor).

Assim, não é de estranhar que esses jovens tentem retribuir à mãe seus projetos e desejos de um futuro melhor para seus filhos, tentando se sair bem na escola.

As aulas da professora Rute, conforme nossa análise, pautavam-se ainda em um modelo tradicional de ensino, em que os textos são usados para responder a questões e não para fazer os alunos pensarem sobre os temas e os assuntos abordados.

Essa maneira de conceber professor e aluno tem uma relação estreita com a concepção reprodutivista de educação e conhecimento que valoriza a memorização mecânica de dados e informações pelos alunos, como algo pronto, acabado, verdades definitivas. As novas pesquisas e experiências

educacionais têm salientado a redefinição dos papéis e das relações que se estabelecem entre professores, alunos e conhecimentos no espaço da sala de aula. E é com base nessa teia de relações e comunicações que se configuram as novas concepções do que é ensinar e do que é aprender. (FONSECA, 2011b, p. 102).

Segundo o que observamos nas atividades docentes da professora Rute, os jovens não faziam relações entre as aulas de História e seu cotidiano. O que percebemos, durante as aulas, foi a preocupação e a insatisfação da professora com questões relativas à indisciplina e ao desinteresse dos alunos, porém ela não conseguia reverter esse quadro. Fonseca (2011b) nos lembra ainda que os alunos, na atualidade, são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e que têm histórias de vida diferentes, culturas e valores diversos e, como sujeitos, não apenas contribuem, mas participam, negociam, interagem com os colegas, com os professores e com o conhecimento. São plurais e não podem ser considerados como “tabulas rasas”; fazem parte de todo o processo educativo, e seus comportamentos, suas motivações e seus interesses são importantes contribuições nesse processo.

Como aponta Baeza Correa (2008, p. 203),

las escuelas de hoy ya no están llamadas exclusivamente a enseñar, sino también a aprender de sus propios procesos, de convertirse en instituciones que aprenden de sus aciertos y sus errores. Ello exige una capacidad mayor de escucha, pero también de mayor preparación técnica para desvelar lo que acontece en su interior. Una educación de calidad exige reconocer a actores y autores implicados. Exige, en el caso de los Estudiantes, escuchar su voz que se articula desde sentimientos y vivencias, que no necesariamente se expresan en los códigos acostumbrados del mundo adulto. Es un lenguaje propio que, para escucharlo, previamente hay que reconocerlo.

A escola pode ser um espaço vazio de significado para o jovem, quando suas vozes não se articulam com a dos adultos. Perdem o sentido de estar na escola. Com o professor talvez não seja diferente. Bauman nos chama a atenção para a perda de significado:

Não que sejam sem significado porque são vazios: é porque não têm significado, nem se acredita que possam tê-lo, que são vistos como vazios

(melhor dizer não-vistos). Nesses lugares que resistem ao significado, a questão de negociar diferenças nunca surge: não há com quem negociá-las. [...] O vazio do lugar está no olho de quem vê e nas pernas de quem anda. Vazios são os lugares em que não se entra e onde se sentiria perdido e vulnerável. (BAUMAN, 2001, p. 120-122).

Entendemos que a escola, como lugar de construção de conhecimento, em algum momento proporciona vazios, desassossegos e, como aponta Balandier<sup>55</sup> (1997), desordem. A escola, a partir de seus vazios, deve proporcionar ao jovem e ao professor que sua prática seja repensada a todo o momento, tanto nos aspectos pedagógicos como nos de relações interpessoais. Para Balandier (1997), o movimento que leva ao caos, às mudanças de ressignificação e à ordem e à desordem é que cria o desassossego do dinamismo entre a complementaridade da modernidade e da tradição.

Assim, nas formas de experiência culturalmente concretizadas e culturalmente aceitas pela modernidade, encontramos um movimento de ressignificação entre o que pode ser considerado como uma desordem e aquilo que está ligado a uma ordem simbólica, estável, pela qual a sociedade se constitui. Sendo o real incerto, o homem acaba por encontrar-se em meio a uma imagem cada vez mais conturbada e embaralhada, em que o sentido e a ordem parecem obscuros. Assim, o ser humano acaba interrogando-se de sua própria identidade e do sentido das coisas. Balandier (1997) coloca tradição e modernidade como elementos do mesmo caos, numa relação dinâmica de complementaridade. Historicamente, essas relações produzem um movimento de ressignificação, em que forças sociais e culturais estão em ação, produzindo os enigmas da ordem e da desordem. E assim, muitas vezes, não nos deixamos envolver nos lugares vazios de significados, talvez por medo de que a desordem possa contrapor-se à ordem estabelecida e revelar outras possibilidades de novas configurações no ensino.

---

<sup>55</sup> Sociólogo, antropólogo, escritor, ensina principalmente na Sorbonne. A partir da experiência antropológica, explora os espaços da modernidade.



### **3.3.2. Considerações sobre as classes**

As classes dos oitavos e nonos anos “C” têm o mesmo perfil de alunos. São adolescentes que estão juntos há alguns anos, alguns desde as séries iniciais. Pudemos observar que são alunos que possuem um nível socioeconômico bom: a maioria possui celulares e roupas de marca e da moda. São unidos e também questionadores das ações da professora. Organizam-se como se estivessem nas redes sociais, falam sempre uns com os outros ao mesmo tempo e trocam mensagens entre si por outros meios sem ser o digital, pois este não é permitido em sala de aula. Para isso, utilizam-se muito mais de sinais do que de bilhetes. Comunicam-se o tempo todo. Mesmo nos momentos em que a classe aparentava calma, eles se comunicavam: olhares, gestos e risos sem som. Um perfil de estudante que não se adequa ao que a escola traz como modelo de ensino.

### **3.4 Professor Joaquim – perfil econômico e sociocultural**

O professor Joaquim tem 41 anos, é solteiro, sem filhos. É natural de São Bernardo do Campo e filho de pais de classe média. Estudou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública estadual. Formou-se em Economia em uma faculdade privada e, posteriormente, há menos de dez anos, em História e não possui pós-graduação. Atua no magistério há quatro anos. Antes disso, trabalhou em uma empresa privada na área de Economia. Uma vez ao mês, participa das capacitações oferecidas pela Prefeitura Municipal de Itatiba, onde ministra aulas no Ensino Fundamental. Atua também como professor na rede pública estadual no Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Jundiaí e trabalha um total de 40 horas semanais. Mora sozinho, em casa própria, e não complementa sua renda com outra atividade. Seu meio de locomoção é seu carro. O tipo de leitura preferido do professor Joaquim são livros técnicos profissionais e revistas musicais. O livro de que mais gostou foi *A riqueza das nações*, de Adam Smith, pois este livro, segundo ele, o fez gostar das Ciências Econômicas. Costuma assinar a revista *Rodie Crew*, que é musical. O gênero musical preferido dele é o *heavy metal*, pois, para ele, é relaxante e intrigante ao mesmo tempo.

Costuma ir ao cinema a cada dois meses e gosta de assistir a filmes épicos. Questionado se costuma ir ao teatro, disse não gostar. Gosta de frequentar museus, e a

frequência está relacionada com a ocasião e a oportunidade. O museu de que mais gostou foi o Museu do Louvre, em Paris, devido à variedade de obras. Prefere exposições relacionadas a objetos de civilizações antigas. Gosta de ir a *shows* de cantores, e a frequência varia de quatro a cinco vezes por ano. O *show* de que mais gostou foi o do “Camisa de Vênus”, o primeiro a que assistiu, em 1985, em Santo André. Não gosta de frequentar *shows* de dança e, quando questionado o porquê, explicou que não gosta de dançar. Costuma assistir à televisão diariamente por duas horas e prefere documentários, esportes e *shows*. Justifica-se, dizendo que é um lazer prazeroso e de baixo custo. Para ele, o programa “Canal Livre”, da TV Bandeirantes, é o melhor programa de televisão, pois, em sua opinião, “a maioria das entrevistas apresentadas são de grande valia”. Gosta de navegar pela internet e costuma comprar roupas, CDs, aparelhos eletrônicos; vê e envia *e-mails*; faz pesquisa para auxiliar na preparação de suas aulas; estuda e passa o tempo lendo notícias. Também costuma acessar o banco. Costuma usar o computador para escrever textos no Word, fazer planilhas utilizando Excel, para ter domínio de outros *softwares* e ouvir música.

Nos finais de semana costuma praticar esportes, sair com os amigos, arrumar a casa e preparar aulas. Nas horas vagas gosta de descansar. Costuma fazer musculação e jogar tênis. Uma vez ao ano costuma viajar a lazer para o exterior. Conhece alguns países da Europa, os Estados Unidos, o Canadá e a Argentina. A viagem de que mais gostou foi quando esteve na Europa pela primeira vez e lá ficou durante um mês. Também gostou porque foi a primeira vez em que foi à Itália.

Costuma frequentar congressos de Educação, não tem trabalhos publicados e não é associado/filiado a instituição acadêmica ou sindical.

### ***Perfil profissional***

O professor Joaquim respondeu ao questionário para traçar o perfil do professor de História. Ele possui televisão a cabo e internet em sua residência. Quando questionado se conhecia filmes, documentários relacionados com a História, ele selecionou três: o primeiro foi *O poder do mito*, de Joseph Campbell. Explicou que o assistiu na escola por

recomendação de um professor como parte de uma atividade da escola, junto com os colegas professores e que comentou o filme com sua família, com seus amigos, com outros colegas da escola e com seus professores. Interessou-se muito por ele e recomendaria que assistissem porque “Campbell mostra através desse documentário, a verdadeira face de um mito, como ele se forma, como ele ganha vida e se insere na cultura de um povo. Excelente para quem tem a mente aberta e não está preso a nenhum dogma religioso”. O segundo filme apontado pelo professor como muito bom foi o *Túnel do tempo*, um seriado que assistiu em sua casa por interesse próprio, sozinho, e também o comentou com a família, os amigos e os colegas de escola. Recomenda o filme, pois “desde que vi esse seriado pela primeira vez, na década de 1970, me interessei de cara. São episódios que misturam história com ficção científica que são as áreas que mais gosto”. Outro seriado apontado pelo professor como muito bom foi *JK*, que também foi assistido por ele em casa e comentado com familiares, colegas e amigos. Recomendaria esse seriado, pois para ele é “uma grande minissérie da Globo que mostra o Brasil político do século XX. JK é a figura principal, mas grande parte da vida política do século XX é retratada nessa minissérie”.

Quanto a *videogames* relacionados com a História, ele conhece apenas um, que joga sozinho em sua casa por recomendação de um amigo, mas não comentou com ninguém a respeito. Trata-se de *César III*, que ele recomendaria “porque é um game que reproduz a formação das comunidades no Império Romano. Game simples, mas objetivo”. Quando questionado se conhece alguma história em quadrinhos relacionada com a História, ele disse que não.

Na internet, costuma visitar *sites* relacionados a História. Conhece o [www.historianet.com.br](http://www.historianet.com.br), que costuma acessar em sua casa, sozinho, e o encontrou navegando na *web*. Comentou com seus colegas de escola e recomenda que acessem “porque é um site de grande ajuda no preparo das aulas e grande fonte de pesquisa pessoal”. Outro *site* visitado é a “Wikipedia.net”, que acessa em sua casa, sozinho e conheceu por recomendação de um amigo. Recomenda o *site*, porque se interessou muito por ele e, em sua opinião, é “simplesmente, a maior enciclopédia da net”. Também já o comentou com familiares, amigos, colegas de escola e com seus professores.

Por indicação de um conhecido, Joaquim assistiu, em sua casa, ao programa “Construindo um Império”, da History Channel, que se relaciona com História. Viu-o sozinho e comentou com sua família, amigos e colegas de escola. Recomenda assisti-lo “porque mostra a construção de vários impérios da antiguidade. Grande fonte de pesquisa e material rico para ser usado em sala de aula”. Outro programa é “Mistérios de Nostradamus”, da Discovery Channel. Interessou-se e recomendou assistir porque “as relações entre as catástrofes e as profecias e previsões de Nostradamus são analisadas neste programa”.

Outro programa recomendado foi “Inventos da Antiguidade”, da History Channel. Viu em sua casa, sozinho, recomendado por outra pessoa. Comentou sobre esse programa com sua família e amigos. Também este ele indica, pois “eventos e invenções da Antiguidade são apresentados neste programa”.

Quanto às músicas, conhece algumas cujos temas são vinculados a História. Dentre elas, estão: “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré; “Cálice”, de Chico Buarque de Hollanda; e “Paschendale”, de Iron Made. Recomendaria que ouvissem todas, pois a primeira “é um clássico. Música que marca um período da história brasileira”, a segunda “remonta os tempos da ditadura militar no nosso país” e a terceira “narra uma das batalhas mais violentas da I Guerra Mundial”. As duas primeiras ele ouviu no rádio em sua casa, com sua família, e não comentou a respeito delas com ninguém, mas sobre a terceira, que ouviu em sua casa, com seus amigos, recomendada por outra pessoa, comentou com sua família.

Após responder a essas questões, foi solicitado ao professor que elegeisse um tema de História de que ele gostasse muito, explicasse de que trata o tema, porque se interessa por ele e quais estratégias usa para conhecê-lo. O professor elegeu a História das religiões.

A História da religiões. Eu me interesso por esse tema simplesmente porque o homem está sempre inquieto com a seguinte questão: “de onde vim, para onde vou?”. Napoleão disse que uma nação sem religião é o mesmo que um barco sem bússola. De uma forma ou de outra, a religião é um dos pilares da nossa civilização e é por isso que ela se torna um assunto tão intrigante. Compro livros, DVDs, acesso sites, leio revistas e artigos para me manter sempre informado sobre o assunto.

### ***3.4.1 Aulas do professor Joaquim***

#### **Aula 1**

Segunda-feira do dia 20 de setembro. Aula no sétimo ano “D”, uma classe com 35 alunos. São 13 horas e 50 minutos. Os alunos entram na sala do sétimo ano, e televisão e vídeo estão prontos para serem utilizados. A pesquisadora entra com o professor e, após os alunos terem se organizado, senta-se no fundo da sala. O professor inicia a aula, escrevendo na lousa *“Tráfico Negreiro e a Escravidão no Brasil”*. Ele explica aos alunos que iniciarão um novo estudo, que se refere ao título que colocou na lousa. Lembrou a eles a necessidade de levar as apostilas para a aula. São bem poucos os alunos que não têm o material em mãos. Joaquim elaborou as apostilas que utiliza em aula com textos selecionados por ele. Inicia a aula, perguntando aos alunos: *“O que é, o que significa a palavra escravidão?”*. Dos que responderam, todos relacionaram o conceito com a escravidão negra ocorrida há tempos no Brasil. O professor prossegue a aula, explicando o conceito de escravidão e que ela não é apenas negra, pois, no Brasil Colonial, o índio também foi escravizado. *“Vamos ver como é que funcionava o esquema de trazer escravos negros para o Brasil. Vou passar um vídeo a vocês, mas é preciso prestar atenção e então, quem abrir a boca durante o filme, vai sair fora”*. Os alunos silenciam.

Ele mora e, como dito anteriormente, também leciona na cidade próxima, Jundiaí, e leva seus materiais daquela cidade para trabalhar com os alunos na rede municipal de Itatiba. São materiais distribuídos pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo a todas as escolas, sejam elas municipais ou estaduais, compostos por vários DVDs. A escola “A” não possui esses materiais didáticos de ensino de História. O que vai ser apresentado é um material que pertence ao professor, com dois DVDs, da TV Escola. O DVD 1 traz documentário e cinema de animação sobre o Brasil Colônia, e o DVD 2, sobre o Brasil Império. O que vai ser exibido aos alunos é o Episódio IV, *“Dos Grilhões ao Quilombo”*. Inicia-se o filme com uma animação com bonecos que atrai os alunos. Passado mais um trecho, o professor para o filme, explica a questão das influências dos africanos na culinária e comenta que há autores que não acreditam nisso. Continua o filme e, em um trecho que aborda questões religiosas, ele interrompe e questiona os alunos: *“Vocês já ouviram falar*

*do candomblé?”* Os alunos dizem que não. *“E sobre macumba? Já ouviram?”*. Os alunos respondem que sim. Ele explica a questão do candomblé e do cristianismo, das perseguições religiosas. Prossegue o filme e aparecem cenas sobre a capoeira. Novamente ele interrompe o filme e explica sobre a capoeira. Alguns alunos dizem que praticam essa luta e conversam sobre ela. O filme continua e mostra questões relacionadas à língua africana, apresentando duas africanas conversando em um dialeto de Angola e a proibição aos negros de falarem a própria língua, com castigos atribuídos a quem ousasse desafiar as normas impostas pelos portugueses. O professor para o filme novamente e comenta sobre os castigos, como eram aplicados e por quê. Continua o filme, com cenas sobre os quilombos. Os alunos se mostram interessados e participam, fazendo várias perguntas sobre os quilombos, pois na cidade de Itatiba existe o *“Quilombo Brotas”*, sobre o qual eles ouvem histórias há alguns anos. Continua o filme, mostrando a organização do Quilombo de Palmares. Nesse ínterim, dois alunos começam a conversar em tom mais alto; o professor para o filme e chama a atenção deles, dizendo:

*Se vocês não se comportarem, serão colocados para fora da sala e aí terão que falar com a diretora, aproveitando que ela está na escola agora. Se eu fico no texto, vocês reclamam que é texto; se passa filme, conversam e atrapalham. Vocês nunca estão satisfeitos! Quando a gente tenta fazer algo diferente vocês atrapalham!*

Os alunos param. O filme prossegue e chega ao seu final. O professor questiona a classe: *“O que conseguimos tirar do filme?”*. Alguns alunos dizem: *“Que a gente tem muita herança africana, né professor?”*. O professor complementa as ideias dos alunos, explicando:

*Os escravos não foram apenas os negros; a cultura africana e a branca; as trocas culturais... Na próxima aula, vou passar o filme “1492 - A conquista do paraíso”, para vocês verem algumas cenas que retratam a escravidão indígena. Agora peguem apostila para fazerem a leitura do texto sobre o tema da aula “Tráfico Negreiro e a Escravidão no Brasil”. Vamos organizar a leitura, cada um lendo um trecho do texto em voz alta para todos acompanharem.*

Um dos alunos pede para ler e inicia a leitura. Os demais acompanham silenciosamente. O professor interrompe o aluno, pede para outro prosseguir com a leitura e

assim acontece até terminar o texto. O professor Joaquim faz um esboço da América do Sul e da África, na lousa, explicando como era feito o tráfico, enfatizando que as próprias tribos africanas escravizavam-se uns aos outros, quando aconteciam guerras entre elas, e, assim, vendiam seus inimigos de guerras aos portugueses e aos espanhóis. Explica, sempre questionando: *“Vocês acham que os navios negreiros lucravam muito ou pouco com a escravidão?”*. Aqui traz subentendido o sentido de lucro. Faz os cálculos dos lucros que os portugueses tinham, mesmo com as perdas dos escravos africanos durante as viagens. Fala da questão do lucro, das mercadorias. Ele faz comparações, sempre trazendo questões para os alunos refletirem também com o cotidiano deles. A certa altura, ele pergunta: *“Vocês acham que os negros morriam de quê nas viagens da África ao Brasil?”*. Os alunos respondem: *“De fome, de doenças, de sede”*. Um responde: *“Imagine, de sede?! De sede não, eles ‘tavam’ no mar...”*. Um outro chama a atenção do colega, dizendo: *“Não se pode beber a água do mar porque é salgada, oh esperto!!!”*. O professor Joaquim não diz nada a respeito dessa observação feita por um dos alunos, mas explica essa questão da falta de água e aborda as doenças transmitidas pelos ratos dos navios, contando que também os ratos vieram para o Brasil nos navios. Joaquim faz ligações com Ciências, sobre cadeia alimentar, e comenta como os ratos sobreviviam. Uma aluna pergunta: *“Professor, de onde vem a palavra quilombo?”*. O professor explica e lembra aos alunos que na apostila, mais adiante do texto, tem um glossário que deve ser sempre consultado. Um aluno continua a leitura. O texto agora é sobre a exploração do ouro. O professor faz a seguinte observação: *“Como o quilombo é um símbolo de resistência à escravidão, e vocês verão a História do negro em Itatiba... e como na cidade tem o “Quilombo Brotas”, vou ver a possibilidade de fazermos uma visita ao quilombo”*. Os alunos vibram: *“Ehhh, que legal, professor! Dizem que lá é da hora....!”*. Após a leitura do texto, o professor recapitula os estudos realizados durante a aula e solicita aos alunos que respondam às atividades da apostila em casa. Os alunos reclamam que têm muita lição para amanhã, de outras matérias também. O professor, então, diz: *“Vou dar uma chance a vocês hoje. Como faltam apenas dez minutos para o sinal, vamos iniciar as atividades aqui e, se não der para terminar, vocês terminarão em casa. Quem conversar e não fizer as atividades, eu vou mandar para a direção”*. Os alunos iniciam as atividades em pequenos grupos e parecem envolvidos:

conversam sobre as questões uns com os outros. Enquanto isso, Joaquim os observa e está atento aos questionamentos dos alunos. Estes perguntam suas dúvidas ao professor, que os esclarece, sempre questionando se eles leram com atenção o texto e reportando-se também ao filme. Pouco depois, o sinal soa para o intervalo. A próxima aula é dedicada à finalização das atividades e à correção destas.

### **Comentários sobre a aula 1**

Como esclarecemos anteriormente, as aulas que o professor Joaquim ministrava na Escola “A” eram as dos sétimos anos. As dos últimos anos, oitavo e nono, foram escolhidas pela professora Rute, quando esta assumiu seu cargo de professora de Educação Básica II no ensino de História, na Prefeitura Municipal de Itatiba. Assim, as aulas observadas do professor Joaquim são as do sétimo ano, e não dos oitavos e nonos anos.

Os alunos se interessavam pelas aulas do professor Joaquim. Nesta aula, ele tentou ser o mais didático possível, parando o vídeo nos trechos que julgava mais importantes. Também não deu muita chance de os alunos manterem conversas paralelas durante a explicação, tentando prender a atenção dos alunos quanto às questões que iam surgindo no decorrer do filme, durante a aula. Do ponto de vista de Joaquim, ele procurava a melhor forma de fazer com que os alunos entendessem História. Ao final da aula, ele revelou:

*Eu acredito que o uso de imagens, na aula de História, auxilia os alunos a entenderem melhor os temas abordados. Me preocupo muito em adequar a linguagem da História ao nível, faixa etária, a maturidade dos alunos. Tem muita coisa que eles não sabem o significado das palavras, aí fica complicado. Então a gente precisa ir adequando as coisas... senão eles não entendem e aí fica mais complicado ainda....*

A utilização de um documentário, cinema de animação ou filmes no processo de ensino requer algumas considerações metodológicas, a nosso ver. Primeiro, ao programar seus conteúdos e suas metodologias, o professor precisa selecionar os filmes e os textos que se relacionem com a temática escolhida. Isso pressupõe uma segunda consideração, que é a do trabalho de análise do filme ou documentário e a desmontagem da obra cinematográfica. Portanto, precisamos ter claros os limites da linguagem do cinema, que é uma linguagem de produção artística e cultural e não didática, a fim de não reduzir a obra cinematográfica a uma mera ilustração nem esperar que ela transmita o conteúdo curricular de maneira sistematizada.



Assim, filmes, documentários devem ser lidos cautelosamente e de forma crítica, pois, assim como um texto de época, pode-se desvendar a realidade em aspectos menos perceptíveis. Por isso, há a necessidade de um olhar atento nas entrelinhas das imagens, ao desmontar o filme para estudá-lo. Para tanto, importa haver uma articulação da vivência e da motivação de alunos e professores com a bibliografia e a filmografia selecionadas e adequadas à temática em estudo.

A nós pareceu importante a preocupação do professor em reforçar a motivação dos alunos para o conhecimento e seu interesse pela História e em trazer filmes como recurso metodológico para esse fim. A incorporação da linguagem cinematográfica no processo de ensino-aprendizagem é uma tendência metodológica crescente (BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 2011b).

No entanto, Bittencourt nos lembra que, ao passar filmes para os alunos na escola ou mesmo solicitar que os assistam em casa, prática bastante usual hoje em dia,

[...] cabe indagar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressurreições históricas”, ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos de ideologia dominante?

Se hoje podemos mais facilmente utilizar tais recursos nas escolas, mesmo que de maneira muitas vezes precária, a questão que se torna mais premente é a reflexão sobre as formas pelas quais professores e alunos se têm apropriado desse instrumento de comunicação como material didático. Que métodos de leitura têm sido empregados na análise dessa produção feita para um público diverso e transformada em material de aprendizagem? (BITTENCOURT, 2009, p. 372, grifo do autor).

O professor Joaquim utiliza o recurso do filme como ilustração do tema, pois não o transforma como material de aprendizagem, como nos lembra Bittencourt. É evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem do cinema, mas a autora destaca “a impossibilidade de deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. É preciso ir além” (BITTENCOURT, 2009, p. 375).

Massone<sup>56</sup> (2011, p. 167, grifo da autora), especialista em leitura, escrita e educação, aponta que “*ver películas* para profundizar el estudio de un tema se vincula con el lugar de las imágenes como modo de representación más extendido hoy, con las imágenes como lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea”. Para esta autora, buscar na internet outros filmes como estratégia de indagar sobre um tema relacionado à História tem mais força entre os jovens de classe média. Para esses jovens, o uso da internet possibilita buscar dados como uma biblioteca virtual. A maioria dos jovens de classe média tem acesso à internet através da conexão com banda larga, o que lhes permite complementar o que foi visto na escola.

O professor Joaquim utiliza, em suas aulas, artefatos da cultura contemporânea, como filmes, e os complementa com questionário sobre o assunto ao final da aula.

Em um texto, o sentido que se dá a ele depende das relações que se fazem e se configuram em um contexto novo. É o caso dos meninos, quando falam sobre a capoeira. Eles não apenas conhecem o significado da palavra, mas trazem a capoeira de um contexto que lhes é cultural, para dentro das aulas de História.

Assim, as relações vão sendo tecidas, e o ensino de História começa a fazer sentido para esses alunos.

## **Aula 2**

Segunda-feira do dia 27 de setembro. São 13 horas. Aula no sétimo ano C. O professor Joaquim fica à frente da sala, aguardando silêncio dos alunos. Dando continuidade ao assunto sobre colonização no Brasil, o assunto da aula de hoje é sobre as Invasões Holandesas. Inicia a aula, dizendo que os alunos assistirão a um vídeo sobre o assunto e que precisa que eles prestem bastante atenção para entenderem o assunto. O vídeo, de 16 minutos, intitulado *Na companhia dos holandeses*, faz parte do mesmo material didático utilizado por ele na aula anterior. A metodologia também é a mesma. Conforme vai passando o vídeo, ele para, explica e retoma o assunto. Após o vídeo, os alunos leem o texto da apostila. Em determinado momento, ele avisa:

---

<sup>56</sup> Professora da Universidade de Buenos Aires (UBA) na área de Ensino de Ciências Sociais e Normal Superior, autora de textos e materiais sobre formação docente.

*Pessoal, atenção! Na próxima semana não faltem, pois irei dar um trabalho para ajudá-los nas notas que estão muito ruins. É um trabalho em grupo de quatro, onde dois alunos farão um desenho e os outros dois um texto sobre a história do boi voador de Mauricio de Nassau. Vamos continuar a leitura, pessoal. Quem vai ler?*

Um dos alunos inicia a leitura do texto “As invasões holandesas”. O professor vai explicando o texto, conforme o aluno lê. O professor também faz a leitura de alguns trechos e vai explicando na lousa, fazendo desenhos. Explica como se formou a Espanha. De repente, três alunos entram atrasados na aula. O professor para a aula, espera que se acomodem e diz a eles o número da página da apostila, para que acompanhem a leitura. Os alunos se organizam e a aula prossegue. Não foi explicitado o motivo do atraso, e o professor prossegue a aula. Vai explicando sobre os Países Baixos e o porquê desse nome. Quando está explicando sobre os diques na Holanda, é interrompido pela coordenadora da escola, que solicita a presença de dois alunos para preencherem alguns papéis. Quando vai retomar a aula, o professor é interrompido novamente por um casal de uma escola de informática que veio fazer propaganda e oferecer um curso aos alunos. O casal faz a propaganda, com autorização da direção da Escola “A”, e realiza o sorteio de uma bolsa de um curso básico de informática, usando o número de chamada dos alunos. Quem foi sorteado recebe um *folder* que contém um desconto especial (R\$44,00 mensais pelo curso). Acabada a propaganda, o casal se retira e, quando o professor vai reiniciar a aula, é interrompido novamente, desta vez pela inspetora de alunos, que procura uma aluna para preencher outro papel. Depois de tantas interrupções, o professor consegue retomar a aula. Ele percebe que os alunos não entenderam o vídeo, porque o som da televisão estava ruim, e diz que, se não entenderam o vídeo, não entenderão a apostila, que tem mais dados. Os alunos pedem ao professor que passe o filme de novo. O professor diz: “*O que faremos, se os recursos da escola não são apropriados? Ainda que esta escola tem TV e aparelho de DVD. Tem escola que nem isso tem. Mas não vai adiantar ler, se vocês não entenderam nem o vídeo, que é uma introdução no assunto*”. Os alunos continuam pedindo para passar o vídeo. “*Pessoal, é preciso perguntar, quando não entendem... Quando passou a cena do forte, o que quis dizer no vídeo?*”. O professor Joaquim continua a perguntar sobre cenas do vídeo e seu significado para os alunos e ninguém consegue responder.

*Oh, pessoal, perdi uma aula e vocês não perguntaram nada?!? Então não entenderam nada?!? Nada, nada?!? Olha, eu não tenho vontade nenhuma de passar o vídeo de novo para vocês. Minha vontade é ler o texto e dar perguntas para vocês responderem. É isso que vocês querem?*

Os alunos dizem: “*Não, não professor! Passa o vídeo de novo!!*”.

*Escuta aqui, pessoal, eu vou passar de novo, mas vocês precisam prestar atenção no filme, e quem não fizer silêncio, vai ser retirado da sala e que eu me entendo com a diretora, pois agora a gente nem pode mais tirar aluno bagunceiro da sala, mas eu vou tirar!!! Se ficar conversando na hora do vídeo, eu vou tirar da sala, sim!! E depois eu me entendo com a diretora!*

O professor decide passar o vídeo novamente, mas, antes, explica:

*Olha gente, antes... o Brasil não foi colonizado apenas pelos portugueses. No nordeste brasileiro houve a ocupação holandesa, devido à exploração do açúcar. Gente, isso é o mínimo que vocês têm que saber, o mínimo de aprendizagem... Os holandeses ocuparam uma parte do nordeste brasileiro, o litoral e tem que saber sobre a Companhia das Índias Ocidentais, fundada pelos holandeses. A ocupação holandesa foi em 1637 de Pernambuco até o Rio Grande do Norte, mas apenas a região do litoral.*

O filme inicia. As cenas de animação mostram Maurício de Nassau: revelam-no como um homem culto e inteligente, que queria melhorar a cidade de Recife e buscou apoio do povo para fazer as melhorias que julgava necessárias. O professor vai explicando: “*Gente, atenção, ele era protestante e o e tem uma diferença entre catolicismo e protestantismo. Vocês sabem a diferença entre um e outro?*” Explica rapidamente e fala sobre as perseguições religiosas.

*Gente, outra coisa: estão vendo esses canais de Recife? Eles imitam os de Amsterdã, e Nassau trouxe artistas e cientistas para melhorar a cidade de Recife e catalogar fauna, flora da região que até então, essa preocupação não existia em nenhuma cidade brasileira. Nassau queria reativar os engenhos de açúcar e para isso precisava de escravos.*

O filme mostra que Maurício de Nassau conquistou parte do litoral do Ceará e Maranhão. O sinal bate para o intervalo, e o professor avisa os alunos que vai continuar o assunto na próxima aula. Ao final, faz um comentário: “*Os alunos são muito desatentos, e é necessário repetir inúmeras vezes para os alunos guardarem informações e mesmo assim, bem poucas. Infelizmente, isso é geral*”.

## Comentários sobre a aula 2

Observamos que o professor Joaquim tentava manter um nível razoável de silêncio em suas aulas, por meio de ameaças de colocar alunos para fora da sala de aula a todo o momento, e os alunos tinham medo dele. Também, pelo que percebemos, a direção da escola não aceitava alunos fora da sala de aula, pois entendia que problemas de indisciplina devem ser resolvidos pelo professor durante a aula, e este não devia transferi-los para a direção. Mas, mesmo assim, o professor deixou claro aos alunos que ele iria se entender depois com a diretora e que tiraria da sala alunos que não estivessem atentos ao filme.

*Escuta aqui, pessoal, eu vou passar de novo, mas vocês precisam prestar atenção no filme e quem não fizer silêncio, vai ser retirado da sala e que eu me entendo com a diretora, pois agora a gente nem pode mais tirar aluno bagunceiro da sala, mas eu vou tirar!!! Se ficar conversando na hora do vídeo, eu vou tirar da sala, sim!! E depois eu me entendo com a diretora!*

O professor usou os mesmos recursos pedagógicos utilizados na aula anterior para abordar um novo assunto. O que chamou a atenção nessa aula foi o número de vezes que ela foi interrompida com assuntos externos. O oferecimento de uma bolsa de informática aos alunos – houve visita dos profissionais de informática a todas as salas da escola – foi uma das interrupções, autorizada pelos gestores. Ao permitirem o acesso de pessoas durante o período de aulas para oferecer e vender produtos na escola, os gestores não levaram em conta que as aulas são importantes e existe uma sequência pedagógica que o professor prepara e deve ser respeitada. Uma vez quebrada essa sequência, retomá-la requer do professor outra maneira de pensar as atividades planejadas para aquela aula. Mas interrupções também aconteceram nas aulas da professora Rute. É uma prática dessa escola, podemos concluir.

A sequência de atividades planejada pelo professor, que tinha como objetivo terminar o assunto sobre as invasões holandesas, não aconteceu, o que o levou a ocupar mais uma aula sobre o assunto. Os alunos tiveram dificuldade em entender o filme – que o professor usa como uma representação –, e foi preciso retomar a atividade. Repensar as atividades a partir das representações que os alunos têm de um determinado tema, ou seja, daquilo que eles conhecem sobre o assunto a ser abordado, é uma competência a ser

desenvolvida pelo professor, segundo Perrenoud (2000), e é importante nas aulas, antes do início do estudo sobre um determinado tema e também no seu decorrer.

Podemos inferir que, possivelmente, os alunos se tivessem comportado exatamente com a postura de que já conheciam alguma coisa sobre as “invasões holandesas”. De fato, poderiam saber, uma vez que traziam esse conhecimento, mesmo que apenas fragmentos dele, de outros anos escolares.

Perrenoud (2000) recomenda que o professor trabalhe com situações-problema que levem os alunos a refletir e buscar transpor um obstáculo de aprendizagem, construindo hipóteses. A partir dos erros dos alunos, constroem-se outros caminhos a serem percorridos pelo professor. Os professores não são preparados para trabalhar a partir dos erros dos alunos nem para construir aprendizagens a partir de hipóteses levantadas por eles. O docente poderia proporcionar aprendizagens de outras formas, criando situações problemas, por exemplo. Compreender os erros e as dificuldades dos alunos, interessar-se por seus erros, aceitá-los e proporcionar meios para que eles os identifiquem e consigam transpô-los – essas são competências que, segundo Perrenoud (2000), devem ser desenvolvidas pelos professores.

### **Aula 3**

Segunda-feira do dia 4 de outubro. O sinal bate às 13 horas e 50 minutos. Aula no sétimo ano. O professor cumprimenta a classe e apresenta as atividades que havia dito a eles que fariam sobre o boi voador. Retoma as explicações da aula anterior e distribui as atividades. Trata-se de um texto de duas páginas que narra o episódio. Os alunos lerão o texto e responderão às atividades em grupos de quatro. Depois de respondidas as questões, farão um desenho sobre o boi voador. O professor dá aos grupos um desenho impresso do computador, que poderá servir como “modelo” do boi voador, se quiserem.

*Pessoal, atenção aqui! Eu trouxe um desenho de um boi, caso vocês tenham dificuldade em desenhar, podem olhar nesse modelo... O importante é que vocês façam o desenho, ilustrando o momento que ocorreu o episódio e respondam as questões do texto. Não se esqueçam que é pra nota e vai auxiliar nas notas das avaliações que foram muito baixas!.*

Essa aula é utilizada para que os alunos desenvolvam as atividades propostas. Termina a aula e os alunos entregam as atividades.

### **Conversa com o professor Joaquim**

No dia seguinte estivemos na escola para recolher alguns questionários do levantamento sociocultural e econômico de professores que não me haviam entregado. O professor de História estava na escola em horário livre e aproveitamos para conversar com ele sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos na aula anterior. O professor havia corrigido todas elas e nos mostrou. Comentou o seguinte:

*Sabe, fui obrigado a dar essa atividade para auxiliá-los nas notas, pois vai chegar o final do ano e todos vão ser aprovados... Eu não tenho como reprová-los. São as políticas públicas para a educação, e os alunos sabem disso. Veja os tipos de perguntas que preciso fazer para eles acertarem!!!*

E mostrou uma atividade de completar lacunas com as palavras do texto. Era olhar no texto e copiar. Ele continuou:

*O nível dos alunos aqui é bom, mas o problema é que eles estão muito desinteressados! Eu gosto de dar aulas! Trabalho não pelo salário, pois não preciso disso. Eu fiz Economia e trabalhei muitos anos nessa área, trabalhei na Vulcabras. Depois eu resolvi que queria fazer outra faculdade. Fui fazer História porque sempre me interessei por essa área e comecei a dar aulas porque queria fazer algo diferente na minha vida, de tudo que já havia feito. Comecei dar aulas faz quatro anos apenas. E gosto do que eu faço. Prefiro dar aula no colegial (sic) porque lá você fala apenas duas vezes com o cara e, se o cara não tá a fim de aprender, você coloca ele pra fora da sala e tudo bem! Aqui não, aqui é diferente... você precisa ficar falando, falando, falando, falando o tempo todo com eles! São infantis, e eu não tenho muita paciência com isso, mas apenas isso! Tirando isso, eu gosto. Mas tem um problema sério aqui, que já falei com a diretora e com outras pessoas sobre isso: a educação de Itatiba é uma bomba!!! Não vejo investimentos reais na educação!*

Perguntamos a que ele estava se referindo. Ele continuou:

*Onde já se viu uma secretária que chama no meio do ano letivo os professores para assumirem seus cargos?!?! É um desrespeito com alunos e professores!!! Eu, quando fui deixar minhas aulas por causa disso, expliquei para os alunos que a professora que viria não tinha culpa do que estava acontecendo. A diretora até não gostou muito... me chamou para conversarmos... mas é isso. Eu não concordo com muitas coisas aqui! Estou na Educação porque gosto. Em Jundiá, trabalho no Ensino Médio do Estado. É horrível!!! Os alunos não estão nem aí! Você faz sua pesquisa no Médio?" Eu respondi que não, apenas no Fundamental. "Sabe, eu já fui ameaçado de morte duas vezes... Mas eu não ligo. A*

*gente tem que passar todo mundo mesmo. Eu não me estresso nem um pouco! O que o governo quer é números, não é? Então eles terão números! Infelizmente as repartições públicas trabalham com regras impostas, que não são discutidas e dá no que dá! São regras, e todos acabam fazendo o que o governo quer. Eu não ligo mais! Gosto de dar aulas, gosto do que faço, mas tenho que passar todos os alunos no fim do ano, entende? Isso é que mata! Sabe, se você fizer sua pesquisa na rede privada de ensino, você vai conseguir ver o que está buscando. Na rede pública, você não vai conseguir ver nada! O que você vai ver é isso, que já está vendo... Ninguém não tá nem aí com nada! Os alunos... aqui, ainda tem um nível melhor, mas existem outros lugares, que não tem condições! Se eu fosse você, escolheria uma escola particular para observar. Iria ser mais rico para sua pesquisa. Infelizmente, as pessoas que ficam muito tempo no ensino público, na escola pública, vão se acostumando a serem mandados e a obedecerem, é engraçado, ficam todos pensando do mesmo jeito... Eu que vim de instituições particulares, que trabalhei em empresa, penso diferente. Acho engraçado isso...*

Então fomos interrompidos por alguns alunos que entraram na sala dos professores onde estávamos conversando. Eram alunos do Grêmio Estudantil que iriam ter uma reunião com o professor Joaquim. O professor é responsável pela coordenação do Grêmio Estudantil. Saímos, pois percebemos que os alunos queriam iniciar logo a reunião, pois tinham pendências a serem resolvidas. O professor pediu calma a eles: *“Calma, gente! Calma que nós vamos conversar, mas vamos organizar antes!”*. Olhou para nós e disse: *“Fique quanto tempo achar necessário observando minhas aulas, viu? É um prazer poder ajudar e comigo não tem problema. Pode vir, tá?”*. Agradecemos e deixamos o professor com seus alunos resolvendo as questões do Grêmio Estudantil.

### **Comentários sobre a conversa com o professor Joaquim**

O que presenciamos na aula do professor Joaquim é uma realidade que acontece em ambas as escolas pesquisadas e, provavelmente, em outras escolas.

Mediante esse quadro descrito pelo professor sobre a educação pública, temos um perfil educacional que está muito distante do esperado. O governo federal proclama que avanços ocorreram na educação. De fato, alguns ocorreram, como a construção de mais escolas, abertura de mais vagas em todos os níveis de escolarização, a criação do Fundef, do Fundeb, o Programa “Bolsa Escola”, os Parâmetros Curriculares Nacionais.



Os professores, por sua vez, tentam diversos caminhos, dentro de suas possibilidades, para despertar o interesse dos alunos.

É um desafio para os docentes conseguir que alunos conectados na lógica das redes tecnológicas se interessem pelas propostas em sala de aula. A estrutura de comunicação entre os alunos é outra. A reprodução de velhos modelos educativos é a confirmação de que há uma fragmentação cada vez mais acentuada entre os jovens da cultura tecnológica e os adultos que têm dificuldade de entrar nessa nova realidade. O professor, na maioria das vezes, privilegia a leitura e a escrita; e o jovem, a linguagem audiovisual.

O desafio aos professores, segundo Silva (2002, p. 81), seria o de

compreender que a chegada destas tecnologias permite passar de um modelo que privilegia a lógica da instrução, da transmissão e assimilação da informação para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na construção colaborativa de saberes, na abertura de contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, de seus conhecimentos, experimentações e interesses. Resultam daqui um novo ambiente e estilo pedagógicos que favorecem as aprendizagens personalizadas e colaborativas.

A escola, para acompanhar essas mudanças, deve voltar-se para a apropriação da realidade audiovisual e cibernética do aluno, a fim de que tanto alunos como professores possam ter uma visão crítica sobre essa realidade. Além disso, as questões centrais que as atuais tecnologias trazem ao processo de aprendizagem são o caráter colaborativo do trabalho em equipe, as competências profissionais que não observamos durante a pesquisa com esse grupo de docentes.

Com efeito, a formação da maioria dos professores em exercício ocorreu em um passado não muito distante, em que o valor das tecnologias e das mídias estava apenas em reforçar a instrução, e o papel do aluno era de receptor dessas informações.

Entendemos que não cabe apenas ao Estado promover ações. Cabe também à equipe escolar encontrar caminhos possíveis para buscar soluções. Não queremos ter uma visão romântica nem fantasiosa em relação ao quadro que se descortina atualmente, mas acreditamos na escola pública e julgamos que esse quadro de desesperança pode ser

revertido com o desenvolvimento de capacidades dos alunos para compreender a existência de um conhecimento e a criação de outros novos. Nesse sentido, o papel do professor muda qualitativamente: passa a assumir-se como um orientador na aprendizagem, criando condições para que os alunos circulem por ambientes presenciais e a distância e compartilhando os conhecimentos entre as escolas, formando redes de informações entre elas, utilizando a internet como meio para esse fim.

### **3.5 A pesquisa na escola “B”**

A professora Raquel tem uma relação amistosa com seus alunos. Ela é professora efetiva da rede estadual há mais de 20 anos, gosta de estudar e por vezes manifestou a intenção de fazer mestrado. Diz que apenas não fez porque, como ela é sozinha, precisa trabalhar nos dois cargos que ocupa: um no Estado, trabalhando com Ensino Médio, e outro na Prefeitura de Itatiba, com Ensino Fundamental. É uma pessoa alegre, dinâmica, que aparenta gostar do que faz e tem um perfil cultural que se diferencia dos demais colegas.

Os alunos demonstraram gostar muito dela, mas não das aulas de História. Essa professora, em especial, foi a que mais aproximações fez com a cultura contemporânea durante suas aulas. Mesmo assim, a distância a que os conteúdos de História estão dos alunos pareceu-nos muito grande.

#### ***3.5.1 Perfil econômico e sociocultural da professora Raquel***

A professora Raquel tem 41 anos, é divorciada e não tem filhos. É natural de Itatiba e filha de família de poucos recursos. O pai era tecelão e a mãe dona de casa, ambos com Ensino Fundamental incompleto, ou seja, estudaram até a antiga quarta série. Coursou Ensino Fundamental e Médio em escola pública e depois se graduou em Estudos Sociais, com licenciatura plena em História, pela Universidade São Francisco em Itatiba. É formada há mais de dez anos e desde então vem atuando no magistério. Não possui pós-graduação e não costuma participar de capacitação profissional, pois, segundo ela, não sobra tempo: trabalha 49 horas semanais. Não complementa sua renda com outra atividade. Mora em casa própria e possui seu próprio carro.

Quando questionada sobre jornais que costuma ler, apontou a *Folha de S. Paulo* e o *Jornal de Itatiba*. Os livros que mais gostou de ler foram: *Cem anos de solidão*; *Os maias*; *Memorial do convento* e outros mais que não citou, pois disse que são muitos. Gostou em especial desses três citados, porque “gosto dos autores e estilos”. Questionada sobre leituras de revista, informou que costuma assinar *Carta Capital* e *Caros Amigos*.

Costuma ir ao cinema uma vez ao mês e gosta de “todos os tipos de filme (desde que seja bom!)”. Vai ao teatro de quatro a cinco vezes por ano e “só não gosto de comédia pastelão”. As peças de que mais gostou foram *Sonhos de uma noite de verão* e o *Doente imaginário*, porque “gosto de humor inteligente”. Vai a museus “geralmente quando viajo ou tem alguma exposição nova”. A exposição de que mais gostou foi da Grécia, na Fundação Armando Alvares Penteado – FAAP – “porque era ligada a História” e “Van Gogh, no museu D’Orsay, porque é meu pintor favorito”. Os tipos de exposição que prefere são “todas em que eu possa aprender alguma coisa”.

Quanto ao tipo de músicas de que mais gosta diz que “quase todos. Não gosto apenas de sertaneja e *funk*, porque não gosto das letras, pois têm um conteúdo pobre e muitas vezes preconceituosos”. Gosta de ir a *show* de cantores, mas “não tenho ido muito a shows por falta de oportunidades e dinheiro”. Os *shows* de que mais gostou foram o da Marisa Monte e o do Chico Buarque. Gostou mais destes “porque gosto destes cantores”. Gosta de ir a *shows* de dança, mas “Não costumo frequentar *shows* de dança com frequência”. O *show* de que mais gostou foi de dança flamenca, “porque gosto deste estilo de dança e também pela música”.

Assiste à televisão de uma a duas horas diariamente. Gosta de assistir “série, telejornais e documentários para informação e diversão. Não tenho um programa preferido na televisão porque assisto a vários programas que gosto”.

Costuma acessar a internet para “pesquisar assuntos da minha área (História), notícias diárias e *blogs* de alguns jornalistas”. Utiliza o computador para enviar/receber *e-mails*; fazer pesquisa para auxiliar na preparação de aulas; estudar; passar o tempo; ler notícias; escrever textos no Word.

Nos finais de semana, disse que “leio, assisto televisão, acesso a internet, saio com os amigos, vou ao cinema, etc.”. Nas horas vagas, costuma “ler, assistir televisão ou acessar a internet”. Pratica atividades físicas três vezes por semana.

Costuma viajar de três a quatro vezes ao ano: “não tenho preferência, adoro viajar e conhecer outras culturas”. Já viajou ao exterior várias vezes, para a Itália, França, Espanha, Peru e Argentina. Foi a lazer e “gostei de todas que eu fiz porque aprendi e conheci culturas diferentes”. Não costuma ir a congressos de Educação, não possui trabalhos publicados e não é associada/ filiada a nenhuma instituição acadêmica ou sindical.

### ***Perfil profissional***

A professora Raquel possui televisão a cabo e internet em sua casa. Conhece vários filmes e documentários relacionados ao conteúdo de História. Dos filmes nacionais, ela recomenda: *Chico Rei*; *Carlota Joaquina*; *Gaijin, os caminhos da liberdade*; *Deus e o Diabo na Terra do Sol*; *Pra frente, Brasil*; *O que é isso, companheiro?*; *O ano em que meus pais saíram de férias*; *Cidade de Deus*; *Quilombo*. Assistiu aos filmes em sua casa ou no cinema, alguns por interesse próprio, outros também por recomendação de um familiar ou amigo. Costuma ver os filmes geralmente sozinha ou com a família ou amigos. Comentou sobre esses filmes com sua família, seus amigos e com seus colegas na escola. Recomenda-os “porque são filmes interessantes que auxiliam na compreensão e análise de momentos e personagens importantes da História de nosso país”.

Dos filmes estrangeiros, a professora recomenda: *A guerra do fogo*; *O nome da rosa*; *Joana D’Arc*; *Elizabeth*; *Gladiator*; *Cruzada*; *O outro lado da nobreza*; *Tempos modernos*; *A lista de Schindler*; *Adeus, meninos*; *Mississippi em chamas*; *Ghandi*; *O pianista*; *Danton, o processo da revolução*; *1492, a conquista do paraíso*; *A insustentável leveza do ser*; *Adeus Lênin*; *A queda*; *O último imperador*; *Reds*; *Roma, cidade aberta*; *Mercador de Veneza*; *O Grande ditador*; *Capitães de abril*; *Diários de motocicleta*; *A história oficial*; *A onda*; *A era do rádio*; *As vinhas da ira*; etc.

A esses filmes também assistiu em sua casa ou no cinema, por interesse próprio ou por recomendação de um familiar ou amigo. Recomenda-os “porque são filmes

interessantes, que tratam de temas da História mundial e são importantes como instrumentos pedagógicos no ensino de alguns assuntos relacionados com a História”.

Dentre os documentários, a professora Raquel aponta alguns relacionados a História: *Cabra marcado para morrer*; *Arquitetura da destruição*; *Revolução francesa* (History Channel); *Roma* (série HBO); *Redescobrimos a Segunda Guerra Mundial* (National Geographic); *Senta a pua!* (FAB); *Peões*; *Promessa de um mundo novo* (judeus X palestinos); *Fahrenheit 11/09* (Michael Moore); *A história é uma história* (Eduardo Bueno – Fantástico – vários episódios); *Construindo um Império: Roma, Grécia, Egito, etc.*; *A vida privada – Império Romano, Atenas, Rússia Czarista, etc.*; *Ilha das Flores* (Jorge Furtado). Assistiu aos documentários em sua casa sozinha, por interesse próprio e os comentou com sua família. Recomenda-os “porque informam, auxiliam na compreensão do tema, proporcionam o debate, etc”. A professora não os comentou com seus colegas professores.

Ela não conhece nenhum *video game* relacionado com a História, mas conhece histórias em quadrinhos relacionadas com essa disciplina, entre elas *Asterix e Obelix*, de R. Goscinny e A. Uderzo, que leu sozinha, em sua casa, por interesse próprio, e comentou com sua família e seus amigos. Recomendaria a leitura “porque auxilia na compreensão do tema relacionado com a civilização romana (expansão territorial, conquistas e resistência) de forma humorada, irônica e divertida; e também incentiva a leitura sobre o tema”.

Na internet, costuma visitar *sites* relacionados com a História. Um deles é o do Centro de Documentação e Pesquisa de História Contemporânea e do *Brasil* (<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/index.htm>), que encontrou navegando na *web*, depois de receber recomendação de outras pessoas. Acessa em sua casa, sozinha, mas comentou com seus colegas de escola e recomendaria acessá-lo “porque possui materiais de leitura par professores e alunos. Exposições virtuais sobre períodos importantes da História do Brasil do século XX”.

Outro *site* pesquisado pela professora foi <http://www.iatucultural.com.br/arqueologia> e <http://greciantiga.org>, que acessa em sua residência, sozinha, por recomendação de outras pessoas. Não chegou a comentar com ninguém sobre este *site*, mas recomendaria, “porque divulga descobertas importantes da

arqueologia brasileira e informações sobre o trabalho do arqueólogo e porque contém documentos, miniatlas, referências de livros e filmes sobre a Grécia Antiga”.

Também costuma acessar os *sites* da rede eletrônica de História do Brasil (<http://www.clionet.ufjf.br>) e o Portal da História Geral e do Brasil (<http://www.nossahistoria.com.br>). Recomendaria ambos, também, “porque auxilia no ensino da História, pois reúne artigos sobre a prática pedagógica, materiais de leitura para professores e alunos (documentos históricos, mapas, fotos, pinturas, etc)”.

Quanto aos programas de televisão que conhece, relacionados com a História, está o programa Milênio” da *Globo News*, a que costuma assistir sozinha em sua casa, mas não costuma comentar com os colegas. Não informou se assiste por interesse próprio ou por recomendação de alguém. Recomendaria este programa, “porque é um programa interessante, pois trata de assuntos atuais com entrevistas de personalidades internacionais e nacional que possuem um pensamento inovador e revolucionário sobre temas ligados ao presente e ao futuro da humanidade”. Outro programa selecionado pela professora foi o “Arquivo N”, também da *Globo News*. Costuma assistir sozinha, em casa, por recomendação de outros e não comentou com ninguém a respeito do programa. Recomendaria “porque é um programa interessante que trata de fatos e pessoas que entraram para a História com imagens de arquivo e texto compacto e didático”. Conhece também os programas *History Channel* e *National Geographic Channel*. Assiste em sua casa sozinha ou com sua família, por recomendação de outros e comenta com sua família. Recomendaria “canais internacionais que apresentam vários programas e documentários relacionados com temas da História Mundial e do Brasil”.

Quanto às músicas vinculadas a temas da História, conhece “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque de Hollanda, e a recomendaria “porque trata da questão da mulher na Grécia Antiga”. Outra música é “Apesar de você”, também de Chico Buarque de Hollanda. Recomendaria “porque através da letra da música pode-se explicar a censura à música durante a Ditadura Militar e suas formas de resistência”. Ela as ouviu em casa, com seus familiares e amigos, por recomendação de colegas. Comentou com sua família e seus amigos sobre essas músicas.

Outra música selecionada pela professora foi “Televisão” (Titãs). Recomendaria “porque através da análise de sua letra pode-se fazer uma crítica aos meios de comunicação” e também a música “Periferia é periferia” (Racionais). Recomendaria esta também “por fazer uma análise crítica dos problemas urbanos citados na letra do *rap*”. Ambas ela ouviu em casa, com seus familiares e amigos, por recomendação de outros, mas não comentou com ninguém sobre as músicas.

Foi solicitado à professora que elegeisse um tema relacionado a História de que gostasse muito e respondesse porque se interessava por ele e quais estratégias usava para conhecer sobre ele. A professora elegeu “Ditadura Militar. Porque foi um período de nossa História recente que marcou profundamente a sociedade brasileira. Procuro ler e pesquisar sobre o assunto”.

### ***3.5.1.1 Aulas da professora Raquel***

#### **Aula 1**

Quarta-feira do dia 25 de agosto. Aula no oitavo ano “C”, uma classe com 35 alunos. A professora entra na sala, cumprimenta os alunos e apresenta a pesquisadora a eles, explicando o porquê da sua presença ali. Rapidamente um dos alunos oferece a esta uma cadeira, no fundo da sala. Ela agradece e se acomoda.

Enquanto isso, a professora escreve a rotina da aula na lousa, como é de seu costume:

- Correção
- Leitura e explicação capítulo 5 (página 200 a 201).

Os alunos cujas atividades não foram vistas pela professora na aula anterior “cobram” o visto dela em seus cadernos. A professora chama um a um em sua mesa e olha as atividades. Fica aparentemente um pouco embaraçada por ter-se esquecido de olhar as atividades, mas não comenta nada com os alunos e prossegue com a aula.

A correção das atividades acontece na lousa. Ela faz um quadro sobre lavoura cafeeira e escreve da seguinte forma:

Vale do Paraíba	Oeste Paulista
A- Final do séc. XVIII até 1860	final do XIX e início do XX
B- Taubaté, Guaratinguetá, Vassouras	Campinas, Araraquara, Limeira
C- Escrava	escravos e trabalhadores livres (imigrantes)
D- Rio de Janeiro	Santos

A professora lê as questões do livro didático *Projeto Araribá – 7ª série*, da Editora Moderna”, e coloca as respostas no quadro, após os alunos as responderem. Os alunos são orientados por ela a corrigir as respostas erradas. Enquanto acontece essa correção, um dos alunos faz uma arma de brincadeira, usando lápis e caneta, e fica “mirando” para os colegas. A professora não percebe a brincadeira e continua a explicar a formação das cidades para o interior paulista, mas há falta de concentração dos alunos. Alguns conversam, outros dormem, outros passam bilhetinhos uns para os outros, os chamados “MSN de papel”.

A professora, explicando sobre a escravidão, descreve Porto de Galinhas, dizendo que era um nome fictício dado quando chegavam os escravos negros. Algumas vezes ela costuma trazer para os alunos seus conhecimentos dos locais que conheceu, de viagens que fez, encaixando, sempre que possível, suas experiências nas aulas. Mesmo sendo uma experiência individual, ela tenta aproximar os conteúdos escolares com aquilo que aprendeu em suas viagens. Não trouxe nenhuma foto ou imagem de Porto de Galinhas, para que possa, de certa forma, aproximar esse lugar dos alunos, muitos dos quais nunca foram ao litoral. Termina de falar sobre Porto de Galinhas e retoma o livro didático.

Há uma foto de D. Pedro II entre as imagens do livro, que ela explora, solicitando que os alunos olhem para ela. Fala um pouco de D. Pedro II, o quanto ele era envolvido com as artes e com a cultura. Apesar de não ter material suficiente para auxiliá-la em suas aulas de História, a professora tenta oferecer aos alunos as informações que pode, utilizando os recursos do livro didático. No caso das imagens de D. Pedro II, ela chama a atenção para a existência da fotografia na época e conta um pouco de como D. Pedro gostava desta arte. Alguns alunos participam das aulas, observam as imagens e fazem



comentários. Enquanto isso, um grupo de alunos, alheios às explicações da professora, trocam mensagens pelo MSN de papel. Outros desenham no caderno, escrevem bilhetes o tempo todo. Não se comunicam verbalmente entre si, pois não é permitido conversar durante a aula outros assuntos que não sejam relativos a ela, e isso é lembrado constantemente pela professora. Mas os alunos burlam essa regra, levantando e entregando disfarçadamente o MSN de papel ao colega que está distante. Termina a aula. Vamos agora para aula no nono ano.

### **Comentários sobre a aula 1**

Quando a professora fez o quadro sobre a marcha do café na lousa, corrigindo as atividades da aula anterior, os alunos não entenderam o conteúdo explicado. Eles erraram principalmente a resposta sobre a marcha do café, e a professora os orienta a corrigir, copiando as respostas corretas da lousa. Mesmo assim, boa parte dos alunos se distrai, conversando com os colegas. A professora Raquel não se preocupa com as brincadeiras dos alunos, chegando a ignorá-las. Tem um bom relacionamento com eles e procura usar os poucos materiais pedagógicos que possui para trabalhar.

O uso de imagens nas aulas tem sido um dos recursos didáticos utilizados nas aulas que observamos. Vale lembrar que o uso da fotografia disseminou-se no século XX, servindo como documento, prova de investigações, registro dos mais diversos acontecimentos; e sua difusão “provocou uma reviravolta no meio artístico no século XIX, pela sua capacidade de produzir o real, as situações instantâneas, inicialmente em preto e branco e posteriormente em cores” (BITTENCOURT, 2009, p. 365). No entanto, a autora nos lembra que, para entender as imagens sedutoras da fotografia, precisamos desconstruí-las, e essa compreensão está para além dos limites da impressão.

É importante lembrar que o que vemos na foto é o olhar do fotógrafo, e o sujeito que está por trás da máquina fotográfica não é neutro. As escolhas que ele faz do enquadramento, das posturas das pessoas, da luminosidade; a escolha de uma máquina com filmes ou digital não são escolhas neutras (KOSSOY, 2000). Além disso, Bittencourt também nos lembra que é necessário perguntar por que e para que algumas fotos foram feitas, pois uma foto é sempre produzida com uma intenção.

Entendemos que, para um trabalho com o recurso metodológico da fotografia, é interessante que o professor saiba selecionar as fotos para trabalhar em sala de aula e realizar as leituras delas. Mas, para além disso, concordamos com Fonseca (2011b), quando nos chama a atenção para a necessidade da problematização no processo de ensino, independentemente de ser uma fonte escrita ou iconográfica, uma obra inspiradora ou um problema emergente no social, uma situação cotidiana — enfim, diversos pontos de partida poderão nos conduzir a um conjunto de testemunhos de época que possibilitará a exploração de temas com significado para os alunos.

Nesse sentido, a produção dos saberes e a sistematização de novos conhecimentos, a partir da mediação do professor, levarão os alunos à superação do senso comum. Portanto, afirmamos que a cultura contemporânea pode ser um viés que possibilitará tal superação, se forem produzidos sentidos para além do documento em estudo na sala de aula.

## **Aula 2**

Quarta-feira do dia 25 de agosto. A professora, da mesma forma que fez nas classes anteriores, cumprimentou os alunos e apresentou a pesquisadora à sala do nono ano “C”, uma classe com 35 alunos.

Iniciou a aula, escrevendo na lousa a rotina dos trabalhos do dia, como é de costume:

- trabalho (da questão 6 a 9) p. 112 e 113, “A arte da arte da História – Guernica”.

Há uma imagem da pintura de Pablo Picasso, página 114 do livro didático *Projeto Araribá – 8ª série*, da Editora Moderna, utilizado pela professora. Os alunos reiniciam a atividade que a professora passou na aula anterior, que eram as questões anotadas no quadro. Enquanto isso, a professora se dirige à pesquisadora e diz:

*Eu vejo a necessidade de um acervo fílmico aqui na escola, pois a escola não possui nenhum filme e nem imagens que possam ser utilizadas nas minhas aulas. Sinto bastante falta disso, porque é duro trabalhar somente com o livro didático. Eu procuro gravar sempre programas da “History Channel”. Ai eu trago e passo para eles, vou montando meu material, mas eu sei que tem coisa que a gente não acha... fica difícil, mas vamos tentando....*

Os alunos, calmos, fazem as atividades propostas. A professora anda pela sala, verificando se os alunos estão conseguindo realizar as atividades propostas. Quando vê que todos terminaram, chama a atenção da imagem de Guernica no livro didático.

*Pessoal, atenção um minutinho, por favor... observem a imagem no livro de vocês, aí na página 114. Todo mundo achou? Então, esta imagem que vocês estão vendo é apenas uma pequena parte da obra do artista espanhol, Pablo Picasso. Essa obra gente, ela é maravilhosa!!! Ela deve ter deve ter uns cinco metros mais ou menos... acho que é isso...*

Um aluno pergunta: “*Professora, a senhora viu ele de perto?*”. A professora sorri e diz: “*Sim, quando estive na Espanha*”. Os alunos dizem: “*Eh, dona, tá podendo, hein? Huuummm*”. Ela sorri e continua a aula, contando sobre o artista. Os alunos fazem silêncio e ficam atentos, ouvindo a professora contar sobre o artista espanhol: “*Pablo Picasso era espanhol, era comunista... Ele nasceu em 1893 e morreu em 1973. Ele fez parte da Belle Époque, que ele criou um movimento importante nas artes, o cubismo. Vocês já ouviram falar do cubismo?*” Os alunos dizem que sim, nas aulas de artes. Ela continua explicando:

*Ele teve várias fases em sua criação artística e com quatorze anos iniciou a pintura. O pai dele era desenhista. Isso influenciou muito Picasso. O artista por várias fases em sua criação artística. Passou pelas fases rosa, azul até o cubismo. Guernica que é a obra mais famosa do Picasso. É um quadro todo feito em preto e branco e esse quadro tem uma história. Picasso era comunista e visto como inimigo pelos políticos, burgueses. Observem a imagem do quadro que está no livro de vocês.*

Ela conta sobre a guerra civil, fala o que é guerra civil, exemplifica. Ela não entra muito nessa questão da guerra civil. A professora não usa gírias para explicar a matéria. Fala na língua padrão. Enquanto ela explica sobre a tragédia que aconteceu na cidade espanhola de Guernica, algumas meninas lixam unhas, outras se olham no espelho e alguns meninos não observam a imagem do livro. Mas uma boa parte presta atenção na aula. “*Professora, você tirou fotos?*”. “*Não, não tirei*”. “*Por quê?*”. “*Porque é proibido, o flash estraga a obra*”. Os alunos ficam surpresos. Ela também se surpreende, pois achou que eles já soubessem disso. “*Vocês não sabiam que o flash da máquina estraga as obras?! Bom, vamos lá, pessoal, prestem atenção agora... o que é que vocês veem na imagem? Olhem com atenção, não tenham pressa em responder... precisa olhar com calma...*”.

Um dos alunos responde sarcasticamente: “*O Bruno Alves...*”, que é um amigo de sala e todos riem; outro aluno diz: “*Um hot dog*”...

A professora ignora as brincadeiras dos alunos e pergunta: “*Por que vocês acham que as imagens estão distorcidas?*”.

Os alunos silenciam. Ela aguarda a resposta, e eles continuam quietos. “*E aí, pessoal, nenhuma opinião?*” Então ela responde: “*Por que era trágico, era a morte... porque as pessoas estão mutiladas...*”.

“*O que é mutiladas, professora?*”

“*É dilacerada*”.

“*??...*”

O aluno fica sem entender nada. Não sabe o que é dilacerada. A aula prossegue. Os alunos começam a ficar indisciplinados. E começam a trocar improperários. “*Quando você nasceu, eu já pegava a sua mãe...*”

E assim vão falando uns com outros. Eles olham para a imagem do quadro no livro e riem da obra. Outros estão apáticos. Um canta *hip hop* baixinho.

Ao continuar a falar sobre a obra, a professora diz: “*Ao olhar para a obra, ela choca, pois ela mostra as pessoas dilaceradas...*”. Os alunos riem e comentam: “*Ah...galinha choca, dona!!!*” e fazem piadas e gracinhas.

A professora explica que não é choca da galinha, que é outro sentido e dá exemplos. Nem por um momento há nela atitude de impaciência ou indignação por causa da comparação que os alunos fazem sobre a palavra. Ela simplesmente explica e continua o assunto. Enquanto alguns alunos faziam perguntas, e ela ia falando sobre a obra de Picasso, os alunos permaneciam mais concentrados. Mas, quando a professora pede para eles novamente olharem com atenção para a imagem e fazerem uma análise dela, expondo o que mais lhes chama a atenção, o que eles veem, há riso e dispersão entre os alunos. A professora, então, retoma o livro didático e chama a atenção dos alunos para a imagem de Lilian Hellman, do romance autobiográfico *Pentimento*, da resistência antinazista, que inspirou o filme *Julia* (Fred Zinnermann), de 1977, estrelado por Jane Fonda. A professora fala sobre o filme. Um aluno interrompe “*Hellman é maionese, dona...*” e os outros riem...

A professora não comenta a brincadeira do garoto e, em seguida, terminadas as explicações, solicita que os alunos façam no caderno as atividades propostas pelo livro, que eram questões sobre o texto.

## Comentário da aula 2

A compreensão de fatos como a guerra é complexa para o professor desenvolver e uma tarefa também difícil para os alunos, pois a “dificuldade em compreender as palavras inviabiliza a construção do conhecimento”, pois, “como afirma Zamboni (1998, p.05), ‘a compreensão dos sentidos das palavras é de fundamental importância’” (LUCINI, 2010, p.10). A dificuldade que os alunos têm em compreender o significado das palavras aconteceu também nas aulas do professor Joaquim.

Para auxiliar os alunos na compreensão do tema, a professora lança mão da cultura contemporânea, da arte. A nós, o que mais pareceu significativo foi a tentativa da professora de estabelecer laços entre o universo do livro didático e a sua experiência vivida, muito embora ela não tivesse conseguido estabelecer a relação entre o universo vivido pelos alunos e a História.

Independente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. A maioria dos alunos não compreendeu a relação entre a arte e a História. (BITTENCOURT, 2009, p. 360-361).

No caso em estudo, há um esforço da professora em estabelecer uma relação entre o conteúdo de História e a arte, inclusive com uma tentativa de análise da imagem por parte dos alunos, mesmo que inicial. Ao solicitar que os alunos olhem e digam o que estão vendo, esse exercício de olhar mais devagar, de suspender por um momento os julgamentos, não aconteceu. Esse exercício não é comum nas aulas que observamos, e entendemos que não é um exercício fácil. As imagens como recurso didático para o ensino de História são tentativas utilizadas pela professora para despertar, no jovem, a curiosidade, o gosto, a atração pelo estudo. Também quando a professora narra sobre o filme *Julia*, os alunos não se concentram. Para os jovens, a linguagem desse filme é complexa. Eles não entendem, pois, primeiro, não assistiram ao filme; e, segundo, não conseguem entender as explicações da professora, pois esse filme traz um contexto de espionagem, da época da Guerra Fria. Há também a distância no tempo. Além disso, o contato com filmes de gênero

dramático e a história do filme não chamou a atenção dos jovens, pois, como já pontuamos, não viram o filme, não viram as imagens. Entendemos que os recursos audiovisuais são muito importantes para o trabalho do professor, para que ele não se submeta somente ao livro didático. Como a escola não tem acervo fílmico ou de imagens, a professora Raquel utiliza com os alunos seu próprio material.

O livro didático ainda é “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados [...] entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”, segundo Fonseca (2011b, p.49). A autora nos lembra que as mudanças na produção de conhecimento chegam até a escola não somente pelos novos currículos, mas também pelos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes. Pensar sobre o ensino de História é refletir, segundo ela, sobre as relações que os produtos provenientes da indústria cultural, o Estado, a universidade e a educação básica possibilitam. Mas não nos podemos esquecer de que o uso dos textos escritos é também importante para o processo de aprendizagem.

### **Aula 3**

Quarta-feira do dia 1 de setembro. A aula inicia-se no oitavo ano “C”. A professora novamente cumprimenta a classe e começa a passar a rotina do dia na lousa:

- 1- Vídeo “Tumbeiros” – 10 min
- 2- Correção do provão
- 3- Término da produção de texto.

A professora avisa a turma que eles assistirão a um vídeo na sala de artes, no piso superior. É uma sala arejada, projetada para um laboratório, com duas pias grandes, adaptada como sala de vídeo. Todos os alunos saem juntos e chegam à sala, escolhendo os melhores lugares. Melhores lugares, para alguns, ficam no fundo da sala. A professora orienta-os sobre a necessidade de prestar bastante atenção ao documentário. Inicia o filme. Os alunos, acomodados em bancos, começam a assistir.

A professora gravou alguns programas que foram exibidos pela TV Globo, no *Fantástico*, sobre História do Brasil. Ela utiliza esse material em suas aulas. Pedro Bial e

Eduardo Bueno são os apresentadores e também os atores desse documentário, que mostra as condições dos negros nos navios negreiros. Ao aparecer a imagem de Pedro Bial, os alunos dizem “*Bial*”, com entonação de voz do *Big Brother*, programa exibido pela TV Globo na época. Os alunos começam a conversar uns com os outros sobre o último BBB<sup>57</sup>. A professora intervém e pede silêncio.

O programa inicia-se com a imagem de um quadro de Rugendas sobre escravos negros, e Pedro Bial faz a leitura dos escritos sobre o quadro. Os alunos riem a todo instante das imagens das mulheres negras seminuas e prestam atenção ao Bial, fazendo alusões ao *BBB*. A professora para, chama a atenção dos alunos e depois começa a passar novamente o programa. A história reinicia-se, desta vez com *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, interpretado por Eduardo Bueno, contando que ele é um náufrago e traficante de escravos. A professora pergunta se eles leram *Robinson Crusóé* ou se já ouviram falar dele. Ninguém leu ou ouviu falar do autor. Os alunos relacionam o tráfico de escravos ao de drogas, fazendo comentários sobre este. A professora, ao ouvir tais comentários, conversa com os alunos, explicando que os traficantes de escravos, na época, ganhavam dinheiro com essa atividade, pois era um comércio. E afirma que, na época, traficar escravos era uma atividade legal, comercial, mas amoral, pois não se devem comercializar pessoas, diferentemente do que acontece hoje, com o tráfico de drogas. Os alunos relacionam a palavra “legal” com algo bom. A professora precisa explicar aos alunos o sentido, mas, mesmo assim, alguns ficam sem entender. O documentário continua e, em determinado momento, mostra Pedro Bial e Eduardo Bueno deitados, espremidos em um caixote. Essa técnica era para mostrar aos telespectadores a proporção do espaço que os negros tinham disponível, quando eram trazidos pelos navios tumbeiros e também a proporção de água e comida para cada escravo. Mostra como os negros eram tratados e a forma como vinham nos navios. A professora conta que os mortos eram atirados ao mar. “*Mas os escravos não fugiam daí, dona? Eles podiam se atirar no mar e fugir...*” comenta um aluno. A professora sorri, olha para a pesquisadora e explica aos alunos que não conseguiriam fugir, mas os alunos insistem que, se eles fossem nadando, conseguiriam. A professora resolve não argumentar.

---

<sup>57</sup> *Big Brother Brasil*, programa da TV Globo.

Em uma determinada cena, ela chama a atenção para o quadro de *Rugendas*, explicando que o artista pinta como ele interpreta o que vê, que é uma visão do artista. Ela explica também que o que ele escreve é mais próximo do real do que a imagem do quadro. Mas os alunos parecem não entender.

A professora também chama a atenção dos alunos sobre as primeiras fotos dos escravos. Conta sobre D. Pedro II, um homem muito ligado às artes e à cultura e sua paixão por fotografias. Também exhibe fotos de escravos libertos, que estavam vestidos. Conta que demorou 58 anos para a Lei Áurea ser aprovada no Parlamento. Os alunos ficam curiosos sobre a demora de aprovação da lei. Perguntam o porquê, e a professora explica. A aula termina e todos voltam para a sala de aula, para outra aula, de outro professor.

### **Comentário da aula 3**

O uso do documentário, artefato da cultura contemporânea, favorece a compreensão da História. No decorrer da aula, duas questões foram ressaltadas: uma delas é a preocupação com o conteúdo e a compreensão desse fato histórico, no caso, a escravidão; e outra, a preocupação em propiciar, pela História, a compreensão do presente. Ao conversar com os alunos sobre a questão do tráfico negreiro e a do tráfico de drogas, a professora tentou aproximar elementos que estão dissociados entre si, porque são de naturezas diferentes, ou seja, uma atitude é transformar ser humano em mercadoria e outra, submetê-lo à droga. A professora, ao abordar o tráfico de drogas, confundiu a questão da moral. Não conseguiu fazer os alunos entenderem que ambas as atividades são degradantes para o ser humano. Os alunos não entenderam a questão da droga e do tráfico de escravos, e não se falou mais sobre esse assunto na aula. Não houve tentativas de abordar essas questões e de fazer com que os alunos as entendessem mais claramente.

Ao utilizar filmes nas aulas de História, é importante que o professor abra um espaço de debates a respeito dos temas, para a compreensão de fenômenos sócio-históricos, como aponta Arcos (2012). A autora sugere que, antes da exibição do filme ou documentário, os alunos, através de uma pergunta sobre o tema, pesquisem sobre ele. Essa pesquisa seria bem breve e traria também uma explicação pessoal a respeito do tema. A escolha, pela professora, de um documentário de dez minutos foi positiva, pois, para Arcos



(2012), os jovens tendem a se cansar e a se distrair depois de doze minutos de apresentação. Ela indica que, durante a projeção, é pertinente que o professor faça questionamentos deste tipo: do que trata o documentário; como ele apresenta o tempo e o espaço; quem são os personagens principais e os secundários, suas características físicas, sociais, comportamentais; quais aspectos chamaram mais a atenção.

O fato de a professora lançar mão de um recurso didático diferente do habitual até então, levou-nos a inferir que nossa presença na escola havia contaminado sua prática pedagógica, principalmente após ela ter respondido ao questionário sobre as linguagens que conhecia sobre o ensino de História. A partir daí, a professora Raquel começou a levar para a escola documentários que ela mesma gravava, para serem exibidos aos alunos. A nós pareceu, sem dúvida, que a professora estava motivada a suscitar em seus alunos, a partir do uso das imagens, o desejo de aprender. Despertar a curiosidade e o gosto pelo aprender é uma competência que, para Perrenoud (2000), passou a fazer parte do trabalho do professor. De fato, observamos, durante as aulas da professora Raquel, que não é uma tarefa nada fácil despertar o interesse nos estudos.

#### **Aula 4**

Quarta-feira do dia 15 de setembro. Início da aula no nono ano “C”. São 10 horas e 50 minutos. A professora passa a rotina do dia, que hoje será um documentário sobre a II Guerra Mundial. Ela usa a palavra “vídeo”. A aparelhagem, desta vez, vai para a sala, um armário com rodinhas, com o aparelho de TV e DVD. A professora estranha a ausência de vários alunos nesse dia. A vice-diretora vem até a sala de aula e avisa a professora que os alunos estão fora da aula, pois estão grampeando prendas para um bingo que a escola vai promover, a fim de angariar fundos para compra do uniforme da fanfara da escola. A professora argumenta sobre a importância da atividade e sobre a necessidade da presença dos alunos na aula, pois suas aulas já são poucas durante a semana. A vice-diretora concorda com a professora e pede para que os alunos voltem.

Assim que os alunos retornam, a professora explica que esse documentário foi gravado por ela, mas que ela não conseguiu retirar os comerciais que, por isso, permanecem no filme. *“Tudo propaganda enganosa, professora!”* comenta uma aluna. O título do

documentário é *“Maratona redescobrimo a 2ª Guerra”*. É o episódio do início da guerra. A mesma aluna que fez o comentário da propaganda fica falando obscenidades aos colegas o tempo todo. Começa o documentário com a invasão russa em Berlim. Os alunos se aquietam. Um aluno pergunta à professora: *“Dona, a senhora tem Sky?!?”*. A professora não responde. *“É só ‘gente rica’(sic) que tem Sky, dona!!!”*. Quando aparecem os comerciais, o mesmo aluno faz a mesma pergunta, sem obter resposta.

O filme recomeça. A aluna que estava falando obscenidades pede uma folha de caderno aos colegas. Eles se recusam. Outro resolve dar. Inicia-se o MSN de papel. Mas a professora diz que vai pedir um relatório do filme. Então, a aluna começa a anotar dados do vídeo no papel que antes iria se transformar em MSN. Ela, que parecia tão alheia a tudo, começa a perguntar à professora em que ano foi que aconteceu; quem era aliado da Alemanha... Isso tudo a professora já havia explicado em aula anterior.

Há um grupo de três alunos que não param de conversar durante a exibição do documentário. Eles se levantam a todo o instante. Um garoto comenta em voz alta *“E eu com isso?”*. Esse garoto faz comentários inoportunos a todo instante e, quando os comerciais iniciam, são rapidamente adiantados pela professora para que os alunos não percam tempo em ver os comerciais. Quando moças aparecem nos comerciais de TV, esse garoto começa a gritar dentro da sala. A professora pede para parar. Nesse instante, o inspetor de alunos entra na sala de aula para dar um recado e um dos alunos grita: *“Moço!”*. Outro continua: *“Moço!”* e mais outro, e mais outro, como se fosse um eco dentro da sala. A professora chama a atenção deles, pedindo, por favor, para pararem. Eles param. Toda vez que percebem que são observados, começam a ter atitudes para chamar a atenção; por isso, a pesquisadora não pode manter o olhar sobre eles. Um aluno próximo a mim faz anotações sobre o documentário, preparando para fazer o relatório durante o filme. Passa seu relatório para a menina do MSN, que copia algumas coisas. São poucos os alunos que, de fato, prestam atenção. O documentário ainda não acabou, e o relatório já está pronto. Outro aluno ri o tempo todo. A professora olha e o aluno para. Ela para de olhar, ele continua; e assim sucessivamente. A professora faz comentários durante a exibição do documentário, a fim de facilitar o entendimento dos alunos. Começa uma guerrinha de papel entre eles. Termina o documentário. A professora retoma e explica as imagens

históricas pessoais de Hitler, descobertas há pouco tempo dentro de caixotes, em uma casa de uma cidade da Alemanha. Ela explica a propaganda nazista e a aceitação pelo povo alemão, feita em Gabons. Ela fala dos cinegrafistas e da importância deles.

Continua explicando sobre o filme. Solicita que, na próxima aula, os alunos entreguem um relatório e a atividade em conjunto do vídeo (questionário sobre o tema do documentário). Ela enfatiza: *“O pessoal do fundo, pessoal da bagunça, tem que entregar”*. Alguns alunos entregam o relatório do documentário para a professora ao final do filme.

#### **Comentários sobre a aula 4**

Comentamos anteriormente que as imagens cinematográficas demoraram a ser utilizadas na escola e que ainda são usadas de maneira ilustrativa. As práticas metodológicas de ensino utilizadas geralmente têm sido as mesmas. A professora explica a matéria, passa um filme, depois solicita um relatório ou reporta a textos e questões do livro didático.

Conversando com a professora na semana seguinte, ela nos disse que eles gostaram muito do vídeo e que elaboraram o texto sobre a Guerra. Ela também recolheu os relatórios do documentário assistido e disse *“Era aquilo que eu esperava. Uns bons, outros médios, outros muito ruins. Estou trabalhando muito com interpretação de texto com eles, pois eles têm muita dificuldade. Precisam reescrever várias vezes um mesmo tempo. Mas vamos ver se eles melhoram”*.

A professora recolhe os relatórios, corrige todos eles e os devolve para a reescrita, se necessário, com observações. É trabalhoso ler todos os relatórios individuais, mas necessário, pois o objetivo dela é a interpretação de texto. Entendemos que esse diálogo entre a História e o cinema é importante, mas há que lembrar que a decupagem do filme também é importante nesse tipo de trabalho, a fim de que o filme não sirva apenas como ilustração do tema da aula.

#### ***Conversa com o diretor da escola “B”***

No dia seguinte, estivemos na escola, a fim de entregar a alguns professores o questionário para traçar seu perfil econômico e sociocultural, e, para os professores de

História do período noturno, que ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos, o questionário específico para os professores de História. O que nos chamou a atenção e foi muito bom foi a conversa com o diretor da escola, enquanto um dos professores não chegava para a aula. Ele disse que notou diferença na postura da professora Raquel depois que a pesquisadora passou a assistir a suas aulas. Disse também que ela manifestou desejo de montar uma filмотeca na escola e também de montar na escola uma “Semana de Arte Moderna” com os alunos, em que eles produziram uma mostra de artes. Disse que ele já solicitou três vezes para a professora de Artes uma lista de materiais que serão utilizados para montar a “Semana de Arte Moderna”, mas ainda não conseguiu que ela fizesse. Revelou que é muito difícil obter algumas coisas dos professores, principalmente quando o projeto é novo. Ele diz que “*quando a coisa demora muito para sair, eu mesmo pego e faço*”.

O próprio diretor montou um mural no pátio, com reportagens da *Folha de S. Paulo*, para os alunos lerem. Disse: “*Fiquei observando se os alunos iriam ler e eles leram!!!*”. Toda semana, a cada três dias, ele mesmo muda as notícias. Disse que o jornal ficava na Biblioteca da escola, mas que ninguém ia lá para ler jornal. Então resolveu ele mesmo fazer esse mural para incentivar a leitura nos alunos, pois o grande problema de aprendizagem que a escola enfrenta é a dificuldade de leitura e interpretação de textos.

Percebemos, nesta escola, um movimento de mudança, que iniciou aos poucos, depois do questionário aplicado sobre levantamento econômico e sociocultural dos professores.

Ficamos duas semanas sem comparecer à escola, devido aos feriados de Sete de Setembro e Dia da Padroeira no município, dia 8 de setembro. No dia 6 foi dado ponto facultativo. Depois vieram as provas.

Depois da conversa com o diretor, reencontramo-nos na escola, e ele fez questão de mostrar seu projeto em andamento: está montando, naquela sala de artes em que assistimos a vídeos, uma sala mais bem equipada. Comprou 40 cadeiras estofadas e as instalou. Comprou também uma TV grande, de plasma, e o *datashow* será instalado no teto. Irá instalar um computador com acesso à internet, que o professor poderá utilizar durante a aula, projetando vídeos aos alunos. Mas o que ele quer é fazer sessões de cinema, de

documentários para os alunos assistirem. Para isso, vai montar um acervo de filmes, imagens, documentários, que os professores poderão utilizar em aula e também para entretenimento. Tudo isso com verbas da escola, da APM e da cantina da escola. Elogiamos o diretor pela iniciativa e pedimos que não se esquecesse de que também ele pensasse na possibilidade de exibir filmes para os professores. Percebemos que as coisas começaram a mudar na escola com nossa presença...

As práticas pedagógicas permanecem atreladas ao livro didático, ao texto e ao questionário. Não é uma crítica à utilização do livro didático, mas a professora Raquel comentou que é muito difícil trabalhar somente com o livro didático, sem outro material, como paradidáticos e filmes. A professora Raquel está mais entusiasmada com esse projeto dessa sala.

### ***Conversa com a Professora Raquel***

Quarta-feira do dia 27 de outubro. Hoje os alunos do nono ano foram visitar a Estação Ciências e, no horário da aula da professora, ainda não haviam voltado. Conversamos um pouco com professora, e ela disse:

*A dificuldade é muito grande com o vocabulário dos alunos, é muito difícil fazê-los entender quando a gente explica a matéria, pois eles têm um vocabulário muito pobre. Vou ficar uns dias fora, pois, no final do mês, farei uma viagem de oito dias para a Turquia. Vou aproveitar os dias que recebi em troca por trabalhar na eleição como mesário e mais os feriados do dia do funcionário público em outubro e feriado em novembro. Não poderei votar e nem trabalhar no segundo turno das eleições para presidente. Vou justificar o voto por uma boa causa... (ri). Esse ano já fiz três viagens ao exterior. Fui para a Argentina, Itália (pela terceira vez) e Espanha. Aproveito os feriados e pontos facultativos que a Prefeitura dá e viajo. Tenho milhas e aproveito também. No caso da Itália, como eu tenho cidadania italiana, acabo indo visitar os parentes e não gasto com estadia. Adoro viajar.*

E contou sobre alguns lugares que conheceu e sobre coisas que viu. A professora também comentou sobre alguns fatos de sua vida particular, a doença do pai, seu divórcio. Completou que agora ela é muito mais feliz, pois pode viajar quando quer.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE COMPARATIVA DAS AULAS

*Mas a resposta que mais me agradaria  
dar é outra: quem nos dera fosse possível  
uma obra concebida fora do “self”, uma obra que  
nos permitisse sair da perspectiva limitada do eu individual,  
não só para entrar em outros eus semelhantes ao nosso,  
mas para fazer falar o que não tem palavra,  
o pássaro que pousa no beiral,  
a árvore na primavera e a árvore no outono,  
a pedra, o cimento, o plástico...*

Italo Calvino

Com o objetivo de analisar as aulas dos professores Rute e Joaquim, da Escola “A”, e da professora Raquel, da Escola “B”, categorizamos as observações acerca da intertextualidade da cultura contemporânea e o ensino de História nas aulas de História em classes dos últimos anos do Ensino Fundamental.

As duas escolas possuem perfis bem diferentes, como já explicitados nesta pesquisa: enquanto a escola “A” está entre as melhores escolas do município de Itatiba, senão a melhor, detentora de inúmeros títulos e troféus pelas participações em concursos e projetos na comunidade pelas avaliações do Saresp e pelas bolsas de estudo conseguidas pelos alunos em instituições de ensino renomadas, a escola “B” figura entre as últimas, em termos de sucesso na aprendizagem, e traz um perfil de clientela escolar que coleciona um repertório de dificuldades materiais e culturais bem diferente da escola “A”.

Procuramos estabelecer um diálogo entre as vozes dos professores e as categorias criadas para análise, para verificar como os processos educativos se aproximam ou não dos alunos.

Para esse fim, criamos e utilizamos as seguintes categorias:

- a- intertextualidade da cultura contemporânea;
- b- práticas pedagógicas, para estudarmos a relação existente entre a prática docente e os artefatos da cultura contemporânea;
- c- relacionamento professor-aluno.

Pensar sobre ensino é pensar sobre relações e saberes.

Os autores citados ao longo deste trabalho, como Fonseca, Borges e Silva Júnior (2011), nos chamam a atenção para o fato de que, no contexto do debate educacional contemporâneo sobre currículos, culturas e disciplinas escolares, uma das problemáticas mais investigadas envolve as questões relativas aos saberes e às relações no trabalho docente. Para que esta análise se torne mais ampla, tomaremos como referência o conceito de cultura escolar definido por Dominique Julia (2001, p.10):

[...] a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. [...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Nessa perspectiva, nos interessa pensar sobre as relações entre os sujeitos, os saberes, as práticas docentes, perpassadas pelos artefatos da cultura contemporânea, nos processos de ensinar e aprender, uma vez que, na escola de Ensino Fundamental, o ensinar é uma das questões mais discutidas e pré-requisito para o trabalho docente, atrelado a questões de saberes e à competência profissional (FONSECA; BORGES; SILVA JÚNIOR, 2011).

A última edição do Pisa, de 2009 (OECD, 2010), avaliou 470 mil estudantes de 15 anos, de 65 países. Revelou que, em leitura, a China ocupa a primeira posição no *ranking* mundial e o Brasil, quinquagésima terceira, atrás de Chile, Uruguai, Tobago e Colômbia. Há índices de sobra, que não se traduzem em mudanças nas políticas públicas. Não é de estranhar que professores encontrem alunos da rede pública de sétimos, oitavos, nonos anos que são analfabetos funcionais.

Além de todo esse quadro que se apresenta, os cursos de licenciaturas têm cada vez menos inscritos para o vestibular, fruto das políticas públicas para a educação de nosso país, que desvalorizam sobremaneira a carreira docente.

Certamente, a mídia se preocupa em manter-nos informados sobre o que os alunos não sabem e o que não aprendem, principalmente nas escolas públicas. As avaliações nacionais sobre o ensino levantam questionamentos a respeito do que pode ser feito mediante o quadro que se apresenta do ensino nas escolas públicas do Brasil? Apresentam novas propostas para repensar o ensino? Algumas propostas circulam de acordo com a agenda política do governo ou de acordo com pressões sindicais. Pressupomos, então, que essas questões são políticas e também culturais.

Entendemos, com Fonseca, Borges e Silva Júnior (2011), que, para ensinar História, não basta saber História, mas é preciso saber ensinar História, o que está relacionado à competência dos professores. Adotaremos a noção de competência de Perrenoud (2000, p. 15), explicitada como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Para este autor, essa definição insiste em quatro aspectos: o primeiro, que tais competências mobilizam tais recursos cognitivos; o segundo, que cada situação é singular e, portanto, essa mobilização só é pertinente em uma situação, mesmo que em algum momento possa ser feita analogia com outra; o terceiro, que o exercício da competência passa por operações mentais complexas que permitem determinar e realizar uma ação adequada à situação que se está vivendo; e, por último, que as competências profissionais se constroem no cotidiano do trabalho do professor.

Finalmente, Perrenoud explicita que descrever uma competência incide, na maioria das vezes, em evocar três elementos complementares: os tipos de situações de que o professor tem certo domínio; o conjunto de recursos, atitudes, conhecimentos teóricos e metodológicos, esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; e também a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a análise, a mobilização e a orquestração dos recursos na situação e no momento em que ela está acontecendo. Perrenoud propõe dez competências mais específicas, prioritárias na formação contínua dos professores de Ensino Fundamental.

Pagès (2012), ao estudar as definições de competência, considera que, em geral, uma competência é uma capacidade, um sistema ou uma disposição dirigida à ação de preparar os cidadãos para dar resposta a todo o tipo de situações concretas com que vão se deparar ao longo da vida. Para ele, a competência se constrói na prática, e é nela que se



pode comprovar se é desenvolvida corretamente ou não. Ela é formada por saberes, habilidades, atitudes e tudo o que interfere em qualquer ato educativo e social, como a motivação, os valores, as emoções.

Entendemos que as competências profissionais que o professor desenvolve ao longo de sua carreira são necessárias para articular teorias e práticas no contexto da educação escolar básica, bem como para compreender as questões da pluralidade cultural, da diversidade social e da cultura contemporânea que perpassam os processos de elaboração, construção e organização das práticas docentes em todos os momentos do desenvolvimento do trabalho.

A fim de apresentarmos a análise das aulas, optamos por trazer as categorias elencadas a partir das observações das aulas, em forma de tabela, para visualizar melhor em quais práticas, de quais docentes, elas se apresentam de forma explícita ou não. É necessário, entretanto, salientar que não se trata aqui de examinar as aulas dos três professores em uma análise comparativa de valoração positiva ou negativa, mas de entender em quais momentos a cultura contemporânea esteve em mais evidência nas aulas de História e de como os professores compreendem e agem diante da sedução exercida pelos artefatos da cultura contemporânea sobre os jovens em suas aulas.

Tabela 19 — Categorias a partir das aulas observadas

<b>Categorias</b>	<b>Aulas professora Rute</b>	<b>Aulas professor Joaquim</b>	<b>Aulas professora Raquel</b>
Intertextualidade da cultura contemporânea	sim	sim	sim
Práticas pedagógicas e artefatos da cultura contemporânea	às vezes	sim	sim
Relacionamento professor-aluno (condução de diálogos)	às vezes	às vezes	às vezes

As turmas observadas nas aulas de História possuem de 32 a 35 alunos na escola “A” e de 34 a 40 alunos na escola “B”. A partir da Tabela 19, pensamos de que modo os saberes da cultura contemporânea estariam presentes nas aulas.

Inicialmente, tanto na escola “A”, como na “B”, não há materiais didáticos específicos para o uso no ensino de História, além do livro didático, tanto para alunos como para professores, mas ambas as escolas possuem biblioteca com um bom acervo, principalmente de literatura, que poderia ser usado nas aulas de História.

Em algumas das aulas desses professores, observamos a presença da intertextualidade da cultura contemporânea em suas práticas pedagógicas, mesmo que inicialmente, quando eles apresentam vídeos, documentários, literatura para as aulas. Os professores não operam no vazio. Nesse sentido,

os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. (FONSECA, 2011b, p.244).

Embora a autora mencione a necessidade de utilizar quadrinhos, literatura, imprensa e acontecimentos cotidianos nas aulas de História, vimos apenas o cinema e os documentários serem utilizados pelos professores. Não utilizaram a TV, os quadrinhos, os jornais. Os professores têm dificuldades de empregar outras linguagens nas aulas de História, e essas dificuldades estão ligadas ao seu processo formativo.

Entendemos que as propostas para que se utilizem artefatos da cultura contemporânea perpassam por uma mudança na formação inicial e continuada dos professores e na concepção de educação que eles trazem. Sabemos que a formação docente se constitui ao longo da carreira e da história de vida dos sujeitos, mas mudanças nas ações do trabalho docente implicam também em sensibilidade, postura crítica,

reflexão sobre a própria prática; e isso se adquire também com uma formação inicial e continuada sólida dos professores.

Tardif e Raymond (2000) nos lembram que, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige domínio cognitivo e instrumental da função, exige também socialização na profissão e na vivência profissional, através das quais se constrói e se experimenta paulatinamente uma identidade profissional. Assim, o tempo de experiência do professor remete também a um conhecimento de si mesmo, e é necessário entender suas potencialidades e limitações, para que possam ser trabalhadas e valorizadas.

Mas não encontramos esse diálogo nas escolas pesquisadas, pois os professores trabalham isoladamente. Não vimos trocas de materiais, de experiências entre os professores, nem mesmo durante os intervalos de aula. Somente alguns professores que fazem parte do projeto Itamídia na escola “A” realizam esses diálogos necessários que Tardif e Raymond (2000) apontam.

Porém práticas pedagógicas associadas aos artefatos da cultura contemporânea se fazem presentes inicialmente nas aulas dos três professores. Tal presença é, porém, inicial, pois a forma como os professores se aproximam dos artefatos está mais próxima da ilustração do tema trabalhado em aula do que propriamente de um recurso para auxiliar formas de pensar sobre a realidade. Concordamos que “o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (FONSECA, 2011b, p. 244).

Dessa forma, entendemos que a ausência de uso dos artefatos da cultura contemporânea – internet, *blogs*, *e-books* – como ações pedagógicas nas aulas observadas constitui um desconhecimento resultante da formação e da própria geração dos professores.

Logo, essa concepção de ensino e aprendizagem, em que a escola se abre para discutir o passado e a contemporaneidade a partir dos artefatos produzidos por ela, aponta para a construção de novas práticas educativas. Dizendo de outra forma, na intertextualidade da cultura contemporânea, nas novas formas de estar no mundo, se (re)pensaria não mais na linearidade do ensino, mas no seu caráter espiral. Espiral porque

o conhecimento produzido a partir de tais artefatos estaria em constante contato e construção com artefatos outros, que, na sua organização, seriam traçados e reorganizados em um contínuo ressignificado do (re) pensar as formas de estar no mundo.

Não observamos, entretanto, práticas pedagógicas associadas aos artefatos da cultura contemporânea apresentados pelos jovens. O que os jovens levam para as aulas são seus modos de ser, de vestir, de estar no mundo; seus celulares, por exemplo, que não são aproveitados como um meio de conduzir as aulas de História. O próprio MSN de papel, que poderia ser utilizado pelo professor nas aulas, não é visto como oportunidade de intertextualidade e, sim, como ameaça à ordem. O jovem ameaça a ordem estabelecida. Ele representa o momento de ruptura dessa ordem, a quebra do “acordo” entre ensinar e aprender.

A juventude e os artefatos trazidos pela contemporaneidade tendem a modificar a ordem da tradicional lógica escolar: o mestre fala, o aluno ouve e produz aquilo que seu mestre deseja. Muito embora alguns não concordem com essa afirmação, podemos afirmar que, nas aulas observadas, essa lógica era a mais desejada por esses professores. Existe um ideal de aluno construído por esses professores nas relações que se estabelecem em sala de aula. Os professores apontaram que seu desejo maior era que todos os alunos aprendessem juntos; que todos estudassem; que todos gostassem de estudar; e que todos se interessassem pelas aulas.

Observamos, entretanto, que os professores não relacionam os modos de os jovens estarem no mundo com possibilidades de ações pedagógicas. As diferentes identidades sociais que a juventude explana na sala de aula não são vistas pelos professores como uma nova construção de identidades sociais a partir da cultura contemporânea. Isso apareceu de forma mais incisiva na condução de diálogos entre jovens e professores durante as aulas.

A nós pareceu que a professora Rute apresentava maiores dificuldades em estabelecer relações com os alunos — mais que os outros dois professores. Também havia a problemática de ela ter assumido as aulas do professor Joaquim na metade do ano letivo, o que gerou certo desconforto entre os jovens, ao receberem a nova professora e terem que aceitá-la.

Dos três professores, Joaquim privilegiava mais a sua fala nas aulas do que a escuta dos alunos. Percebemos certa preocupação de sua parte em manter a ordem na sala: as ameaças de colocar alunos para fora da sala de aula eram constantes, muito embora nunca tivéssemos presenciado tal atitude.

A professora Raquel, a mais paciente dos três, buscava estabelecer uma relação amistosa entre os alunos, e não nos deparamos, em nenhuma das aulas, com alteração em seu tom de voz ao lidar com os alunos. Parava a aula em momentos de indisciplina, chamava a atenção dos alunos, mas nunca com um tom agressivo. Buscava ouvir seus alunos e, mesmo com as brincadeiras que os alunos faziam, principalmente quando não sabiam significados das palavras, a professora nunca os repreendeu ou demonstrou sinal de impaciência. Pelo contrário, ouvia as brincadeiras e as relações entre o significado da palavra do texto ou mesmo de alguma explicação sua e fazia os comentários do real significado, sem, em nenhum momento, expor o aluno ao ridículo.

Entendemos, com Pagès (2012), que atualmente existe um consenso em aceitar que a principal finalidade do ensino e da aprendizagem em História é sua contribuição para que os alunos se convertam em cidadãos ativos em uma sociedade democrática. Para este autor, a principal competência a que o ensino de História deveria aspirar é o que ele nomeia de “competência cidadã”.

Para Pagès, é provável que a opção por um currículo centrado nas competências e, principalmente, na competência cidadã, pode promover maiores e melhores aprendizagens históricas nos alunos e, em particular, desenvolver o compromisso democrático com sua sociedade e seu mundo, com sua comunidade através da vinculação de saberes com a vida.

Pagès propõe, para esse fim, que as escolas tenham um currículo centrado nas competências e, em particular, na competência cidadã. O autor considera que, em um currículo organizado por competências, os conhecimentos disciplinares tenham um importante papel para resolver tarefas e problemas. Para ele, a eficácia de tal currículo depende da seleção de conteúdos, habilidades, atitudes e de sua concreção nas atividades de ensino e aprendizagem.

A intenção é que os novos currículos por competências possam acabar com situações de aprendizagem que não favoreçam aprendizagens superiores de abstração-generalização, que não são favorecidas atualmente nem por programas, nem, na maioria dos casos, por situações de aprendizagem realizadas pelos professores.

Pagès aponta que a competência cidadã pode possibilitar compreender a realidade social em que se vive, cooperar, conviver e exercer a cidadania democrática em uma sociedade plural, assim como comprometer-se a contribuir para sua melhoria. A ela estão integrados conhecimentos diversos e habilidades completas que permitem participar, tomar decisões, escolher como comportar-se em determinadas situações e responsabilizar-se pelas decisões adotadas.

O autor esclarece que o desenvolvimento das competências cidadãs nos alunos fica a cargo das Ciências Sociais, da Geografia e da História.

Esta conciencia les ha de permitir “dar sentido a las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y a su identidad territorial y cultural. Estas relaciones están en la base de conciencia histórica y de la educación de la temporalidad, y permiten al alumnado ubicarse em el presente y leerlo e interpretarlo a la luz de los antecedentes más inmediatos, de los siglos XX y XXI” (Generalitat da Catalunya, 2007, p. 21907). Estas ideias se reafirman el explicitar las aportaciones de la historia al conjunto del área: “La sociedades occidentales confían a la enseñanza de la historia la formación de una ciudadanía informada y crítica, capacitada para participar em la vida democrática de sus países” (Generalitat da Catalunya, 2007, p. 21909). (PAGÈS, 2012, p. 27, grifo do autor)

Dessa forma, o aluno será capaz de desenvolver competências para interrogar as realidades sociais a partir de uma perspectiva histórica, bem como interpretar as realidades sociais a partir do método histórico e construir sua consciência cidadã com a ajuda da História. A partir de cada uma dessas competências se detalham seus conteúdos, componentes e critérios de avaliação e sua evolução, ao finalizar cada etapa educativa. Esse seria o modelo do Governo de Québec, segundo Pagès.

O governo do México apresenta outro modelo para as orientações do currículo de História, a partir da seguinte pergunta: “¿Cuál es la relación de los programas de Historia

en secundaria con las competencias del Perfil de Egreso da la Educación Básica?” (PAGÈS, 2012, p. 29).

O autor aponta que as competências seriam de aprendizagem permanente, para o manejo de informações, de situações e competências para a convivência e para a vida em sociedade. A primeira competência está organizada para que o aluno relacione o tempo, identifique as múltiplas relações e analise comportamentos humanos; e, por último, possa compreender e explicar os diferentes contextos e situações na sua escola e na sua vida. Já as competências para a convivência na vida em sociedade estão destinadas a proporcionar que os estudantes pensem e atuem com consciência histórica e adotem atitudes e valores próprios de uma convivência democrática. Ou seja, que eles se reconheçam como parte integrante de sua comunidade, de seu país e do mundo e tomem decisões responsáveis orientadas para o benefício coletivo, ao compreender que suas ações têm repercussões.

Ao lado dessas propostas, o autor apresenta ainda outras, resultados de estudos realizados.

Para ele, a eficácia de um currículo por competências depende da seleção de conteúdos, habilidades e atitudes e de sua concretização nas atividades de ensino e aprendizagem.

Assim, Pagès propõe alguns critérios para a seleção dos conteúdos de História, como: problematizar os conteúdos históricos escolares e potencializar o ensino do século XX, mas esclarece que isso não significa que não se deva estudar os outros períodos anteriores. Significa que devemos ensinar o que está se passando no mundo, que os alunos podem ter uma opinião pessoal a respeito e intervir como cidadãos formados e informados ante as situações que requerem um posicionamento ou uma ação explícita de cidadania. Pagès também sugere promover estudos comparativos, bem como potencializar estudos de caso e evitar enfoques excessivamente gerais, além de conceder protagonismo àquelas pessoas que tenham ou têm protagonizado mudanças e continuidades históricas. Outra proposta é a de renunciar à antropomorfização das realidades de nossos países, de nossas nações, que são objetos de estudo.

Um currículo por competências, com enfoque no desenvolvimento de competências cidadãs, tem a necessidade do diálogo construtivo, como exercício desse

desenvolvimento. Ainda na esteira de Pagès, realizar debates para expressar as próprias ideias e escutar os demais, bem como criar sentimentos de empatia que favoreçam a convivência entre seus pares, são algumas das competências sociais e cidadãs que devem ser aplicadas a conteúdos das áreas de conhecimento.

Enfatizamos que o diálogo necessário na construção de saberes perpassa pelas relações de afetividade que envolvem o ato educativo. Tardif (2002) nos lembra que o componente emocional, que se manifesta inevitavelmente nos seres humanos, norteia uma boa parte do trabalho docente. Assim, segundo o autor, quando se ensina, alguns alunos nos parecem simpáticos e outros não; com certos grupos, tudo caminha perfeitamente; com outros, nem tanto. Portanto, enquanto o objeto material é passivo, “os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor” (TARDIF, 2002, p.130). Uma das atividades do trabalho docente é fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as do professor, ao invés de se oporem a elas, como explica Tardif.

Destarte, as relações interpessoais na sala de aula e a sua “ordem” resultam de uma negociação entre professores e alunos, isso porque a escola geralmente não é uma opção para os alunos do Ensino Fundamental. É uma obrigação, e, se os pais não levarem os filhos à escola, responderão ao que versa a legislação nesse sentido. A obrigatoriedade está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e também no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

No caso da professora Rute, entendemos que as relações professor-aluno estavam mais sujeitas às intempéries, devido à situação de “intrusa” em que alguns alunos a enxergavam. Assim, transformar a obrigação de frequentar a escola em interesse pela escola era uma tarefa árdua, semelhante à de Sísifo.

Portanto, com Balandier (1997), entendemos que é importante identificar as manifestações da desordem, de modo a sinalizar-lhe uma oposição e convertê-la em energia capaz de efeitos positivos. Dessa forma, parece melhor assumir os riscos por erros e não por passividade.



## *Novos acordes*

<sup>58</sup>Ao analisar as aulas dos professores Rute, Joaquim e Raquel, pude perceber quantos desafios assumi durante a trajetória acadêmica e profissional. O contato com os professores, com as aulas e com os jovens adolescentes nas escolas pesquisadas remeteram a uma análise sobre a vida acadêmica e profissional e levaram-me a perceber a mudança em meu olhar, ao analisar o trabalho docente.

O contato com os alunos de graduação, futuros professores, e os diálogos, durante as aulas, sobre “ser professor”, constituir-se docente, me fizeram reavaliar muitas atitudes enquanto professora com experiência em todos os segmentos da educação básica e também no ensino superior.

Muito do que vi nas aulas durante os estudos de doutorado me remeteu aos anos de magistério, à atuação como professora de Ensino Fundamental e Médio, como coordenadora e diretora de escola de Ensino Fundamental, como formadora de professores e pesquisadora da área.

O ofício de professor é algo que merece, a todo o momento, ser pesquisado. As análises das aulas, dos dados desta pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos professores me fizeram enxergar mais claramente que dar aulas é algo muito mais complexo e envolve práticas que estão atreladas às maneiras de viver do professor, ao que ele vê e à forma como vê, ao que lê — enfim, a seus hábitos culturais.

Além disso, dar aulas é algo muito, mas muito sério, que envolve várias etapas, que se inicia desde a questão da transposição didática, perpassa pelas relações humanas, pelas políticas públicas, pelas oportunidades culturais do professor e dos alunos e pela cultura contemporânea em que vivemos hoje. Ser professor, hoje, talvez seja muito, mas muito mais difícil que há dez, quinze anos atrás. Não que antes não fosse, mas hoje precisamos repensar nossas práticas, pois o jovem e a criança que estão na escola estão envolvidos com os artefatos da cultura contemporânea, que os fazem ser muito mais atuantes no seu universo. E isso não pode ser dissociado da escola.

Tornar-se professor é uma tarefa nada fácil, eu dizia, anos atrás, ao escrever o memorial de formação do Proesf. Participar do curso de Pedagogia – Proesf — foi, sem

---

<sup>58</sup>Necessário se faz, aqui, retomar o foco singular, para expor a mudança em meu olhar como professora.

dúvida, um exercício de crescimento profissional e pessoal muito importante, pois me possibilitou perceber o quanto não sabia sobre educação, sobre educar, sobre formação de professores. Possibilitou-me reavaliar minhas práticas docentes enquanto professora de Ensino Fundamental. Mas não bastava. O mestrado foi um elemento essencial na formação. Através dele, pude perceber a pluralidade de saberes hegemônicos das diversas áreas do conhecimento e o quanto a cultura, através dos quadrinhos, pode contribuir para a mudança do olhar na educação. Um novo modo de ver, um novo modo de fazer. No mestrado, o olhar tornou-se mais exigente sobre as diferentes formas de ver. Nada muito tranquilo para uma professora construída na unicidade de um olhar. No mestrado, aconteceu a ruptura necessária para a lapidação de uma pesquisadora. Algo conflituoso e doloroso. Olhar e (re) ver a própria trajetória e todos os equívocos e crescimentos.

Mas o caminho estava apenas se apresentando. O doutorado veio e, com ele, novas rupturas em modos de pensar que ainda permaneciam em estágio latente. Minha orientadora sempre dizendo “não existem verdades absolutas”. Ao desenvolver minha pesquisa, o exercício do afastamento do objeto de pesquisa. Imagine! Afastar-me daquilo com que vivi anos e anos e deparar-me professora, formadora, pesquisadora. Foi um exercício profundo e também doloroso.

Mudança importante para uma nova mudança no olhar. Mudança no olhar na forma de ver os alunos, a juventude. Jovens que são envolvidos com seus espaços de convívio e que são, muitas vezes, mal interpretados por seus professores. Olhar o professor como aquele que tem a imensa responsabilidade de formar pessoas. De ensinar, de planejar, de avaliar e se autoavaliar.

Não tenho a intenção de ser aqui prescritiva e normativa, ao trazer as considerações finais. Mas, antes delas, gostaria de deixar registrado que desejo abrir um espaço para o diálogo de compreender melhor meu ofício de professor. Desejo, com esta tese, participar de um processo de construção de um trabalho pedagógico coletivo, crítico, criativo, aberto às críticas, aprendendo com elas. Espero que este trabalho seja ampliado por outras investigações e que meu olhar também possa ser ampliado por elas, como foi por este.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuíram de forma significativa para nossas reflexões finais os estudos realizados por Charlot (2001), Lemos (2010), Mamede-Neves (2006) e Sposito (1997, 1999, 2000, 2003), entre outros, a respeito da relação dos jovens com a escola e na escola e também com a cultura contemporânea. Temos consciência da necessidade de ampliação de pesquisas sobre as relações dos professores com a cultura contemporânea e suas práticas pedagógicas, quando trabalham com a juventude, e nosso foco, nesta pesquisa, o professor e sua prática docente, não pode ser pensado unilateralmente. É necessário saber quem é esse professor; por isso traçamos o perfil socioeconômico e cultural do grupo de docentes pesquisado e analisamos o meio em que ele está inserido; a cultura de que faz parte; sua vida, suas condições de trabalho; suas práticas docentes; a fonte em que eles buscam conhecimento. Também, em nossa pesquisa, pudemos perceber, pelas observações das aulas, quem é esse jovem que está em contato com o professor e qual sua relação com ele e com os colegas: estudante de escola pública, na faixa etária de 13 a 15 anos, na maioria pobre, integrante das estatísticas governamentais de seu grupo social.

Essas são algumas das imagens iniciais de alunos e professores com quem convivemos durante alguns meses, no período em que realizamos nossa pesquisa, em duas escolas públicas municipais da cidade de Itatiba. Entretanto, procurando as diferentes faces dos professores – com quem dialogamos também – que estão em contato diário com esses jovens, esses dois sujeitos interativos no processo de ensino-aprendizagem nos deixaram pistas a seu respeito.

Os questionários respondidos pelos docentes nos revelaram um fragmento da individualidade de cada um deles, e alguns aspectos nos chamaram a atenção. Os dados de nossa pesquisa confirmam uma identidade coletiva do professor que o caracteriza enquanto grupo – isso porque os grupos de professores das escolas “A” e “B” possuem as mesmas representações sociais e perfis socioculturais semelhantes.

A hipótese para o segundo problema de pesquisa, de que o perfil sociocultural dos professores seria fator determinante do destaque maior de uma escola sobre a outra no ensino-aprendizagem, não se confirmou, mas isso, possivelmente, devido à organização

interna nas escolas. O desempenho escolar dos alunos não é o mesmo em ambas as escolas, mas não está condicionado pelo perfil sociocultural dos seus professores, pois, embora os professores tenham perfis socioculturais bem semelhantes, a aprendizagem dos alunos, quando comparamos ambas as escolas, é bem distinta. Também não está condicionado ao perfil dos alunos, pois no geral, ambas as escolas trabalham para que os alunos tenham uma aprendizagem satisfatória. Existe um trabalho de marketing positivo da escola “A” mediante a sociedade. A escola “A” preserva sua memória, através de vários recursos, se colocando positivamente diante das demais escolas, sendo sempre lembrada, promovendo desde festas de comemoração de fundação a conquistas de bolsas estudantis. A escola “B” está investindo em seu sucesso e isso é necessário. Investe quando promove seu nome perante a sociedade apresentando a fanfarra e ela é um dos meios de desenvolver o sentimento de pertencimento no grupo. Podemos afirmar que para o sucesso na qualidade de ensino na escola “A”, apesar de toda a desorganização que apresentou durante a pesquisa, existe um envolvimento afetivo entre os pares e isso a leva ao sucesso. Os professores são unidos enquanto grupo. Possivelmente a professora Rute não tenha conseguido se aproximar desse grupo e fazer parte dele. Orgulhar-se da escola, é um início e a escola “B” tem trabalhado para isso.

O que salta aos olhos, no perfil sociocultural desse grupo de professores pesquisados, é um professor circunscrito ao espaço familiar, com acesso aos bens culturais de maneira restrita e de perfil econômico que lhe permite, de modo geral, possuir casa própria, carro, viajar nas férias, mesmo não possuindo outra renda; ou seja, tudo isso nos leva a crer que, economicamente, os docentes têm uma situação que, dentro de suas limitações financeiras, lhes permite viver relativamente bem<sup>59</sup>. No atual momento econômico que vive nosso país, há uma migração das famílias de renda mais baixa para a

---

<sup>59</sup> Afirmamos que relativamente bem, baseados em pesquisas realizadas pela FecomercioSP (2012), atualmente elaboradas a partir de dados da Pesquisa Anual do Comércio (PAC), do Censo Demográfico e Projeções Populacionais e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), todos do IBGE, que apresentam diagnósticos, propensões e mudanças nas tendências econômicas em nosso país. Seus estudos apontam que, em 2015, o consumo familiar será de pouco mais de R\$2,82 trilhões, o que representa aproximadamente 63% do Produto Interno Bruto (PIB) de R\$4,45 trilhões projetados para o período. O Brasil terá na classe C a sustentação de sua economia. A FecomercioSP define como pertencentes à classe C pessoas que têm de renda familiar entre R\$1.400,00 e R\$7.000,00. Com isso, as famílias brasileiras tiveram não apenas a alimentação melhorada, mas passaram também a gastar mais com bens de valor aos quais não tinham acesso no início do ano de 2000, como celular, eletrodomésticos e automóveis.

classe média, comprovando que, com a estabilidade econômica, elas conseguem mudar seu patamar social.

Esse novo perfil da economia brasileira está impresso em nossos professores, que têm acesso à cultura contemporânea por meio das mudanças das políticas econômicas ocorridas em nosso país. Aumentando seu poder de compra, a classe média, além de adquirir bens duráveis, passou a fazer alguns gastos com serviços, como acesso a internet, TV por assinatura, celular, saúde e cuidados pessoais e educação. E vem incluindo em suas despesas, academia, teatro, viagens – inclusive de avião ou em cruzeiros marítimos –, o que antes não era possível.

Muito embora os dados de nossa pesquisa, atrelados aos estudos relativos ao desenvolvimento econômico de nosso país, revelem que o acesso dos professores aos artefatos da cultura contemporânea tem aumentado a frequência a atividades culturais como cinema, teatro, *shows*, essa ainda não é uma realidade para o maior número deles, talvez porque a democratização da cultura esteja aquém do esperado.

Nossa pesquisa revelou que as causas apontadas pelos docentes como justificativa para a falta de acesso ou o acesso restrito à cultura estão atreladas ainda ao fator econômico. Ir ao cinema com a família pode se tornar um programa dispendioso, uma vez que a qualidade dos filmes apresentados nas duas salas de cinema da cidade de Itatiba parece distante, possivelmente, do esperado pelo professor. Para assistir a um bom filme em outra cidade, às despesas com entradas, normalmente a dos filhos e do cônjuge, devem-se acrescentar pipocas, refrigerantes, transporte e pedágio. Sim, pois a cidade de Itatiba é cercada por pedágios, quer na estrada que leva a Jundiaí ou na que a liga Campinas ou ainda no acesso a Louveira, que conduz também à rodovia Anhanguera – saída para São Paulo e demais cidades. Podemos, portanto, considerar as idas a cinema, teatro e *shows* um investimento caro.

Além do impedimento econômico, os professores encontram outro, que talvez esteja para além do desejo de acesso à cultura: sua formação como espectadores. Nossos professores não são formados para serem espectadores e, conseqüentemente, não formarão alunos espectadores. Além disso, o movimento crescente – desde a chegada do rádio e da televisão, até a internet de banda larga – de equipar os domicílios com aparelhos

audiovisuais faz com que a maior parte de nossas práticas e do nosso consumo culturais se dê em nossa casa, segundo Donnat (2011), sociólogo e pesquisador do Departamento de Pesquisa, Planejamento e Estatística do Ministério da Cultura e Comunicação da França. Este autor nos chama a atenção para o fato de que

[...] o salto da “cultura em domicílio” começou a transformar profundamente as práticas culturais “tradicionais”, e tudo indica que esse movimento se ampliará à medida que as gerações que com ela cresceram envelhecerem: não assistimos a um filme no cinema da mesma maneira como o vemos em casa; não lemos um livro da mesma maneira quando boa parte dos atos de leitura se faz na tela do computador; não travamos a mesma relação com as obras e com o saber na época do copiar/colar. (DONNAT, 2011, p. 32, grifos do autor).

Concordamos com o autor que o contato privilegiado com artistas e com a arte deverá proporcionar que estes se tornem centros prestadores de serviços a distância. Além disso, nos dados de nossa pesquisa, os professores admitiram que ficar em casa, assistir à televisão e acessar a internet são atividades de lazer que não requerem maiores investimentos financeiros. Porém, muito embora os professores sejam privilegiados com o pagamento de meia entrada, eles se recusam a participar de atividades culturais.

Isso nos leva a inferir a necessidade de implantar, nas políticas educativas, em qualquer segmento da educação, uma política intensa de desenvolvimento de públicos. Porém não se trata apenas de produzir espectadores, mas de garantir que o contato com a cultura contemporânea possa formar públicos que pensem sobre as coisas do mundo a partir da arte. E a escola pode contribuir para que se formem públicos em direção à autonomia, para que os jovens, na escola, consigam se situar no mundo, contra a hostilização do mercado, o que o sociólogo Ricardo Antunes (2011), chamou de “liofilização toyotizada e flexibilizada”. Para ele,

a lógica das corporações transnacionais – e que atinge o microcosmo da produção da pequena, média e grande empresa – está baseada na liofilização toyotizada e flexibilizada. A liofilização, termo que vem da Química, é um processo de desidratação que elimina as substâncias vivas. O que é liofilizar a empresa flexível? É eliminar as substâncias vivas dentro dela. Em outros termos, é eliminar o trabalho vivo. Quando o trabalho vivo é eliminado, o trabalhador se precariza, vira camelô, faz

bico etc. Desde a revolução industrial os trabalhadores lutam por direitos sociais, e muitos foram conquistados. (ANTUNES, 2011, p.7)

Acreditamos que, no caso do professor, o próprio trabalho tenha passado por esse processo de liofilização toyotizada e flexibilizada, uma vez que, para alguns professores, dar aulas é um bico, e não uma profissão. Ao ser liofilizado também, o professor perde o sentido do estar vivo. E, perdendo o sentido de estar vivo, perde o sentido do ver, perde o sentido da importância da arte na vida. Perde o sentido de promover no outro, a reflexão.

Se nossos professores não costumam ir ao cinema ou ao teatro, assistir a *shows*, ouvir boas músicas e ler bons livros, é porque esses hábitos possivelmente não foram neles desenvolvidos. Conseqüentemente, não desenvolverão esses hábitos culturais em seus alunos. “*Não tenho tempo*” foi a frase mais ouvida, quando questionados sobre o porquê de não costumarem frequentar locais de atividades culturais.

A diferenciação dos hábitos e das atitudes culturais não depende só das diferenças das condições de vida, de trabalho, dos níveis de educação ou, mais amplamente, do ambiente sociocultural dos indivíduos. Ela também depende diretamente de características ligadas à educação recebida na infância e na adolescência no seio da família e à sua influência persistente, que dá toda a sua força ao conceito de habitus mobilizado na sociologia de Pierre Bourdieu. Por isso, as atitudes culturais estão ligadas não apenas à posição, mas também à origem social dos indivíduos, que remete por sua vez ao volume e à natureza dos capitais herdados. (COULANGEON, 2011, p. 43).

Mesmo que esse grupo de professores venha de famílias de baixo poder aquisitivo, como apontaram os dados de nossa pesquisa, eles demonstram a vontade, o desejo de ter contato com as mais diferentes culturas e formas artísticas. Alguns expressaram, inclusive, certa melancolia por não ter acesso aos artefatos da cultura contemporânea, por limitações financeiras ou familiares, como, por exemplo, não ter com quem deixar os filhos pequenos. Mas, talvez, mesmo antes de terem seus filhos, esses professores não tivessem criado o hábito do contato com a cultura contemporânea. Foram bem poucos os docentes que responderam que não gostavam de ir ao teatro ou a *shows*, por exemplo.

Mas acreditamos que há que levar em conta que, no caso do cinema, esse distanciamento, por exemplo, como aponta Angerami (2010), pesquisador de linguagem

audiovisual da ECA/USP, também existe no público brasileiro no geral, relativo ao conjunto da filmografia nacional. Este autor nos alerta que o número de ingressos vendidos em 2009 — o registro indica o índice de 0,6 ingresso por habitante ao ano — é muito baixo. O público que frequenta cinemas e assiste a filmes brasileiros, de acordo com o pesquisador, é composto de jovens das classes A e B, com alto grau de escolaridade e residentes nos grandes centros urbanos. Ele aponta que diversos fatores contribuem para esse distanciamento, como, por exemplo, o preço dos ingressos, alto ainda para a renda do brasileiro; a forte concorrência da televisão; a pirataria de filmes; e a insuficiência de salas de exibição. E esses dados apontados por Angerami (2010) também aparecem em nossa pesquisa, em resposta dos professores a questões sobre o porquê de não costumarem frequentar atividades culturais, as quais também influenciam o contato dos professores com outros artefatos da cultura contemporânea. Portanto, reafirmamos a necessidade de incentivo dos governos de todas as esferas, para que o acesso a esses artefatos não fique restrito apenas a uma camada social.

Os dados desta pesquisa apontam que o contato dos professores com artefatos da cultura contemporânea é um pouco restrito, mas não podemos dizer o mesmo em relação aos jovens. A maioria dos professores, por exemplo, costuma ter acesso à internet e faz uso dela para atividades mais voltadas ao trabalho, para pesquisa e auxílio no preparo das aulas e para lazer, como entrar em salas de bate-papo. Mas, apesar deste contato, esses usos não têm promovido mudanças significativas nas formas de construir identidades e cidadania ou nas formas de ensinar. Como os artefatos são da cultura, e não são recursos didáticos, muito embora sejam usados na escola, é possível que, pela sua própria formação, o professor não consiga atrelar ensino a cultura na escola.

Por conta do modo como a mídia formata a oralidade e constrói novas identidades, nosso entendimento sobre a construção de uma democracia e a importância dessa construção se torna incipiente, na medida em que a realidade acaba se dissolvendo e a vida social contemporânea acaba se refugiando nos escondidos da vida *on*.

Na escola, o jovem, nascido, conectado e inserido em um meio em que passa mais horas *on-line*, tem uma forma de sociabilidade diferenciada, que celebra a cultura mercantilizada pelas estéticas trazidas pela mídia; pelos artistas produzidos por ela; e por



seus exibicionismos, que acabam por se instalar nos comportamentos durante as aulas, condizentes com esse mundo virtual em que vivem.

São sinais da cultura contemporânea pelos quais todos nós apenas passamos, sem vivê-los. Nós, adultos, somos, muitas vezes, indesejados na casa da tecnologia e mesmo da mídia. Os jovens, esses não. Esses são os desejados por elas. Modos de estar no mundo, adotados pela juventude, criando diferentes maneiras de sociabilidade coletiva, a partir da produção midiática produzida em massa, em um universo *on-line*, reduzem o professor à obrigatoriedade de estar conectado ao mundo: quem não está *on-line* é um *outsider*. E, assim, construímos nossa democracia, a partir da imposição de uma emergência constante de fazer parte de um mundo a que não estamos totalmente adaptados, mas onde glorificamos comportamentos que consideramos repugnantes, como o consumismo desenfreado da classe média em nossa cultura pós-moderna, um consumo competitivo entre os jovens. Assim, nos últimos anos, temos assistido a um capitalismo que, na sua organização, baseia-se naqueles que têm, e não naqueles que sabem.

A juventude atualmente está construindo suas comunidades baseadas nas memórias da mídia, nas relações *on* e fora dos símbolos desbotados do estado. O papel do professor, outrora importante formador de opinião, perdeu espaço para as notícias da internet, para os radialistas, para a mídia que vende seus produtos e promove comportamentos. O capitalismo assegura a homogeneização cultural e ideológica. As subjetividades, as individualidades, a construção de conhecimentos dos jovens estão sendo construídas a partir dos artefatos da cultura contemporânea — e aqui se leia: as mídias, a internet, a moda.

É necessário que estabeleçamos uma política de orientação para esse tipo de formação identitária, não no sentido de afastamento desses artefatos, mas no sentido de promover uma alfabetização crítica, de acordo com McLaren e Hammer (1996), que possa contestar e transformar o poder das mídias e das tecnologias – muitas vezes, uniformizando as pessoas. Ou seja, todos têm os mesmos desejos de consumo, um mesmo tipo de necessidade de fazer parte daquele grupo, de ser aceito e ser diferente, sendo igual a todos.

Essa alfabetização crítica a que nos estamos referindo é aquela que está atenta às características sócio-históricas no contexto de quem está envolvido e dá condições de analisar as mensagens que se incorporam nos artefatos da cultura contemporânea.

McLaren e Hammer (1996) apontam que esse trabalho de alfabetização crítica de mídia não envolve apenas o conhecimento potencial e emancipatório dos conhecimentos de mídia, mas a importância de esforçar-se para emancipar muitas esferas públicas que suprem nossas vidas sociais e institucionais e que acordos institucionais e sociais ajudam a legitimar. Afirmam que tornar-se alfabetizado na mídia, entendendo as lutas sociais sobre os sinais da cultura e da definição da realidade social — o que é considerado uma significação legítima em qualquer momento histórico —, em um momento de alfabetizações pós-modernas, significa que alunos devem se tornar historiadores e arqueólogos da representação; que percebem os sistemas compartilhados de representação ideológica que carregamos enquanto agentes e que se tornam nossa história.

Nesse sentido, entendemos que o sentimento de pertencimento que deveria ser desenvolvido nesses jovens sobre esse lugar que é a escola é primordial e deveria permanecer como um modelo a ser seguido. Apesar de os alunos serem unidos como grupo social, a escola não desenvolve neles o sentimento primordial de pertencimento e não promove a alfabetização crítica.

Os professores, hoje mais conectados, mas menos que seus alunos, têm dificuldades nas relações interpessoais e na inovação de práticas pedagógicas que possam atingir os alunos de forma motivacional. Assistimos a esforços de usos de artefatos da cultura contemporânea na escola por parte dos professores, mas ainda incipientes.

Confirmamos parcialmente nossa hipótese de que o contato do professor com a cultura contemporânea diferenciaria a prática pedagógica dos grupos de professores pesquisados: eles trazem a cultura contemporânea para a sala de aula e retornam ao texto e ao questionário, importantes meios de aprendizagem.

Os artefatos da cultura contemporânea ainda são utilizados como um recurso para ilustração de um tema, mas entendemos que poderiam ser empregados para construir o bem comum, desenvolver competências cidadãs, promover questionamentos sobre as novas maneiras de estar no mundo a partir da presença dessa cultura.

Já a hipótese de que o contato do jovem com a cultura contemporânea dificultaria a relação professor-aluno na prática pedagógica se confirmou durante a observação das aulas, pois, na maioria das vezes, não há acolhimento dos jovens por parte do professor; não há um diálogo que possa promover nos jovens a inserção dos artefatos trazidos por eles para as aulas; não há reconhecimento, por parte do professor, do que os jovens sabem; não há espaços para que o jovem demonstre seus conhecimentos circunscritos ao currículo escolar. A escola pública cumprirá seu papel, se vier a ser, antes de tudo, conforme aponta Charlot (2001), um espaço de reconhecimento recíproco.

Quanto à hipótese de ser a diferença de cultura de uma geração para outra um impeditivo para lançar mão de novas didáticas, podemos dizer que, muitas vezes, por concepções educacionais voltadas para a manutenção de seu lugar como soberano na questão do saber, o professor não consegue permitir que o jovem lhe dê pistas de ações pedagógicas para seu trabalho em sala de aula. Exemplo disso é o MSN de papel, que os alunos passavam uns aos outros durante as aulas. O professor, se tivesse o olhar mais atento, poderia usar esse artifício para montar novas estratégias de ensino. Possivelmente, também o celular poderia ser usado como recurso didático na escola, tanto para fotografias como para pesquisas que poderiam auxiliar na aprendizagem. As linguagens da contemporaneidade estão presentes em todas as aulas, mas não são lidas como possibilidades metodológicas. Isso não quer dizer que o fato de os professores não terem crescido na cultura digital, por exemplo, os coloque menos próximos dos alunos.

Pode-se considerar a existência da intertextualidade da cultura contemporânea nas práticas pedagógicas dos docentes em aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental como elemento mobilizador de novas práticas para o ensino, se os professores, em sua formação inicial, tiverem uma organização curricular diferenciada.

Concordamos que seja importante uma formação acadêmica mais sólida intelectualmente, uma formação universitária de alto nível, que proporcione mais tempo e espaço para que os professores possam inovar e implantar novos métodos de ensino, mas acreditamos que apenas isso não baste. Talvez seja preciso interessar-se pela relação dos professores com o aprender, para entendermos como eles se relacionam com as questões dos saberes, do conhecimento e da cultura contemporânea. Idealmente, a colaboração entre

pesquisadores e professores da Educação Básica deve levar à definição de um repertório de conhecimentos relativos à cultura contemporânea que definam o ato de ensinar na escola e, mais especificamente, na sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos que existam pelo menos dois pontos necessários à tarefa docente em sala de aula: o primeiro seria participar na construção do projeto político-pedagógico da escola e assim definir com a equipe os “conteúdos” a serem desenvolvidos e a obrigatoriedade de cumprir o programa. O segundo ponto refere-se aos conhecimentos relacionados à cultura contemporânea, necessários para que os docentes tenham acesso à construção dos saberes pelos alunos em sala de aula. Para isso, torna-se necessário pesquisar quais conhecimentos são esses e quais são valorizados pelos professores para que isso aconteça.

Mas, se o primeiro ponto já tem sido e está sendo feito nas escolas, nas universidades e em cursos de formação de professores, fica uma indicação: se, nas avaliações Pisa e Saesp, o desempenho dos alunos está ruim, poderíamos considerar como importantes os saberes relacionados à cultura contemporânea dos professores para reverter esse quadro. Observamos que, nas escolas pesquisadas, o professor não tinha orientação da coordenação sobre o que acontece na escola, não havia preocupação de orientar o professor.

A essa orientação, importante e necessária, julgamos aconselhável acrescentar o acolhimento, o carinho de que o professor, como todo ser humano, necessita. Via de regra, o docente não é tratado com carinho na escola, e isso se reflete em sua prática. A professora Rute, da escola “A”, por exemplo, a todo o instante tinha necessidade de se justificar; era insegura diante dos alunos e sentia-se desrespeitada na escola. Faltava-lhe orientação dos gestores. Nossa pesquisa revelou que os professores da escola “A” não sabem conduzir uma saída a campo. Eles não orientaram os alunos para o antes, o durante e o depois da atividade. Sair a campo é uma atividade complexa que requer preparação docente e também apoio da coordenação da escola. Se os professores não sabem, é necessário orientá-los.

Porém, observamos, na escola “B”, que o diretor tinha preocupação de fazer com que o professor se sentisse querido, e a primeira demonstração disso foi reorganizar a sala dos professores, transformando-a em um espaço acolhedor, com flores e estofados, onde o professor pudesse se sentir acolhido.

Além dessa preocupação de acolhimento ao professor, é importante pensar também na construção de um espaço dentro das universidades, para que estudos relativos à cultura contemporânea aconteçam, se incorporem nos currículos dos cursos de licenciaturas, e que essa proposta possa fazer parte nas comissões do Ministério da Educação e nas instituições universitárias que preparam os programas.

Portanto,

[...] é permitido pensar que todo verdadeiro reconhecimento do profissionalismo dos professores deverá ser acompanhado de uma transformação substancial nas relações que o grupo de professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos escolares. (TARDIF, 2002, p. 301).

E isso quer dizer que há necessidade de que pesquisadores e professores trabalhem juntos para encontrar novos caminhos para a educação brasileira.

Esses diversos apontamentos ao longo destas considerações finais revelam que o acesso à cultura contemporânea está no centro da questão educacional e suscita muitos questionamentos que talvez estejam longe de serem resolvidos neste momento. Mas têm repercussões diretas na formação da identidade dos professores e na construção de uma educação de qualidade. A cultura contemporânea não está no cotidiano da escola, mas ela é o cotidiano. Por isso deve ser vista como a tessitura da rede que envolve todos os sujeitos das escolas.

O fato de não encaminhar o professor em suas tarefas docentes, não apresentá-lo à escola, não o aceitar, não receber esse profissional pode paralisar as pessoas; ou seja, pode impedi-las de ver as coisas do mundo que a cultura demonstra — impedi-las não apenas de olhar, mas de perceber sons e gostos; de sentir coisas, pessoas e realidades.

Acreditamos, com Arendt (2007), que o capital cultural que se adquire não pode ficar apenas para um indivíduo, mas deve se expandir para o grupo social e, conseqüentemente, para toda a humanidade. Para a autora, a partir do instante em que o homem nasce inacabado nesse mundo humano, que existe antes dele, o ser humano, para ser humano, necessita, antes de tudo, do que a espécie humana construiu anteriormente a ele. E se transforma em ser humano a partir daquilo de que ele se apropria do outro.

Assim, a cultura contemporânea, enquanto construção humana que é, pode proporcionar mudanças profundas no ensino, pois, apesar de possuir características distintas, é possível observar entrecruzamentos entre escola e cultura contemporânea, porque as produções culturais ocupam espaços dentro e fora do universo escolar. Justamente se podem encontrar, nas diferenças entre cultura escolar e cultura contemporânea, aproximações que auxiliarão a refletir sobre o trabalho do professor em sala de aula.

Nesta atual conjuntura educacional em que vivemos, promover uma pedagogia que seja um exercício de vontade histórica, que atenda a esta nova geração forjada na contemporaneidade se faz necessário para que possamos transformar a escola no lugar onde o jovem possa ser ouvido na sua singularidade.

Uma característica observada nos jovens das duas escolas pesquisadas é que eles se comportam em sala de aula como se estivessem em redes sociais, todos falando com todos ao mesmo tempo. Estar conectado é como eles se apresentam o tempo todo. Esse comportamento dos alunos pode nos levar a pensar que, talvez, os jovens não saibam o que lhes interessa mais, pois tudo lhes interessa ao mesmo tempo e tudo é muito efêmero. Não nos estamos referindo aqui ao bem e ao mal da internet e das redes sociais. Isso tudo é muito novo ainda para todos nós. Se olharmos pela via de que todos podem escrever e ter seus leitores, como em um *blog*, por exemplo, as redes sociais e a internet são muito favoráveis. Existem muitos alunos que têm seus *blogs* e seus seguidores e escrevem, postam informações neles. Mas é preciso ajudar o jovem a discernir o que lhes serve, a ter espírito crítico sobre o que lê. É saber processar as informações. Assim, a escola pode tornar-se “o lugar”, de fato.

Artefatos da cultura contemporânea, como a cultura televisiva, a internet, os *games*, os *shoppings centers*, as comunidades de rua, as sociedades em rede, o cinema e tantas outras coisas, são conteúdos importantes do conhecimento escolar, que aproximam a escola do jovem. Arelados a uma linguagem ética e política, que sinalize a diferença entre as relações que promovem violência e desigualdades e aquelas que promovem culturas diversas e democráticas, esses artefatos permitem, aos jovens e seus professores, entender

seus problemas, suas preocupações, em um esforço maior para questionar e romper com as linguagens ditadoras de identidades e de privilégios econômicos e sociais.

Articulando as relações entre cultura contemporânea, escola e juventude, poderemos também promover a formação de jovens que caminhem em direção a uma autonomia, que revertam a ordem ditatorial do consumo e consigam se situar na lógica dessa nova era. Para Bauman (2007), a exposição dos indivíduos aos caprichos do mercado inspira e promove a divisão e não a unidade, incentivando a competitividade, rebaixando a colaboração e o trabalho em equipe.

Para Castells (1999), doutor em sociologia, e Bauman (2007), sociólogo, a sociedade hoje funciona como uma estrutura de rede, onde grande número de pessoas interage através da internet, mas as relações pessoais são cada vez mais distantes. A esse respeito, Castells esclarece que, embora a tecnologia não determine a sociedade, ela é a sociedade, pois é esta que determina a forma da tecnologia, de acordo com suas necessidades, valores, interesses de quem a utiliza.

O professor, nesse universo da cultura contemporânea, fica, muitas vezes, em uma zona de fronteira em que, de um lado, há os efeitos positivos dessa tecnologia, como a convergência para um sistema integrado de informações, pela rapidez destas, que se processam a todo o instante; mas por outro lado, a escola não tem acompanhado a dinâmica do jovem nesse sentido. E, assim, a linearidade do ensino presente na escola vem do lado contrário da transversalidade da vida *on-line* da juventude. O mercado de consumo trabalha para isso, pois uma grande parte da tecnologia é dirigida às crianças e aos jovens, e muitas dessas novas tecnologias estão identificadas com esse público.

Pesquisas de mercado revelam o quanto é importante saber sobre a presença, sobre o número aproximado de crianças e jovens em um determinado lugar, para lançar um novo produto voltado para essa demanda. É um nicho de mercado cada vez mais importante, que utiliza a expansão dos canais de televisão e de ofertas pela internet para sua difusão. Dessa forma, o mercado e a tecnologia digital influenciam e definem formas musicais, moda e estilo, que caracterizam parte da cultura contemporânea.

A cultura contemporânea não está vinculada a uma mídia ou a artefatos culturais específicos. Cruza fronteiras entre textos, músicas, pintura, cinema, televisão, moda, novas

tecnologias, formas midiáticas tradicionais, interagindo, quando crianças e jovens se movem entre uma forma cultural e outra, passando por livros escritos em papel, *e-books* e jogos.

Esse processo de construção de novos conhecimentos é, muitas vezes, impenetrável para os adultos, que demoram mais para assimilar informações distintas daquelas a que estavam acostumados. Para as crianças e os jovens, esse processo de construção de novos conhecimentos relativos a novas tecnologias se dá de maneira mais rápida e tranquila, pois a intimidade com a linguagem tecnológica inicia-se desde muito cedo.

Para o mercado capitalista, o objetivo central dessa tecnologia é o lucro. Abreu (2006), pesquisadora sobre tecnologia e subjetividade, afirma que existe a pressão advinda da economia de mercado para que a internet como tecnologia educacional seja absorvida pelas escolas, com o discurso de que um dos objetivos da educação é preparar o aluno para viver e produzir na sociedade atual.

A escola hoje, possivelmente, seja o não lugar para esses jovens que não a reconhecem como legitimadora de saberes. Processos democráticos em sala de aula, produção de novas formas de conhecimento a partir da cultura contemporânea como lugares legítimos, retomando o projeto político pedagógico da instituição e revendo as recepções dessa cultura dentro da escola, podem ser saídas para o ensino em nosso país.

Mas, sem sombra de dúvida, é preciso tratar da construção da formação inicial dos professores, para que esta propicie que a cultura oportunize o desejo de questionar o mundo das políticas públicas, de reconhecer os limites dos *insights* da cultura contemporânea. E isso significa apropriar-se da atual demanda do mundo, para abandonar os limiares das narrativas lineares da história, da tecnologia, da ordem disciplinar.

Nesse caso, podemos abraçar a determinação da incerteza de mundo sonhado, ou melhor, de educação sonhada, para moldarmos as condições para a produção de novas formas de aprender.

Além disso, a educação necessita ir além de uma reconfiguração do currículo. Necessita afirmar políticas públicas que estejam vinculadas à ética, a uma sociedade mais democrática, em que a escola possa ser o lugar para esses jovens.



Os professores afirmaram, na pesquisa, que têm necessidade de se especializar nas áreas de conhecimento em que atuam, aprendendo novas metodologias; de aprender técnicas de avaliação; de aprender como o professor pode controlar a indisciplina na escola — enfim, de seguir a determinação do currículo e o que deve ser ensinado nas escolas. Eles próprios se sentem desqualificados, sentem que foram perdendo suas capacidades profissionais.

Percebemos a obrigatoriedade da presença dos professores pesquisados nos cursos de capacitação ofertados pelo poder público e a insatisfação por parte de alguns dos docentes em participar deles.

Como nos lembra Canclini (2007), em tempos de ebulição cultural, é necessário pensar como é que estamos transitando nesse tempo e considerar que é preciso reformular o currículo escolar para formar conjuntamente leitores, espectadores e internautas.

Dessa forma, com educadores críticos que se posicionem para além dos profetas pós-modernos da realidade atual e *on-line*, os jovens podem, de fato, aprender a ser produtores culturais capazes de ler, produzir e interpretar textos com coerência e coesão, objetivos tão desejados pelos professores, sem nunca perder de vista que devem ser os autores de sua própria história, de suas teorizações e, assim, lutar contra as instituições que manipulem o poder cultural, econômico, político.

Concluindo, abrir caminhos para descentralização do currículo e galgar novos espaços pedagógicos de forma mais sensível à maneira como os professores e os estudantes agenciam identidades. Dessa forma, poderemos estimular professores que tenham autoridade ligada à autocrítica, adotando uma prática pedagógica política e ética por meio da qual os jovens se tornem responsáveis por si e pelos demais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Rosane de Albuquerque dos S. “Cabeças digitais”: um motivo para revisões na prática docente. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.28-41. (Coleção Repensando o ensino).

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. 224p. (Coleção Ágere).

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema arte da memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 150 p.

\_\_\_\_\_. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 110p. (Coleção Questões da nossa época, v. 32).

\_\_\_\_\_. O tempo no cinema, imagem em perspectiva. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea. 2003. 239p.

ANGERAMI, Luís Fernando. Formação de público e cineclubismo. **Revista Observatório Itaú Cultural – OIC – Itaú Cultural**, São Paulo, SP, n. 10, p.75-90, set./dez. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001784.pdf>. Acesso em: 4 out. 2012.

ANTUNES, Ricardo. Entrevista concedida a Manuel Alves Filho. **Jornal da Unicamp**, Campinas, ano XXV, n. 510, 10 a 23 de outubro de 2011.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1998, v.24, n.2, p. 181-204. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010225551998000200011>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

ARCOS, Maria Del Carmen Acevedo. El cine en la comprensión de fenómenos históricos: la sombra Del Caudillo. In: PLÁ, Sebastián. (Coord.). **Miradas diversas en la enseñanza de la historia**. México: UPN, 2012. 211-238p.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 48 p. (Coleção debates, v. 64. Direção de por J. Guinsburg).

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ciberespaço e redes sociais: sobre saberes, cultura e ensino de História. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7. e ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 3., de 02 a 05 de julho de 2012, Campinas, São Paulo, Brasil. Mesa-redonda: **Ensino de História, produção de saberes e cultura digital**.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. 110 p.

BAEZA CORREA, Jorge. El dialogo cultural de la escuela y em la escuela. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 34, n. 2, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200012&Ingpt&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200012&Ingpt&nrm=iso). Acesso em: 18 jan. 2012.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 102p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALANDIER, Georges. **A desordem**: elogio do movimento. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 261p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 119 p.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. **Obras Escolhidas, v. II**. 6. reimpressão. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2011. 263p.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Louyrenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395p.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. v.1. 324p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.11-27. (Coleção Repensando o ensino).

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 408p.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Introdução à História**. Tradução de Maria Manuel, Rui Gracio e Vitor Romaneiro. Edição revista e ampliada por Etienne Bloch. Lisboa: Europa-América, 1997. 288p.

BRAGA, Adriana Regina. **Educação econômica: um olhar sobre a educação ambiental**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil em la era de la cultura digital**. Buenos Aires: Manantial, 2008a. 256p.

\_\_\_\_\_. Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. **El Monitor** – Publicación del Ministerio de Educación de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina, p.27-30, 2008b.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 263p.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.150p.

\_\_\_\_\_. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 141p.

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007. p.223.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. 266 p.

\_\_\_\_\_. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. 385 p. (Coleção ensaios latino-americanos).

\_\_\_\_\_. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. 94 p.

\_\_\_\_\_. Reconstruir políticas de inclusão na América Latina. In: UNESCO. **Políticas culturais para o desenvolvimento:** uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO, Brasil, 2003. p.21-38. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131873por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

CANDIDO, Antonio. Professor, escola e associações docentes. In: **Pro-Posições.** Dossiê: “A visibilidade do corpo” – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, v. 14, n. 2 (41), maio/ago. p. 209-217, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6.ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999. v.1. 698 p.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Tradução de Enid Abreu Dobránszky, Campinas, SP: Papirus, 1995. 253p. (Coleção Travessia do século).

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 351 p.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e nação na publicidade do milagre econômico:** Brasil: 1969-1973. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93p.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.152p.

COSTA, Vorraber Marisa (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 159p.

COULANGEON, Philippe. As políticas culturais diante dos critérios de justiça: reflexões a partir do caso francês. **Revista Observatório Itaú Cultural – OIC – Itaú Cultural,** São Paulo, n. 12, p. 35-48, maio/ago. 2011. Quadrimestral. Disponível em: [http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd\\_pagina=2798](http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2798). Acesso em: 4 out. 2012.

COUTINHO, Laura Maria. **O estúdio de televisão e a educação da memória.** Brasília: Plano, 2003. 168p.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_ et al. Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. **Pro-Posições.** Dossiê “Epistemologia e teorias de educação no Brasil: balanço e perspectivas” – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, v. 18, n. 1 (52), jan./abr., p.153-167, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.24, p. 40-52, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>.

DENTE, Liliana; BRENER, Gabriel. Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede. In: FINOCCHIO, Silvia; ROMERO, Nancy (Org.). **Saberes y prácticas escolares.** Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2011. 63-84p.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente.** Portugal: Porto Editora, 2003. 208 p. (Coleção Ciências da educação século XXI, 18).

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** Tradução de Sandra Castello Branco. Revisão técnica de Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005a. 204 p.

ECKART-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 152p.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Tradução e posfácio à edição alemã de Pedro Sussekind. Apresentação e revisão técnica de Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 224 p.

FERMIANO, Maria Belintane. **Pré-adolescentes (tweens)** – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da psicologia econômica. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FINOCCHIO, Silvia. El presente en la enseñanza de la Historia. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7. e ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 3., de 02 a 05 de julho de 2012, Campinas, São Paulo, Brasil. **Conferência de encerramento.**

FINOCCHIO, Silvia; ROMERO, Nancy (Org.). **Saberes y prácticas escolares**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2011. 200p.

FECOMERCIO. **A evolução da classe média e o seu impacto no varejo diagnósticos e tendências**. São Paulo: Fischer2, 2012. Disponível em: [http://www.fecomercio.com.br/arquivos/arquivo/estudo\\_da\\_classe\\_media\\_fevereiro\\_2012\\_ljiaiah9aa.pdf](http://www.fecomercio.com.br/arquivos/arquivo/estudo_da_classe_media_fevereiro_2012_ljiaiah9aa.pdf). Acesso em: 1 out. 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2011a. 169 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011b. 255p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; BORGES, Vilmar José; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Ensinar Geografia e História: relações entre sujeitos, saberes e práticas**. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 260p.

GALAZ, Alberto. El profesor y su identidade profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. **Estud. Pedag.**, Valdivia, v. 37, n. 2, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000200004&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200004&Ing=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 2008. 213p. Tradução de The interpretation of cultures.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 191 p. (Série Ciência da Educação, 3).

GOODSON, Yvor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da tradução de Hamilton Francischetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes: 1995. 140p. (Coleção Ciências da Educação).

HALL, Stuart . Re-construction Work, **Ten**, v. 8, n. 16, 1984.

HAMANN, Fernanda Passarelli; JOBIM E SOUZA, Solange. Os jovens e o Orkut: considerações sobre a criação de jogos de linguagem e de identidade em rede. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006. 260p.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Texto e coerência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 107p. (Coleção Biblioteca da Educação, Série 5 – Estudos de linguagem, 4).

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções da trama fotográfica**. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2000. 149p.

KRAMER, Sonia. **Por entre as Pedras – arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge Bondia. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Leituras**, Rede Municipal de Educação de Campinas; Fumec, n.4, jul. 2001.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 295p. (Coleção Cibercultura).

LIMA, Elaine Aparecida Barreto Gomes de. **Piratas no Tietê: cenários e fundos de cena das HQS**. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2000. 110 p.

LUCCHETTI, M. A.; LUCHETTI, R. F. Histórias em quadrinhos: uma introdução. **Revista USP**, n. 16, p. 24- 35, 1993.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista da Fronteira**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

\_\_\_\_\_. O ensino de história e a produção de identidades individuais e coletivas: qual história, qual identidade e qual cidadania. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL



“EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 4., 2010, Laranjeiras, SE.  
**Anais...**Laranjeiras: SE, 2010. p.1-16.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 180p.

MCLAREN, Peter; HAMMER, Rhonda. Media knowledges, warrior citizenry, and postmodern literacies. In: GIROUX, Henry et al. **Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces**. New York, NY: Routledge, 1996.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. O jovem no centro da dimensão oculta da Internet. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). **Cabeças digitais**: o cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.p.181-189.

MASSONE, Marisa. Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes. In: FINOCCHIO, Silvia; ROMERO, Nancy (Org.). **Saberes y prácticas escolares**. Rosario: Homo Sapiens, 2011. 153-173p.

MIRANDA, Sonia Regina. **Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada**. São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007. 231p.

\_\_\_\_\_. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 261-280. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Sob o signo da memória**: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. 231p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006. 116p.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

\_\_\_\_\_. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 109 p. (Coleção Repensando o ensino).

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 109 p. (Coleção Repensando o ensino).

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p.15-21.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. **PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science – Volume I**. OECD Publishing, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>. Acesso em: 19 set. 2011.

OLIVEIRA, Carlos. Wikipédia faz dez anos entre polêmicas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 jan. 2011. Caderno Tec, F4.

OLIVEIRA, Sandra. **Educação histórica e a sala de aula**: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP [s.n.], 2006.

OLIVEIRA JUNIOR et al. Escritos de algumas pessoas na busca do que seria uma geografia escolar a propor. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete, OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p.113-151.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. 181p.

PAGÈS, Joan. Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. In: PLÁ, Sebastián. (Coord.). **Miradas diversas en la enseñanza de la historia**. México: UPN, 2012.

PAIS, José Machado. As cronotopias das praticas culturais do quotidiano. **OBS**, n.4, p.7-9, out. 1998. Versão eletrônica. Disponível em: [http://www.oac.pt/pdfs/OBS\\_4\\_As%20cronotopias%20das%20pr%C3%A1ticas%20culturais%20do%20quotidiano.pdf](http://www.oac.pt/pdfs/OBS_4_As%20cronotopias%20das%20pr%C3%A1ticas%20culturais%20do%20quotidiano.pdf). Acesso em: 16 jun. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192p.

PIRES, Veríssimo Lopes. **Ensino de História nas escolas primárias (1940-1960)**. 1996. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PLÁ, Sebastián. (Coord.). **Miradas diversas en la enseñanza de la historia**. México: UPN, 2012. 296p.

POLLI, José Renato. Uma vocação em construção: ser professor no mundo contemporâneo. In: POLLI, José Renato; MARTELLI, Márcio. **Retratos da sala de aula**. Jundiaí, SP: In House, 2007. p.87-90.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., de 17 a 20 de abril de 2006, Uberlândia, MG, Brasil. **Anais...** Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf> . Acesso em: 13 set. 2011. p. 6167-6176.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 192p.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 23-40.

\_\_\_\_\_. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. p. 79-92.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011c. p. 51-77.

SAMPAIO, Helena. A experiência do artesanato solidário. In: CANCLINI, Néstor García. **Políticas culturais para o desenvolvimento**: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO, Brasil, 2003. p. 43-50.

SANTOS, Jocyléia Santana dos; ZAMBONI, Ernesta (Org.). Potencialidades investigativas da Educação. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. 344p.

SARAIVA, Jacilio. A cultura da telinha. **Revista Observatório Itaú Cultural — OIC — Itaú Cultural**, São Paulo, SP, n. 7, p.61-66, jan./mar. 2009.

SARLO, Beatriz Sabajanes. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Tradução de Sergio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. 193p.

SATER, Almir. Tocando em frente. In: SATER, Almir. **Almir Sater ao vivo – Série Live**. Faixa 2, n. 700867. Sony Music. 1991. 1 CD-ROM.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.54-66. (Coleção Repensando o ensino).

SILVA, Bento Duarte da. A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. 160p.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre os movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p.73-94, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e juventude. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.29, p.7-13, jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5-6, p.37-52, maio/dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n.73, dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?scriptsci\\_arttex&pidS0101-73302000000400013&nrmiso](http://www.scielo.br/scielo.php?scriptsci_arttex&pidS0101-73302000000400013&nrmiso). Acesso em: 26 set. 2012.

TEIXEIRA COELHO, José. Banco de dados: do inerte cultural à cultura da vida. In: UNESCO. **Políticas culturais para o desenvolvimento**: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 217- 232. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131873por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A escola e o tempo**. Londrina: Editora UEL, 2001. 134 p.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e singularidades de professores das séries iniciais**: conhecimentos sobre o tempo histórico. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia de uma sociedade contemporânea. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 149 p.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Discursos educacionais na construção cidadão das subjetividades e implicações no ensino de história**: um jazz possível. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu** – Núcleo de Estudos de Gêneros Pagu, Unicamp, n.17-18, p.81-103, 2001/02.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Organizadores Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Netto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 239p.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988. 376-384p.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. **Cadernos Cedes – Centro de Estudos Educacionais e Sociedade**. A Prática do ensino de História. Campinas, SP: Cedes;Cortez, n. 10, p.63-71, 1983.

\_\_\_\_\_. Projeto de Valorização do Educador: ações políticas dos gestores educacionais no interior de Escolas Municipais de São Paulo – um estudo de caso. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Potencialidades investigativas da Educação**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.125-140p.

\_\_\_\_\_. Representações e linguagens no ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. v.18, n.36, p.89-101, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Digressões sobre o ensino de história**: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Maria do Cais, 2007.150p.

### **Bibliografia**

BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Tulio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Como usar na sala de aula). 155p.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 154p.

GONÇALO JUNIOR. **A guerra dos gibis**: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 433p.

LOVETRO, J. A. Quadrinhos – a linguagem completa. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n.2, p. 94-101, jan./abr., 1995.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução Hércio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995. 215p.

# ANEXOS

## ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

[www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html](http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html)

CEP, 15/07/10  
(Grupo III)

**PARECER CEP:** N° 467/2010 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).  
**CAAE:** 0359.0.146.000-10

### I - IDENTIFICAÇÃO:

**PROJETO:** "CULTURA CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES".

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima

**INSTITUIÇÃO:** Faculdade de Educação/UNICAMP

**APRESENTAÇÃO AO CEP:** 02/06/2010

**APRESENTAR RELATÓRIO EM:** 15/07/11 (O formulário encontra-se no *site* acima).

### II - OBJETIVOS

Compreender a dinâmica envolvida nos processos de contribuição dos saberes docentes com ênfase nos múltiplos espaços e processos de contribuição que mediam a aprendizagem histórica na contemporaneidade.

### III - SUMÁRIO

Trata-se de um estudo qualitativo-quantitativa. Será aplicado um questionário a 101 professores municipais voluntários e com observação nas aulas de História nos 8º e 9º anos de duas escolas municipais de Itatiba. O questionário será aplicado coletivamente e terá duração de 50 minutos. As observações diretas das aulas serão ao longo de um semestre.

### IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

---

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP  
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126  
Caixa Postal 6111  
13083-887 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936  
FAX (019) 3521-7187  
cep@fcm.unicamp.br



## VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

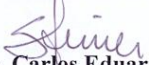
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

## VII - DATA DA REUNIÃO

Homologado na V Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 22 de junho de 2010.

  
**Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner**  
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM / UNICAMP



## ANEXO B - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



Campinas, 17 de março de 2010.

Ilma Sra  
Maria de Fatima S. Polesi Lukjanenko  
DD Secretária de Educação de Itatiba

A Profa Dra Ernesta Zamboni, membro do grupo de Pesquisa Memória História e Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP e orientadora de Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima doutoranda do programa de pós-graduação desta Universidade solicita a V. Sa autorização para que a referida pesquisadora desenvolva sua pesquisa de doutorado intitulada "Cultura contemporânea e formação de professores", junto às escolas municipais EMEB "Cel Manoel Joaquim de Araújo Campos" e EMEB "Profa Nazareth de Siqueira Rangel Barbosa" de ensino fundamental da cidade de Itatiba. Nesta pesquisa teremos dois procedimentos observação das aulas dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental e entrevista com professores.

No aguardo, agradeço-lhe e coloco-me à disposição de V. Sa para todo e quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa Dra Ernesta Zamboni

*Handwritten signature of Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima*  
18/03/10

## ANEXO C AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



### AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaro que a estudante **Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* - Doutorado - em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), poderá realizar a pesquisa intitulada "Cultura Contemporânea e formação de Professores", sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ernesta Zamboni, na Rede Municipal de Ensino deste Município.

Após as conclusões da referida pesquisa, os pesquisadores responsáveis farão a devolutiva dos resultados por meio de relatório e uma cópia digital.

Sem mais para o momento agradeço e reitero votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria de Fátima Silveira Polesi Lukjanenko  
Secretária da Educação

Itatiba, 30 de julho de 2010



Prefeitura do Município de Itatiba  
Praça da Bandeira, n<sup>º</sup> 14 - Centro - Itatiba/SP - Cep 13.250-329  
Telefone (11) 4487 6021 - www.itatiba.sp.gov.br

**ANEXO D**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – GRUPO DE PESQUISA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Campinas, maio de 2010.

Senhores Professores:

A cultura contemporânea é levada pelos professores para sua prática pedagógica? Pode a cultura contemporânea contribuir para um ensino de qualidade?

É tentando responder a estas questões que eu, Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, realizarei minha pesquisa, intitulada “Cultura Contemporânea e formação de Professores”, com os professores dos primeiros aos nonos anos do Ensino Fundamental Municipal desta escola, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ernesta Zamboni.

Sabemos das reais dificuldades de ensino nas escolas. Sua participação nesta pesquisa, que constará de questionário e observações das aulas de História dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental, é muito importante, pois contribuirá para verificar como a cultura contemporânea contribui ou não nas práticas pedagógicas e, posteriormente, construir estratégias educativas para auxiliar professores.

Para participar, solicitamos que leia e preencha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que atesta sua participação e nosso compromisso de que sua identificação será mantida em sigilo e de que as informações atenderão exclusivamente ao propósito do estudo, de acordo com as normas previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Unicamp e com a Resolução 196/96-CONEP. Se for de seu desejo, poderá desistir de continuar, sem qualquer problema ou prejuízo. A sua participação na pesquisa não vai gerar nenhuma despesa e, portanto, não vai haver nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que, com a participação na pesquisa, você não vai ter nenhum gasto. Também não há riscos previsíveis em participar dessa pesquisa. Uma cópia do TCLE será entregue a você.

Em caso de dúvidas, entrar em contato pelo *e-mail*: [kalanka.tusca@terra.com.br](mailto:kalanka.tusca@terra.com.br).

Atenciosamente,

Ms. Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima  
Doutoranda do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação- FE/Unicamp

---

Assinatura do professor voluntário da pesquisa

## ANEXO E

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARA TRAÇAR O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

1- Sexo: masculino ( ) feminino ( )

2- Idade: \_\_\_\_\_

3- Estado civil

(...) solteiro

(...) casado

(...) divorciado

(...) viúvo

(...) outro

4- Você tem filhos?

(...) sim quantos? \_\_\_\_\_

(...) não

5- Assinale abaixo o item que corresponde à origem de seu nascimento

(...) área rural

(...) cidade pequena do interior:

---

(...) cidade grande do interior:

---

(...) capital:

---

(...) Itatiba

6- Profissão do pai (mesmo que tenha falecido):

7- Profissão da mãe (mesmo que tenha falecido):

8- Escolaridade do pai:

(...) Ensino Fundamental incompleto;

(...) Ensino Fundamental completo;

(...) Ensino Médio incompleto;

(...) Ensino Médio concluído;

(...) Ensino Superior incompleto;

(...) Ensino Superior completo;

(...) Pós-Graduação

Nível especialização incompleto (...).

Nível especialização completo (...)

Nível mestrado incompleto(...)

Nível mestrado completo (...)

Nível doutorado incompleto(...)

Nível doutorado completo (...)

9- Escolaridade da mãe:

(...) Ensino Fundamental incompleto;

(...) Ensino Fundamental completo;

(...) Ensino Médio incompleto;

(...) Ensino Médio concluído;

(...) Ensino Superior incompleto;

(...) Ensino Superior completo;

(...) Pós-Graduação

Nível especialização incompleto (...)

Nível especialização completo (...)

Nível Mestrado incompleto(...);

Nível mestrado completo (...);

Nível Doutorado incompleto (...);

Nível doutorado completo (...);

10- Tipo de escola em que você cursou o Ensino Fundamental:

(...) escola pública municipal;

(...) escola pública estadual;

(...) escola particular;

(...) supletivo.

11- Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio:

(...) escola pública (Colégio estadual);

(...) colégio particular integrado com cursinho;

(...) colégio particular não integrado (sem cursinho);

(...) escola técnica profissional (qualquer uma);

(...) supletivo.

12- Tipo de faculdade que cursou:

(...) faculdade privada;

(...) faculdade pública.

13- Sua graduação é:

(...) licenciatura; qual?

---

(...) licenciatura e bacharelado; qual?

---

(...) bacharelado; qual?

---

14- Tempo de formação

(...) até dez anos;

(...) acima de dez anos.

15- Tempo de atuação no magistério

(...) de 1 a 5 anos;

(...) de 6 a 10 anos;

(...) acima de dez anos.

16- Possui pós-graduação?

(...) sim                    (...) não

17- Qual? \_\_\_\_\_

18- Participa de capacitação profissional ou cursos de formação continuada?

(...) sim                    não (...)

19- Qual(is)? \_\_\_\_\_

20- Com que frequência?

21- Você trabalha quantas horas semanais?

22- Você trabalha em outra escola?

(...) sim, pública estadual Ensino Fundamental;

(...) sim, pública estadual Ensino Médio;

(...) sim, pública municipal Ensino Fundamental;

(...) sim, pública municipal Educação Infantil;

(...) sim, privada Ensino Fundamental;

(...) sim, privada Ensino Médio;

(...) sim, privada Ensino Superior;

(...) sim, outra \_\_\_\_\_

(...) não

23- Você complementa seu salário com outra atividade?

(...) sim                    (...) não

24- Qual é essa renda? \_\_\_\_\_

25- Você é o responsável pelo sustento de sua família?

(...) sim                    (...) não

26- Você ajuda no sustento de sua família?

(...) sim                    (...) não

27- Você mora em casa

(...) própria

(...) alugada

(...) outra

28- O seu meio de locomoção é:

- (...) carro
- (...) moto
- (...) ônibus /fretado
- (...) carona
- (...) a pé
- (...) bicicleta
- (...) outros \_\_\_\_\_

29- Que tipo de leitura você costuma fazer?

- (...) jornal Qual (is?) \_\_\_\_\_
- (...) história em quadrinhos
- (...) romances
- (...) policiais
- (...) livros de poesias
- (...) livros religiosos
- (...) livros de autoajuda
- (...) livros técnicos profissionais
- (...) outros \_\_\_\_\_

30- De qual livro que você mais gostou?

---

---

31- Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

32- Em sua casa você assina ou compra revistas? Qual (quais)? \_\_\_\_\_

---

---

33- Você vai ao cinema?

- (...) sim      ( ) não

34- Com que frequência?

- (...) uma vez na semana;
- (...) quinzenalmente;
- (...) uma vez ao mês;
- (...) a cada dois meses.

35- Que tipo de filme você  
prefere? \_\_\_\_\_

---

---

---

- 36- Você vai ao teatro?  
(...) sim                    (...) não
- 37- Se sim, com que frequência?  
\_\_\_\_\_
- 38- A que tipo de peça você prefere assistir?  
39- De qual peça você mais gostou? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 40- Por quê?  
\_\_\_\_\_
- 41- Se não costuma ir ao teatro, por que não? \_\_\_\_\_
- 42- Você vai a museus?  
(...) sim                    ( ) não
- 43- Com que frequência? \_\_\_\_\_
- 44- De qual exposição você mais gostou? Por quê? \_\_\_\_\_
- 45- Qual tipo de exposição você prefere? \_\_\_\_\_
- 46- Se não costuma ir a museus, por quê? \_\_\_\_\_
- 47- Qual o tipo de música de que você mais gosta? \_\_\_\_\_
- 48- Por quê? \_\_\_\_\_
- 49- Você gosta de ir a *shows* de cantores?  
(...) sim                    ( ) não
- 50- Com que frequência? \_\_\_\_\_
- 51- Qual o *show* de que você mais gostou? \_\_\_\_\_
- 52- Por quê?  
\_\_\_\_\_
- 53- Se não gosta, por quê? \_\_\_\_\_
- 54- Você gosta de ir a *shows* de dança?  
(...) sim                    (...) não
- 55- Se sim, com que frequência costuma ir? \_\_\_\_\_
- 56- De qual *show* de dança que você mais gostou? Por quê? \_\_\_\_\_
- 57- Se não costuma ir a *shows* de dança, por que não? \_\_\_\_\_
- 58- Você assiste à televisão?  
(...) sim                    (...) não
- 59- Se sim, com que frequência? \_\_\_\_\_
- 60- Por quanto tempo? \_\_\_\_\_



61- O que gosta de assistir? \_\_\_\_\_

62- Por quê? \_\_\_\_\_

63- Em sua opinião, qual o melhor programa de televisão?

64- Por quê? \_\_\_\_\_

65- Se não assiste à televisão, por quê?

66- Você costuma acessar a Internet?

(...) sim      (... ) não

67- Se você respondeu não, por quê?

68- Se você respondeu sim, o que costuma buscar na Internet?

69- Você utiliza o computador (assinale quantas forem necessárias) para:

(...) acessar meus *e-mails* (enviar/receber);

(...) fazer pesquisa para auxiliar na preparação das aulas;

(...) auxiliar meus filhos nos trabalhos escolares;

(...) estudar

(...) passar o tempo

(...) ler notícias

(...) acessar o banco

(...) pagar contas

(...) escrever textos no Word

(...) fazer planilhas utilizando Excel

(...) fazer apresentação no Power Point

(...) domínio de outros *softwares* \_\_\_\_\_

(...) outros \_\_\_\_\_

70- O que você faz no final de semana?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

71- Nas horas vagas, o que costuma fazer?

---

---

---

72- Pratica atividades físicas?

(...) sim                      (... ) não

73- Se sim, o que e com que frequência?

---

---

---

74- Costuma viajar?

(...) sim                      (... ) não

75- Se sim, com que frequência? \_\_\_\_\_

76- Para onde gosta de viajar?

---

---

77- Já viajou ao exterior?

(...) sim                      (... ) não

78- Se sim, para onde? \_\_\_\_\_

---

---

79- O motivo de sua viagem foi:

(...) lazer

(...) motivo familiar

(...) profissional

(...) profissional e lazer

80- Qual viagem você fez de que mais gostou? \_\_\_\_\_

81- Por quê?

---

---

---

---

82- Costuma ir a congressos de Educação ou na sua área específica?

(...) sim                      (... ) não

83- Tem trabalhos publicados?

(...) sim                      (... ) não

84- É associado a alguma instituição acadêmica ou sindical?

(...) sim                      (..) não

85- Se sim, qual?

---



ANEXO F

Entrevista Projeto de Pesquisa Nível Doutorado “Cultura Contemporânea e Formação de Professores” – Faculdade de Educação  
 Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação.  
 Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Ernesta Zamboni  
 Doutoranda: Professora Ms Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima  
 agosto/2010

Idade:	Tem <b>televisão a cabo</b> em sua casa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Sexo:	Tem <b>Internet</b> em sua casa? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Escola:	Se <b>não</b> tem Internet em sua casa, <b>onde você acessa?</b> : <input type="checkbox"/> Em um Cyber/Lan House <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> Na casa de um amigo/Parente <input type="checkbox"/>
Séries que leciona:	

<b>1- CONHECE ALGUM FILME, DOCUMENTÁRIO OU DE FICÇÃO, RELACIONADO COM A HISTÓRIA?</b>				
<input type="checkbox"/> <b>Não conheço</b> nenhum filme relacionado com a História. (Passar diretamente à questão 4)				
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b>  Nome do filme:	<b>1.1- Onde você assistiu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> No cinema	<b>1.2- Por que você o assistiu? Alguém te recomendou?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Como parte de uma atividade da escola <input type="checkbox"/> Outros	<b>1.3- Você o viu sozinho/com alguém? Com quem?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho(a) <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola	<b>1.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se comentou, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b>			
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b>  Nome do filme:	<b>1.1- Onde você assistiu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> No cinema	<b>1.2- Por que você o assistiu? Alguém te recomendou?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Por recomendação de	<b>1.3- Você o viu sozinho/com alguém? com quem?</b>	<b>1.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém

		um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Como parte de uma atividade da escola <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sozinho(a) <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola	<b>Se comentou, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- -----			
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b>  Nome do filme:	<b>1.1- Onde você assistiu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> No cinema	<b>1.2- Por que você o assistiu? Alguém te recomendou?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Como parte de uma atividade da escola <input type="checkbox"/> Outros	<b>1.3- Você o viu sozinho/com alguém? com quem?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho(a) <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola	<b>1.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém <b>Se comentou, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- -----			

2- CONHECE ALGUM VIDEO GAME RELACIONADO COM A HISTÓRIA?				
<input type="checkbox"/> <b>Não conheço</b> nenhum <i>video game</i> relacionado com a História. (Passar diretamente à questão 3)				
<input type="checkbox"/> <b>Você joga algum <i>video game</i> relacionado com a História?</b>  Nome do <i>video game</i> :	<b>2.1- Com quem joga?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos da escola	<b>2.2- Onde?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Em uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Na escola	<b>2.3- Como conheceu o jogo?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Estava em uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Por revistas ou na televisão <input type="checkbox"/> Outros	<b>2.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se comentou, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria a alguém?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- ----- -----			
<input type="checkbox"/> <b>Você joga algum <i>video game</i> relacionado com a História?</b>  Nome do <i>video game</i> :	<b>2.1- Com quem joga?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos da escola	<b>2.2- Onde?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Em uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Na escola	<b>2.3- Como conheceu o jogo?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Estava em uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Por revistas ou na	<b>2.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se comentou, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores

			televisão <input type="checkbox"/> Outros	
<b>Você se interessou?</b> <b>Você recomendaria?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- -----			
<input type="checkbox"/> <b>Você joga algum <i>video game</i> relacionado com a História?</b>  Nome do <i>video game</i> :	<b>2.1- Com quem joga?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos da escola	<b>2.2- Onde?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Em uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Na escola	<b>2.3- Como conheceu o jogo?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Estava em uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Por revistas ou na televisão <input type="checkbox"/> Outros	<b>2.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se comentou, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou?</b> <b>Você recomendaria?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- -----			
<b>3- VOCÊ CONHECE ALGUMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS RELACIONADA COM A HISTÓRIA?</b>				
<input type="checkbox"/> <b>Não conheço</b> nenhuma história em quadrinhos relacionada com a História. (Passar diretamente à questão 4)				
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b>  Nome da história em quadrinhos:	<b>3.1 Você leu sozinho(a) ou com alguém?</b> <b>Com quem?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho (a)	<b>3.2 Onde você leu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Em uma biblioteca	<b>3.3- Como chegou a ela?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Por	<b>3.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém

	<input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola	<input type="checkbox"/> Na escola	recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Eu vi em uma livraria <input type="checkbox"/> Eu vi em um sebo <input type="checkbox"/> Outros	<b>Com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria a alguém?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- -----			
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b>  Nome da história em quadrinhos:	<b>3.1 Você leu sozinho(a) ou com alguém? Com quem?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola	<b>3.2 Onde você leu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Em uma biblioteca <input type="checkbox"/> Na escola	<b>3.3- Como chegou a ela?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Eu vi em uma livraria <input type="checkbox"/> Eu vi em um sebo <input type="checkbox"/> Outros	<b>3.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria a alguém?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- -----			

<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b>  Nome da história em quadrinhos:	<b>3.1 Você leu sozinho(a) ou com alguém? Com quem?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola	<b>3.2 Onde você leu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Em uma biblioteca <input type="checkbox"/> Na escola	<b>3.3- Como chegou a ela?</b> <input type="checkbox"/> Por interesse próprio <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Eu vi em uma livraria <input type="checkbox"/> Eu vi em um sebo <input type="checkbox"/> Outros	<b>3.4- Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria a alguém?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- ----- -----			
<b>4- NA INTERNET, VOCÊ VISITA ALGUM <i>SITE</i> RELACIONADO COM A HISTÓRIA?</b>				
<input type="checkbox"/> <b>Não visitei</b> nenhum <i>site</i> relacionado com a História. (Passar diretamente à questão 5)				
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b>  Nome do <i>site</i> que visitou (endereço ou referência):	<b>4.1- Onde?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Eu uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Na escola	<b>4.2- Sozinho ou com alguém? Com quem?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola	<b>4.3 Alguém te recomendou?</b> <input type="checkbox"/> Eu encontrei navegando na <i>web</i> . <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Outros	<b>4.4 Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se sim, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola <input type="checkbox"/> Com meus professores



<p><b>Você se interessou? Recomendaria?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>Por quê?</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>			
<p><input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b></p> <p>Nome do <i>site</i> que visitou (endereço ou referência):</p>	<p><b>4.1- Onde?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Eu uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Na escola</p>	<p><b>4.2- Sozinho ou com alguém? Com quem?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola</p>	<p><b>4.3 Alguém te recomendou?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Eu encontrei navegando na <i>web</i>. <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Outros</p>	<p><b>4.4 Você comentou com alguém?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Com ninguém</p> <p><b>Se sim, com quem?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola <input type="checkbox"/> Com meus professores</p>
<p><b>Você se interessou? Recomendaria?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>Por quê?</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>			
<p><input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço</b></p> <p>Nome do <i>site</i> que visitou (endereço ou referência):</p>	<p><b>4.1- Onde?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Eu uma <i>lan house</i> <input type="checkbox"/> Na escola</p>	<p><b>4.2- Sozinho ou com alguém? Com quem?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola</p>	<p><b>4.3 Alguém te recomendou?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Eu encontrei navegando na <i>web</i>. <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Outros</p>	<p><b>4.4 Você comentou com alguém?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Com ninguém</p> <p><b>Se sim, com quem?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola <input type="checkbox"/> Com meus professores</p>

<p><b>Você se interessou? Recomendaria?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>Por quê?</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>			
<p><b>5- QUAL É O PROGRAMA DE TELEVISÃO QUE VOCÊ CONHECE RELACIONADO COM A HISTÓRIA?</b></p>				
<p><input type="checkbox"/> <b>Não conheço</b> nenhum programa de televisão relacionado com a História. (Passar diretamente à questão 6)</p>				
<p><input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b></p> <p>Nome do programa de televisão:</p>	<p><b>5.1 Onde viu?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Na escola</p>	<p><b>5.2 Por que viu? Alguém te recomendou?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Eu encontrei mudando de canal. <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Outros</p>	<p><b>5.3 Com quem viu?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola</p>	<p><b>5.4 Você comentou com alguém?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Com ninguém</p> <p><b>Se sim, com quem?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola <input type="checkbox"/> Com meus professores</p>
<p><b>Você se interessou? Recomendaria?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>Por quê?</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>			
<p><input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b></p> <p>Nome do programa de televisão:</p>	<p><b>5.1 Onde viu?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Na escola</p>	<p><b>5.2 Por que viu? Alguém te recomendou?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Eu encontrei mudando de canal. <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Outros</p>	<p><b>5.3 Com quem viu?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola</p>	<p><b>5.4 Você comentou com alguém?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Com ninguém</p> <p><b>Se sim, com quem?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola</p>

				<input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço.</b>  Nome do programa de televisão:	<b>5.1 Onde viu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Na escola	<b>5.2 Por que viu? Alguém te recomendou?</b> <input type="checkbox"/> Eu encontrei mudando de canal. <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Outros	<b>5.3 Com quem viu?</b> <input type="checkbox"/> Sozinho (a) <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola	<b>5.4 Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se sim, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
<b>6- QUAIS MÚSICAS LHE PARECEM VINCULADAS COM TEMAS DA HISTÓRIA?</b>				
<input type="checkbox"/> <b>Você conhece alguma música vinculada com algum tema da História? Nenhuma.</b> (Passar diretamente à questão 7)				
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço</b> músicas vinculadas a temas da História.  Nome da música e do grupo musical ou	<b>6.1 Onde você as ouviu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Na escola	<b>6.2 Por que as ouviu? Alguém te recomendou?</b> <input type="checkbox"/> Por tocar no rádio. <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de	<b>6.3 Com quem a(s) ouviu?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus	<b>6.4 Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se sim, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família

solista:		um professor <input type="checkbox"/> Outros	professores	<input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- -----			
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço</b> músicas vinculadas a temas da História.  Nome da música e do grupo musical ou solista:	<b>6.1 Onde você as ouviu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Na escola	<b>6.2 Por que as ouviu? Alguém te recomendou?</b> <input type="checkbox"/> Por tocar no rádio <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar <input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Outros	<b>6.3 Com quem a(s) ouviu?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola <input type="checkbox"/> Com meus professores	<b>6.4 Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se sim, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- -----			
<input type="checkbox"/> <b>Sim, conheço</b> músicas vinculadas a temas da História.  Nome da música e do grupo	<b>6.1 Onde você as ouviu?</b> <input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Na casa de meus amigos <input type="checkbox"/> Na escola	<b>6.2 Por que as ouviu? Alguém te recomendou?</b> <input type="checkbox"/> Por tocar no rádio <input type="checkbox"/> Por recomendação de um amigo <input type="checkbox"/> Por recomendação de um familiar	<b>6.3 Com quem a(s) ouviu?</b> <input type="checkbox"/> Com minha família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas da escola	<b>6.4 Você comentou com alguém?</b> <input type="checkbox"/> Com ninguém  <b>Se sim, com quem?</b> <input type="checkbox"/> Com minha

musical ou solista:		<input type="checkbox"/> Por recomendação de um professor <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Com meus professores	família <input type="checkbox"/> Com meus amigos <input type="checkbox"/> Com meus colegas de escola <input type="checkbox"/> Com meus professores
<b>Você se interessou? Recomendaria?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<b>Por quê?</b> ----- ----- ----- ----- -----			

7- Eleja um tema de História de que você gosta muito. De que tema se trata? Por que você se interessa por ele? Quais estratégias usa para conhecer sobre ele?

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

## ANEXO G

### ARTIGOS: TEMA JUVENTUDE

Revista	Autor	Artigo	Palavras-chave	Resumo
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago. 1997	SOARES, Rosângela de F. R.; MEYER, Dagmar Estermann	“O que se pode aprender com a ‘MTV de papel’ sobre juventude e sexualidade contemporâneas?”	Estudos culturais, educação, mídia, sexualidade, juventude	Como os artefatos culturais vêm contribuindo para a construção de formas de ser e viver a sexualidade e a juventude na contemporaneidade
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 24, set./out./nov./dez. 2003	DAYRELL, Juarez	“O jovem como sujeito social”	Sujeito social, juventude, estilo	Olhar para os jovens como sujeitos sociais e não apenas como participantes de grupos como <i>rappers</i> e <i>funkeiros</i> . Pretende evidenciar como os jovens enquanto sujeitos sociais constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> . Juventude e Contemporaneidade, São Paulo, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.	SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues	“Juventude e políticas públicas no Brasil”	Juventude, políticas de juventude, Brasil	O artigo aponta os últimos dez anos de iniciativas focalizadas nos segmentos juvenis de nosso país.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago. 1997	ABRAMO, Helena Wendel	“Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil”	Não constam	Ao privilegiar o foco do jovem como problemas sociais, muitas vezes nos esquecemos de enxergá-los e entendê-los apropriadamente.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago. 1997	MELUCCI, Alberto	“Juventude, tempo e movimentos sociais”	Juventude, cultura, movimentos sociais, tempo	O autor escreve sobre a questão do tempo e como este intervém na construção de mobilização dos jovens para retomar o controle de suas próprias ações.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 6, set./out./nov./dez. 1997 ISSN 1413-	PERALVA, Angelina Teixeira	“O jovem como modelo cultural”	Não constam	Em meio a mudanças, o jovem vive em um mundo novo que ele ajuda a construir a partir de um novo quadro de envelhecimento na sociedade brasileira, onde o declínio físico e mental pode afetar qualquer idade.

2478				
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago.1997	SPOSITO, Marília Pontes	“Estudos sobre juventude em educação”	Não constam	Este artigo apresenta resultados preliminares de investigação que examina a produção de conhecimento sobre o tema da juventude, apontando questões advindas de exames de teses e dissertações nos programas de pós-graduação entre 1980 e 1995.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, set./out./nov./dez. 1997	GOMES, Jerusa Vieira	“Jovens urbanos pobres. Anotações sobre escolaridade e emprego”	Não constam	A autora discute questões sobre a valorização do jovem pobre pelo seu grupo doméstico e a valorização voltada ao emprego e, a desvendar, uma outra face no processo de evasão/expulsão da escola.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	MARQUES, Maria Ormelia da Silveira	“Escola noturna e jovens”	Não constam	Discussão sobre a qualidade da escola noturna, seu papel, vagas no Ensino Médio. Para o jovem da escola noturna, divertimento e estudo são faces da mesma moeda.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham	“O trabalho, busca de sentido”	Não constam	A distância entre uma minoria fortemente qualificada e uma maioria confinada a tarefas subalternas
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza	“O jovem no mercado de trabalho”	Não constam	Destaca questões fundamentais para discutir a relação do jovem com o trabalho, baseando-se em conjunto de textos e de entrevistas de ativistas sindicais.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	CHIESI, Antonio; MARTINELLI, Alberto	“O trabalho como escolha e oportunidade”	Não constam	Atitudes em relação ao trabalho de jovens italianos

<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	FALABELLA, Gonzalo	“Juventude temporera Relações sociais no campo chileno depois do dilúvio”	Não constam	A hipótese deste trabalho sustenta que há uma correspondência entre os jovens deste mundo moderno que surgiu no campo chileno e o caráter de reestruturação da economia e o surgimento de movimentos sociais.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	MISCHE, Ann	“De estudantes a cidadãos. Redes de jovens e participação política”	Não constam	Organizações sociais e políticas de jovens brasileiros na década de 90, os cara-pintadas; a identidade como experimentação (anos 60) e a dispersão da identidade (anos 90).
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	MUEL, Anne	“Jovens dos anos noventa à procura de uma política sem ‘rótulos’”	Não constam	Pesquisa com 31 jovens sobre o que a política representa para eles, voto e escolha de governantes.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	BUZZI, Carlo	“Transgressão, desvio e drogas”	Não constam	Pesquisa sobre a percepção dos jovens sobre o juízo dado pela sociedade; tendências em assumir comportamentos considerados potencialmente ou explicitamente transgressivos e admissibilidade.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	SANCHEZ-JANKOWSKI, Martin	“As gangues e a imprensa: a produção se um mito nacional”	Não constam	Pesquisador das gangues como organizações e a contribuição que a mídia traz para a persistência dos fenômenos para as gangues urbanas americanas.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	GUIMARÃES, Eloisa	“Juventude(s) e periferia(s) urbanas”	Não constam	Análise de uma das agremiações do Rio de Janeiro, as galeras, nos subúrbios cariocas, seu relacionamento com os <i>funks</i> sem se confundirem; há registros de galeras na classe média.



<b>Revista Brasileira de Educação</b> , São Paulo, n. 5, maio/jun./jul./ago., n. 6, set./out./nov./dez. 1997	TOLEDO, Luiz Henrique de	“ <i>Short cuts</i> : Histórias de jovens, futebol e condutas de risco”	Não constam	Condições sócio-históricas que gestaram condutas de agressões no futebol e as práticas sociais dos agrupamentos juvenis em torno do futebol.
<b>Revista Brasileira de Educação</b> , [online], São Paulo, n. 13, pp.73-94. ISSN 1413-2478.	SPOSITO, Marília Pontes	“Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação”	Juventude, movimentos sociais, produção cultural	Histórico da participação juvenil em vários movimentos culturais, o <i>funk</i> , o <i>rap</i> , movimento <i>hip-hop</i> , trabalho e escola
<b>Comunicações do Iser</b> , Rio de Janeiro, ano 17, n.50, 1998, 150 páginas. Edição n. 30, dez. 1999	NOVAES, Regina	“Juventude, conflito e solidariedade”	Texto não baixado	Apresentando inicialmente uma caracterização geral da ação social católica no Rio de Janeiro, o artigo analisa três situações em que jovens se motivam para o trabalho voluntário, a saber: a) “a caridade em ação” entre jovens vicentinos de camadas populares; b) os projetos de educação profissionalizantes antes oferecidos para jovens que vivem em áreas pobres e violentas do Rio de Janeiro; c) a “rede católica” que proporciona a participação de jovens em atividades associativas em paróquias do Vicariato da Zona da Leopoldina. Ao analisar os efeitos sociais destas formas associativas, conclui-se que, através da mediação religiosa, se amplia o campo de possibilidades para estes segmentos jovens negociarem com a realidade e elaborarem seus projetos de vida.
<b>Comunicações do Iser</b> , Rio de Janeiro, n. 57, 2002.	NOVAES, Regina Reyes/ MELLO, Cecília Campello do A.	“Jovens do Rio: circuitos, crenças e acessos”	Não constam	Pesquisa realizada com jovens da cidade do Rio de Janeiro, traçando um panorama geral sobre questões que tocam identidades, valores, comportamentos e futuro dos jovens cariocas, escola, lazer, família, trabalho, afetividade. O objetivo é apresentar um olhar para as aproximações, tanto para o que há de comum como para as

				diferenças entre os jovens moradores em áreas de relativa homogeneidade social, os setores censitários, unidades mínimas estabelecidas pelo IBGE, dentro das quais foi sorteado um determinado número de jovens por setor, procurando manter um equilíbrio na proporção entre jovens de baixa, média e alta classe (800 jovens entre 15 e 24 anos, nov. de 2000 e fev. de 2001).
<b>Patio. O Jovem e a Educação:</b> Porto Alegre, v.2, n.8, fev./abr. 1999. p. 18-21.	FERNANDEZ, Alicia	“Pichações: escritos adolescentes fora da escola”	Escrita adolescente; jovens; pichadores e grafiteiros; grafite; dificuldades de aprendizagem; <i>hip hop</i>	Questiona a visão de grande parte dos educadores de que os jovens não escrevem, analisando seus escritos fora da escola. Cita exemplos, como diários, poemas e canções, geralmente utilizados por adolescentes para expressar seus sentimentos e opiniões, e aborda mais detalhadamente a “pichação”, um fenômeno que ocorre em diversas cidades do mundo. Convida educadores a assumirem uma outra postura e buscarem entender essa forma diferente de expressão escrita para superar as dificuldades de aprendizagem. (AG).
<b>Educação e Pesquisa,</b> São Paulo, v.27, n.1, p. 141-160, jan./jun. 2001	ARAÚJO, Carla	“As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia”	Juventude – Violência – Escola – Identidade.	Este trabalho foi baseado em uma pesquisa de caráter investigatório, que buscou compreender as vivências escolares de jovens alunos moradores da Vila da Luz, que se localiza na periferia de Belo Horizonte, cujo cotidiano é marcado pela violência, pela insegurança pública e pela exclusão social. Examinou-se como as vivências fora da escola invadem o cotidiano e reorientam atitudes e comportamentos dos alunos entre si, e destes em relação aos professores e a outros agentes escolares.
<b>Educação e Pesquisa,</b> jan. 2000, v. 26, n.1, p. 23-52. ISSN 1517-9702	ZAN TEN, Agnès Van	“Cultura da rua ou cultura da escola?”	Comportamento desviante, adolescentes, sociabilidade	Este artigo objetiva estudar a construção de atitudes e práticas desviantes de adolescentes de origem francesa ou imigrantes. Os dados foram obtidos em uma pesquisa de campo que incluiu observações e entrevistas

				realizadas ao longo de dois anos numa escola da periferia parisiense. A hipótese central é a de que os adolescentes dos bairros periféricos, ao ingressarem no Ensino Médio, já estão predispostos à cultura da escola ou à cultura da rua, cujas predisposições foram estruturadas na família, na comunidade ou nas escolas primárias. Assim, é nos colégios, em interação com processos especificamente escolares, que se desenvolvem condutas desviantes em alguns deles.
<b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005 Disponível em: < <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a> >	FISCHER, Rosa Maria	“Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura”	Mídia, juventude, esfera pública, esfera privada	Pesquisa de grupos de jovens sobre sua experiência com a mídia, relativamente aos modos pelos quais nossa cultura vem construindo a ação e a expressão da vida pública e da vida privada. Análise tanto de produtos televisivos destinados a esse público como do “texto” produzido nos debates com os grupos de recepção, a respeito de como se caracterizaria hoje, para esses jovens, o “agir humano”, a vida em comum, as trocas e a convivência entre os “diferentes”.
<b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 9-21. ISSN 0101-3262	LIMA, Ari	“Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador”	Juventude; cultura negra; Bahia; África	O autor discute como, num contexto racializado da associação entre juventude negra e música, surgem experiências que se desenvolvem como marcas identitárias, crítica social e ratificação de hierarquias raciais, de classe e gênero. Trabalha com as ideias de juventude e geração como dado biológico, tanto quanto social e histórico, e com a ideia de música como sentido compartilhado.
<b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, ago. 2002. ISSN 0101-3262	RIOS, Luis Felipe et al.	“Rumo à adultez: oportunidades e barreiras para a saúde sexual dos jovens brasileiros”	Saúde sexual e reprodutiva; juventude brasileira; análise contextual; epidemia de HIV/AIDS;	Apresenta principais temas, concepções e ações, quando o assunto é saúde sexual do jovem brasileiro, identificando lacunas nas pesquisas e educação não formal até a inserção da educação sexual nos PCN.

			gravidez na adolescência	
<b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, ago. 2002. ISSN 0101-3262 Disponível em: < <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a> >	LYRA, Jorge et al.	“‘Agente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete’.  Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos”	Adolescência; juventude; pesquisa; intervenção; educação não formal	Uma experiência de pesquisa/intervenção realizada com um grupo de adolescentes atendidos pelo Núcleo do Programa de Saúde do Adolescente no HC da Universidade Federal de Pernambuco em 1999. Os temas abordados foram diálogo com os pais, relacionamentos, sexualidade, DST, aborto, drogas e relações do gênero. (Processo inicial em fase de desenvolvimento e análises exploratórias).
<b>Cad. Cedes</b> , Campinas, v. 22, n. 57, ago. 2002, p. 97-115. ISSN 0101-3262 Disponível em: < <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a> >	SILVA, Vanda	“Jovens e um rural brasileiro: socialização, educação e assistência”	Jovens rurais; identidade; educação; socialização; assistência	Estudo que buscou oferecer pistas para projetos que pretendam diminuir a evasão escolar e o analfabetismo de jovens de regiões como o Vale do Jequitinhonha – MG e a insatisfação de diretor, professores e alunos em relação ao projeto Acertando o passo.
<b>Cadernos Pesquisa</b> – Tema em destaque: jovens, escola e violência, São Paulo, v.36, n.1 27, jan./abr. 2006. ISSN 0100-1574	GOMES, Candido Alberto et al.	“A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal”	Adolescentes; violência; grupo focal; sociologia da educação	Pesquisa visa captar as percepções de adolescentes matriculados em UEs públicas e particulares do DF sobre as violências nas escolas e nas comunidades. Cada uma é tratada de forma diferente, sendo que, nas primeiras, há intervenção da polícia; e, nas últimas, manutenção de controle preventivo de pessoas e de seus movimentos. Na maioria das escolas onde se fez a pesquisa, há gangues que lutam pela sua territorialidade e galeras que se juntam para buscar diversão e não se preocupam com a questão da territorialidade, mas que, no entanto, podem brigar.
<b>Cadernos Pesquisa</b> – Tema em destaque: jovens, escola e violência, São Paulo, v.36, n.1 27, jan./abr. 2006.	MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; Oliveira, Raquel V. C.	“Violência escolar e autoestima de adolescentes”	Autoestima; violência; escolas; relação professor-aluno	O artigo apresenta uma associação entre autoestima e violências que ocorrem no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada em escolas públicas e privadas de São Gonçalo (RJ) e indica que alunos com baixa autoestima se relacionam da pior forma com colegas e professores. Além disso, colocam-se na posição de vítimas na escola e têm mais

				dificuldades de se sentir bem no espaço escolar. Trata do fenômeno <i>bullying</i> como presente nas escolas e mais evidente no sexo masculino e nas classes sociais menos favorecidas. A premissa que norteia o trabalho é a de que pessoas significativas para crianças e adolescentes tomam lugar de destaque na construção da autoestima. A sugestão é investir mais no relacionamento professor-aluno, abrindo espaços na escola para o lúdico, para a imaginação e para o diálogo.
<b>Cadernos de Pesquisa</b> – Tema em destaque: jovens, escola e violência, São Paulo, v.36, n.1 27, jan./abr. 2006	ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.	“Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil”	Ensino Médio; reforma do ensino; juventude; políticas públicas	Este artigo aborda a construção do protagonismo juvenil no âmbito da reforma do Ensino Médio, discutindo resultados parciais de pesquisa mais ampla, os quais focalizaram cinco escolas em dois estados brasileiros. O objetivo geral da investigação foi verificar como as escolas interagem com as diretrizes oficiais que propõem a participação efetiva de alunos e dos pais na dinâmica escolar e quais são as mediações que articulam os microprocessos institucionais às orientações políticas e sociais mais abrangentes. Este texto, no entanto, analisa apenas o espaço que o pretendido desenvolvimento do protagonismo juvenil ocupa na trama da micropolítica escolar e, para isso, vale-se de conceitos de Stephen J. Ball como tentativa de “ler” a intrincada rede de relações intramuros que ressignifica as prescrições de órgãos centrais.
<b>Cadernos de Pesquisa</b> , São Paulo, n.112, mar. 2001	FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco	“Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais”	Representações sociais; Ensino Médio; escolas; trabalho	O artigo relata resultados de pesquisa sobre as representações sociais que estudantes do Ensino Médio desenvolvem acerca da escola e do trabalho. Constatou-se que estes jovens depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir um <i>status</i> social mais reconhecido e empregos melhor qualificados, desejando continuar os estudos. A pesquisa fez análise de escolas

				centrais da Grande São Paulo, no 1º semestre de 1999, época da proposta de reforma curricular do Ensino Médio diurno e noturno (trabalhadores).
<b>Cadernos de Pesquisa INEP</b> , n.7, abr. 2002	SPOSITO, Marília Pontes (Coord.)	“Juventude e escolarização (1980-1998)”	Não constam	Análise da produção discente, num total de 296 trabalhos apresentados em cursos de pós-graduação. Os focos temáticos dessa produção concentram-se em dois eixos teóricos: Sociologia e Psicologia. São eles: aspectos psicossociais de adolescentes e jovens; juventude e escola; jovens, mundo do trabalho e escola; jovens universitários; adolescentes em processo de exclusão social; os jovens e a participação política; e a pesquisa sobre juventude e temas emergentes.
<b>Educação e pesquisa:</b> Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 27, n.1, p. 141-160, 2001	ARAUJO, Carla	“As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia”	Identidade; juventude; violência; escola	Este trabalho foi baseado em uma pesquisa, de caráter investigatório, que buscou compreender as vivências escolares de jovens alunos moradores da Vila da Luz, que se localiza na periferia de Belo Horizonte, cujo cotidiano é marcado pela violência, pela insegurança pública e pela exclusão social. Examinou-se como as vivências fora da escola invadem o cotidiano e reorientam atitudes e comportamentos dos alunos entre si, e destes em relação aos professores e a outros agentes escolares. Buscou-se caracterizar sociologicamente o ambiente escolar como espaço de interações complexas, no qual violência simbólica e agressão física se entrecruzam, propiciando um tipo de vivência escolar baseada no medo e na ansiedade. Focalizou-se a experiência e as representações sociais dos jovens alunos, com o intuito de compreender como eles constroem suas identidades, tendo

				<p>a violência como pano de fundo em suas relações grupais e interpessoais.</p> <p>Assim, a investigação abriu possibilidades para se pensar a escola como espaço de mediação de conflitos e de convivência da diversidade cultural e social. Centrado em uma metodologia de pesquisa participante com ênfase no modelo interpretativista, este estudo permitiu aprofundar questões referentes à educação e subjetividade, sob a ótica de alguns teóricos importantes, tais como Anthony Giddens, Norbert Elias e Erik Erikson.</p>
Disponível em: <a href="http://www.centrodametropole.org.br">www.centrodametropole.org.br</a>	BICHIR, R.M.; FERREIRA, M.P.; TORRES, H.G.	“Jovens no Município de São Paulo: explorando o efeito das relações de vizinhança”	Não constam	<p>Texto apresentado no XI Encontro Nacional da Anpur, Salvador, 23-27 de maio de 2005. O artigo busca, do ponto de vista empírico, compreender até que ponto determinados riscos sociais (gravidez na adolescência, desemprego, violência urbana, baixo nível educacional), especialmente aqueles que afetam indivíduos jovens, convergem ou não para territórios específicos; e se as carências nessa faixa etária contribuem ou não para reprodução de circuitos de pobreza. As áreas de alta escolaridade têm nível de desemprego menor e vice-versa, mas a segregação não é compacta territorialmente, e os resultados da pesquisa sugerem que o mercado de trabalho continua a ocupar papel fundamental na reprodução das desigualdades urbanas.</p>
<b>Revista Virtual Textos &amp; Contextos</b> , n. 7, jul. 2007	BARBIANI, Rosângela	“Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade”	Juventude; produções teóricas; América Latina	<p>Neste estudo, situamos o que tem sido produzido (no âmbito acadêmico) sobre juventudes, no marco da sociedade latino-americana, a partir da análise de algumas publicações de autores representativos deste campo temático. E assim também se configuram os objetivos deste artigo: um mapeamento preliminar das produções latino-americanas, cujo recorte temático procurará</p>

				<p>explorar as “regularidades” dos discursos, ou seja, identificar o repertório-tópico que esses autores têm construído para compreender, mas, ao mesmo tempo, fundamentar o estudo e a pesquisa sobre a temática juventude(s). A análise bibliográfica das produções procurou evidenciar as principais “trilhas” e “territórios” que os autores têm explorado e descoberto sobre esse tema, historicamente e socialmente posto em segundo plano. Observou-se que, mesmo na diversidade de áreas, os discursos acadêmicos de procedência antropológica, sociológica e da educação transitam em campos teóricos e temáticos comuns, talvez na busca de estabelecer um quadro teórico que configure a juventude como categoria sociológica e política dotada de estatuto próprio. A tentativa de superação de antigas dicotomias na abordagem e no tratamento analítico sobre as culturas juvenis, acentuando o caráter complementar e interdisciplinar dos saberes e campos no entendimento da juventude, também floresce como princípio explicativo para essa tendência “homogeneizadora” observada nas produções.</p>
<p><b>Revista Virtual Textos &amp; Contextos</b>, n. 6, dez. 2006</p>	<p>SEGALIN, Andréia; TRZCINSKI, Clarete</p>	<p>“Ato infracional na adolescência: problematizaçã o do acesso ao sistema de justiça”</p>	<p>Adolescente infrator. Sistema de justiça penal juvenil. Políticas públicas.</p>	<p>Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre a questão do ato infracional no sistema de justiça penal juvenil, demarcado historicamente por dois períodos distintos: da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral. Esta transformação doutrinária representou um salto qualitativo na política de atendimento à infância e à adolescência brasileira, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, normatizado pela Lei Federal nº 8.069/90. Contudo, a consolidação jurídico-normativa dos direitos concernentes às condições</p>



				peculiares das crianças e dos adolescentes não significou sua aplicabilidade efetiva, fato que revela a contradição do acesso à justiça: o adolescente autor de ato infracional acessa o sistema de justiça pela via da infração e não pela perspectiva do direito, uma vez que o Estado se tem revelado incapaz de assegurar a operacionalização da lei, déficit relacionado à falta de políticas públicas para a infância e juventude, em atenção às suas necessidades e direitos.
<b>Revista Virtual Textos &amp; Contextos</b> , n. 4, dez. 2005	GROSSI, Patrícia Krieger et al.	“Violência no meio escolar: a inclusão social através da educação para a paz”	Violência. Escolas. Educação para a paz. Direitos humanos. Inclusão social.	O presente trabalho é resultante de uma pesquisa realizada em dez escolas das redes municipal e estadual de Porto Alegre, que participam de um projeto interdisciplinar e interinstitucional, envolvendo a Secretaria Estadual e Municipal de Educação; a 3ª Vara da Infância e da Juventude de Porto Alegre; a Secretaria Municipal de Saúde, através do NASCA; a Fundação de Assistência Social e Cidadania, através do PEMSE; e a PUCRS, através da Faculdade de Serviço Social. A pesquisa, de natureza qualitativa e participante, teve como objetivo avaliar de que forma a sensibilização e capacitação dos professores em educação para paz contribuiu no desenvolvimento de ações preventivas à violência. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas semi-estruturadas com o corpo diretivo, docente e de apoio, visitas a campo nas escolas, grupos focais com alunos e registro das reuniões com os participantes. Os dados foram gravados e transcritos e submetidos à análise de conteúdo. Os resultados apontam que a educação para a paz é um processo que necessita ser fortalecido, pois ela tem demonstrado resultados positivos, como a melhoria no clima de convívio escolar e

				inclusão da comunidade escolar.
<b>Educ. Soc.</b> , v.28, n.100, p.1105-1128, out. 2007. ISSN 0101-7330	DAYRELL, Juarez	“A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”	Juventude; socialização; escola	O texto discute as relações entre juventude e escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares. Localiza os problemas e os desafios na relação dos jovens com a escola, constatando as transformações existentes na instituição escolar e as tensões e os constrangimentos na difícil tarefa de constituir-se como alunos, concluindo que a escola se tornou menos desigual, mas continua sendo injusta. Parece que a escola pouco contribui na construção da condição juvenil.
<b>Educ. Soc.</b> , out. 2007, v.28, n.100, p.1085-1104. ISSN 0101-7330	NAKANO, Marilena e ALMEIDA, Elmir de	“Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho”	Jovens; educação escolar; trabalho; experiência	O artigo aponta que, apesar do acesso à educação formal, há um número elevado de reprovações e evasões; e aponta que problematizar a educação no Brasil, implica em ouvir os jovens, mas exige refletir sobre os constrangimentos que estes passam, em função do lugar que ocupam na estrutura social, obrigando-os a abandonarem a escola. Faz uma comparação entre os modelos sociais do Brasil, da França e da Dinamarca.
<b>Educ. Soc.</b> , v.25, n.87, p.383-399, ago. 2004. ISSN 0101-7330	POCHMANN, Marcio	“Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?”	Educação; trabalho; desemprego; juventude	O autor argumenta que a deterioração das condições de funcionamento do mundo do trabalho, ao invés de ser contida pela melhoria educacional, contribuiu para o desgaste e o desperdício de habilidades educacionais em atividades de baixa qualidade. Busca evidenciar os principais desafios ao jovem brasileiro na sua inserção no mercado de trabalho. Muitas vezes, o alto nível de escolaridade não impede o desemprego.
<b>Educ. Soc.</b> , v.24, n.83, p.659-678, ago. 2003. ISSN	MONTEIRO, Simone Souza; VARGAS,	“Educação, prevenção e drogas: resultados e	Drogas; HIV/AIDS; educação; avaliação;	A partir do Jogo da Onda, os jovens puderam fazer reflexões e discutir sobre AIDS e DST.

0101-7330	Eliane Portes; REBELLO, Sandra Monteiro	desdobramentos da avaliação de um jogo educativo”	tecnologia educacional	
<b>Educ. Soc.</b> , v.24, n.83, p.645-658, ago. 2003. ISSN 0101-7330	AMÂNCIO, Ana Maria; NEVES, Rosa Maria Corrêa das	“Conhecendo seus próprios talentos: jovens de escolas públicas em instituições de pesquisa no Rio de Janeiro”	Juventude; autonomia; iniciação à pesquisa	Os autores fazem uma discussão sobre o que é a juventude e o Projeto Jovens Talentos, que supõe uma experiência profissional e não um estágio de trabalho.
<b>Educ. Soc.</b> , v.18, n.59, p.225-269, ago. 1997. ISSN 0101-7330	FERRETTI, Celso João	“Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90”	Formação profissional; qualificação profissional; transformações no trabalho; ensino técnico	O autor faz uma discussão sobre a relação entre educação e formação de profissionais.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.15-33, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.	JOVER, Eliane Rivero; NUNES, Maria Lúcia Tiellet	“Construção histórica da noção de adolescência e sua redefinição na clínica psicanalítica”	Psicanálise; adolescência; história; contemporaneidade	Rápida construção histórica da noção de adolescência. A infância desassistida de um número crescente de sujeitos produz, obviamente, cada vez mais adolescentes solitários no seu processo, os quais poderão atravessar muito facilmente a tênue linha que separa as experiências de borda típicas da adolescência dos atos delinquentes muitas vezes com conseqüências irreversíveis.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.35-46, dez. 2005 [citado 16 mar.2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci</a>	JARDIM, Gislene	“Adolescência: do mito coletivo ao mito individual”	Adolescência, psicanálise; mito familiar; complexo de Édipo; laço social	Na adolescência, o sujeito amplia sua circulação social, ao ir ao encontro de um semelhante ou ao encontro de um ídolo; e, ao ampliar sua circulação social, este pode fabricar sintomas como resto de uma nova posição discursiva referenciada ao outro sexo. Essa particularidade das formações psicopatológicas na adolescência aponta para um novo campo de investigação, não somente para os psicanalistas, como também para

<p>_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&gt;. ISSN 1413-666X.</p>				os educadores.
<p><b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.91-109, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200005&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	BALAGUER, Gabriela	“Violência e adolescência: uma experiência com adolescentes internos da FEBEM/SP”	Adolescência; violência; FEBEM	Transgressão e violência na adolescência podem aparecer como uma tentativa de ser ouvido pelos adultos e demonstrar o desprezo e o inconformismo pelas instituições sociais tão caras a eles e tão cheias de contradições. Na maior parte das vezes, esse empenho não produzirá mais do que ódio e reconhecimento negativo da adolescência.
<p><b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.111-136, dez. 2005, [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	RODRIGUEZ, Cláudia Fernanda; KOVÁCS, Maria Julia	“O que os jovens têm a dizer sobre as altas taxas de mortalidade na adolescência?”	Adolescência; taxa de mortalidade; educação em relação à morte	Permitir que os jovens expressem suas opiniões e reflexões sobre o tema da morte pôde-lhes propiciar esclarecimentos que os aproximaram de questões ligadas à busca de vida.
<p><b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.137-160, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008].</p>	MORATO, Henriette Tognetti Penha et al.	“Acompanhamento psicológico individual na FEBEM/SP: um convite a cuidar de si”	Acompanhamento psicológico individual; FEBEM; institucionalização	Este artigo pretende propor questionamentos à modalidade de prática psicológica oferecida como acompanhamento individual a adolescentes autores de ato infracional grave.

Disponível na World Wide Web em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-666X.				
<b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.189-216, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-666X.	BRITO, Antonio José Rollas; ABAD, José Miguel de	“Participación ciudadana y exclusión juvenil: crítica práctica y alternativas políticas para construir una democracia radical”	Juventude; participação; estado; capitalismo	O autor trabalha com o conceito de exclusão juvenil e a participação dos jovens na cidadania e nos programas desenvolvidos pelas ONGs e implementados pelo governo do qual estes são beneficiários.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.217-237, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-	CAMPOS, Alessandra et al.	“Construindo a Educomunicação: relatos de experiências do Projeto Educom.rádio”	Educomunicação, Participação, Resgate da oralidade e auto-estima, Ecossistemas comunicativos.	O Projeto Educom.rádio - a educomunicação pelas ondas do rádio teve como objetivo promover o resgate da cidadania pela educomunicação. Os relatos apresentados destacam situações vividas nas escolas municipais de São Paulo, em que, por meio da linguagem radiofônica, professores e estudantes produziram programas de rádio, experimentando o trabalho em grupo, o exercício da cidadania e a quebra de hierarquias na comunidade escolar. O referencial teórico do projeto é a educomunicação, uma proposta que vai além da educação para o uso dos meios de comunicação, objetivando uma análise crítica da

666X.				mídia e, sobretudo, a criação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos. Concluiu-se que o uso da linguagem radiofônica proporciona o resgate da oralidade dos alunos e da sua auto-estima, despertando maior interesse dos envolvidos em participar das decisões da comunidade escolar e em trabalhar em conjunto com professores e coordenação. Ao fim do projeto, formaram-se educadores, pessoas comprometidas com o fortalecimento dos ecossistemas comunicativos, sensibilizadas para uma gestão democrática na escola, e com respeito às diferenças.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.239-246, dez. 2005, [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.	OLIVEIRA, Maria Alice Oliva de.	“Ouvir e contar histórias”	Educação básica; estudantes; práticas pedagógicas	Experiências de uma professora de EF em escola pública (saber ouvir).
<b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11 p.319-336, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.	VECCHIA, Talita; BARROS, Denise Dias; SATO, Miki	“Jovens do bairro da Pedra do Papagaio: notas sobre uma oficina de fotografia - Projeto Casa Rosa”	Juventude; cidadania; fotografia; comunidade rural; identidade	A oficina de fotografia com jovens do bairro rural da Pedra do Papagaio, em Aiuruoca – MG, tornou-se um momento de facilitação da aproximação dos jovens com temas polêmicos que dizem respeito a eles próprios. A iniciativa partiu do Núcleo Interdisciplinar do Imaginário e Memória – NIME –, da Universidade de São Paulo (USP) e do Projeto Casa Rosa (Associação Bem Comum).

1413-666X2005000200014&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-666X.				
Imaginário – Imaginário e América Latina, número 7, pág. 11-34. São Paulo: <b>Instituto de Psicologia USP Laboratório de Estudos do Imaginário – LABI.</b> Disponível em <a href="http://www.ip.usp.br/laboratorios/labi/revistas.htm">http://www.ip.usp.br/laboratorios/labi/revistas.htm</a>	OTTMAN, Goetz	“Entre a fluidez e a unidade: o que é local no <i>hip-hop</i> brasileiro?”	Não constam	Não consta
<b>Imaginário</b> [ <i>on-line</i> ], v.11, n.11, p.247-276, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200012&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.	PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra	“Juventude, música e ancestralidade na comunidade jongueira do Tamandaré - Guaratinguetá/SP”	Juventude; musica; dança; cultura popular; identidades juvenis; arte-educação; antropologia do imaginário; educação e cultura; jongo; ancestralidade; afro-descendentes; afro-brasileiro; cultura bantu	Observação da participação dos jovens existentes no grupo de jongo da comunidade, bem como os diferentes modos e estilos de transmissão dos saberes desta, compreendendo como se realiza a iniciação das gerações mais novas pelas gerações mais velhas ao universo daquela cultura. A possibilidade de mudar a ótica da concepção histórica sobre os negros e a preocupação com a sua existência cultural e simbólica evidenciam a oportunidade de ouvirmos o que eles têm para dizer e aprendermos com eles, valorizando o seu universo sociocultural e simbólico, o seu sentimento com relação ao sagrado, a forma de iniciação dos mais jovens no universo jongueiro, assim como a sua memória, os seus cantos, os seus rituais e os seus mitos, enfim, toda a herança cultural e a riqueza do seu imaginário.
<b>Imaginário</b> [ <i>on-line</i> ], v.11,	BRITO, Antonio José	“Consórcio Social da	Juventudes e trabalho;	Este artigo tem por objetivo apresentar a primeira experiência

<p>n.11, p.161-187, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	<p>Rollas de</p>	<p>Juventude de São Paulo: tecendo considerações sobre as escolhas e as perspectivas de inserção no mundo do trabalho das juventudes”</p>	<p>políticas públicas; concepção metodológica; sofrimento ético-político; trajetórias e escolhas profissionais; qualificação profissional</p>	<p>de implantação do Consórcio Social da Juventude, do Programa Primeiro Emprego, na cidade de São Paulo. Os resultados obtidos com base em pesquisas quantitativas indicaram que o maior desafio desse programa para a inserção dos jovens não está nas juventudes, mas na ausência de espaços de escuta das políticas públicas, na falta de políticas públicas estruturais, em consonância com as emergenciais, e na própria dinâmica de autorregulação do mercado de trabalho.</p>
<p><b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.47-90, dez. 2005 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2005000200004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	<p>NOLTE, Insa</p>	<p>“Identidade e violência: a política de juventude em Ijebu-Remo”</p>	<p>Identidade política; Nigéria; práticas culturais</p>	<p>Desde o declínio político e econômico da Nigéria em meados de 80, fortes sentimentos de exclusão - reforçados ainda mais pela marginalização dos políticos iorubás no cenário da política nacional entre 1993 e 1999 - contribuíram para um fortalecimento do sentimento etno-nacionalista nas atividades políticas da juventude de Remo. Isso se exprime por meio da reinvenção e utilização de práticas culturais tradicionais que se cercam de sigilo, bem como pela definição da identidade local através de um discurso étnico. Tradicionalmente, as atividades políticas da juventude e a política de elite de Remo têm legitimado e apoiado uma a outra, mas a coesão entre esses grupos tem diminuído desde o retorno à democracia em 1999.</p>
<p><b>Imaginário</b> [on-line], v.11, n.11, p.277-316, dez. 2005 [citado 16 março 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo</a></p>	<p>VIANNA, Rosane de L. S.</p>	<p>“Culturas juvenis na FEBEM”</p>	<p>Identidade; cultura jovem; imaginário</p>	<p>Jovens privados de liberdade da Fundação do Bem-Estar do Menor de São Paulo (FEBEM) por meio da arte – rap, break, grafite – falam de seu universo: a vida na periferia, o contexto em que buscam identificar-se com uma cultura juvenil constituída de estilos, estéticas, consumo. Por intermédio das letras de rap, revelam os impasses da vida, a privação de liberdade em que o poder da</p>



.php?script=sci _arttext&pid=S 1413- 666X20050002 00013&lng=pt &nrm=iso>. ISSN 1413- 666X.				cultura institucional penetra em seus corpos, gestos, afetos, movimentos; deixam entrever seus sonhos, fantasias, expectativas para a vida em liberdade. Pela linguagem própria, manifestam seus modos de vida e sua realidade, resistem à segregação e incluem-se numa forma de comunicação para além dos muros da FEBEM, bem como atingem outros jovens.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.12, n.12, jun. 2006, p.251-278 [citado 16 mar 2008]. Disponível na World Wide Web em: <http://pepsic.b vs- psi.org.br/scielo .php?script=sci _arttext&pid=S 1413- 666X20060001 00013&lng=pt &nrm=iso>. ISSN 1413- 666X.	SOUSA, Rafael Lopes de	“O movimento <i>hip-hop</i> : a anticordialidade da ‘república dos manos’ e a estética da violência”	Juventude; música; lazer; <i>hip-hop</i> ; <i>rap</i> ; conflito urbano; violência; pobreza; preconceito; periferia; público e privado	Este artigo tem como objetivo lançar luz sobre os aspectos originais e constitutivos dessa coletividade, buscando, assim, uma reavaliação de sua natureza por meio de suas próprias especificidades. A arte é uma forma de exprimir a exclusão social dos jovens.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.12, n.12, p.225- 249, jun. 2006 [citado 16 mar 2008]. Disponível na World Wide Web em: <http://pepsic.b vs- psi.org.br/scielo .php?script=sci _arttext&pid=S 1413- 666X20060001 00012&lng=pt &nrm=iso>. ISSN 1413- 666X.	SCANDIUCC I, Guilherme	“Cultura <i>hip hop</i> : um lugar psíquico para a juventude negro- descendente das periferias de São Paulo”	Psicologia analítica; C.G.Jung; alma brasileira; <i>hip hop</i> ; negro- descendente; cultura afro- brasileira; relações éticas e raciais; São Paulo; periferia; complexo	A análise realizada concluiu que o <i>hip hop</i> tem grande força de expressão simbólica na construção de uma persona criativa dessa população, conferindo-lhe possibilidade de assumir uma identidade mais próxima de sua realidade. Tal movimento é capaz de exercer influência sobre a autonomia dos complexos da sociedade paulistana, principalmente no que diz respeito à questão do racismo e do lugar ocupado pelos negro-descendentes habitantes das periferias.
<b>Imaginário</b>	ROCHA,	“Juventude:	Juventude;	Ações das políticas públicas

<p>[<i>on-line</i>], v.12, n.12, p.205-223, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	<p>Maria Cristina</p>	<p>apostando no presente”</p>	<p>políticas públicas, plantão psicológico</p>	<p>voltadas para a juventude e a ação do Conselho Tutelar.</p>
<p><b>Imaginário</b> [<i>on-line</i>], v.12, n.12, p.195-204, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	<p>ESPÍRITO SANTO, Jailton do et al.</p>	<p>“Cooperjovens: uma experiência juvenil de cooperativismo solidário na região sisaleira da Bahia”</p>	<p>Juventude; cooperativismo; economia solidária; região sisaleira</p>	<p>Este artigo relata a experiência da Cooperjovens – Cooperativa de Produção dos Jovens da Região do Sisal, uma organização da juventude na região sisaleira da Bahia. A cooperativa foi constituída em 2000, buscando a inserção da juventude no debate do desenvolvimento sustentável e solidário do território sisaleiro, a fim de construir alternativas de geração de trabalho e renda.</p>
<p><b>Imaginário</b> [<i>on-line</i>], v.12, n.12, p.171-194, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100011&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	<p>FORTIM, Ivelise</p>	<p>“Alice no país do espelho: o MUD - o jogo e a realidade virtual baseados em texto”</p>	<p>MUD; realidade virtual; jogos eletrônicos; juventude; comunidades virtuais</p>	<p>Este artigo versa sobre como os jovens estão imbricados no mundo das tecnologias e, principalmente, nos jogos eletrônicos. Assim, há uma conceituação sobre a juventude atual e seus comportamentos, para depois versar sobre os jogos eletrônicos, em especial um jogo chamado MUD. O jogo é uma aventura de estilo medieval, no qual o usuário se confronta com monstros virtuais à procura de tesouros.</p>

1413-666X2006000100009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-666X.				
<b>Imaginário</b> [ <i>on-line</i> ], v.12, n.12, p.149-170, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.	FERREIRA, Maria Inês Caetano.	“Jovens pobres na favela: múltipla escolha para quê, se no fim nada dá em nada?”	Juventude; modernidade; pobreza; favela	O objetivo deste artigo é discutir os impactos das recentes transformações sociais na vida de jovens pobres, pelos resultados de pesquisa com famílias de jovens residentes em uma favela na cidade de São Paulo. Para tanto, é apresentado o estudo do caso da família de Jéssica, cuja gravidez precoce se relaciona a um contexto marcado por sentimentos de angústia e vazio. A favela pesquisada localiza-se em região nobre da cidade, permitindo captar como o acesso a informações de valores da sociedade moderna e de formas de consumo de luxo em um contexto de vulnerabilidade social incide sobre as personalidades desses jovens.
<b>Imaginário</b> [ <i>on-line</i> ], v.12, n.12, p.15-33, jun. 2006 [citado 16 Março 2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100002&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.	MALFITANO, Ana Paula Serrata; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira	“Infância, juventude e vivências nas ruas: entre o imaginário da instituição e do direito”	Infância e juventude; vivência nas ruas; direitos	Fez-se um recorte de enfoque da pesquisa para a infância e juventude em situação de exclusão social, em especial as crianças, os adolescentes e os jovens em situação de rua. A questão do viver nas ruas é um temário histórico, com diferentes raízes causais, porém que assume, na contemporaneidade, configurações complexas que demandam uma gama de ações do Estado e da sociedade para sua compreensão, intervenção e “controle”.
<b>Imaginário</b> [ <i>on-line</i> ], v.12, n.12, p.55-80, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na	NASCIMENT O, Ivany Pinto	“Projeto de vida de adolescentes do Ensino Médio: um estudo psicossocial sobre suas	Representações sociais; adolescentes; projeto de vida; educadores	Este estudo das representações sociais do Projeto de Vida dos adolescentes de escolas públicas de Belém tem como foco central a compreensão, a arqueologia psicossocial em que as adolescências se produzem e as

World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100004&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X		representações”		condições que determinam o processo de construção e partilha de conhecimentos sobre a vida futura. A pesquisa teve como amostra seis escolas distribuídas entre a região central e a periférica da cidade de Belém. Resultados indicam que existe uma enorme lacuna entre as políticas públicas socioeducacionais destinadas para os adolescentes e as possibilidades de desenvolvimento de habilidades para realizarem seus projetos de vida, uma vez que essas políticas representam um caminho de oportunidades, sobretudo os da educação e, também, os adolescentes que discutam sobre a possibilidade de uma proposta socioeducacional que afirme e garanta oportunidades para que os adolescentes possam realizar seus projetos de vida.
<b>Imaginário</b> [ <i>on-line</i> ], v.12, n.12, p.81-96, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100005&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100005&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.	LEHMAN, Yvette Piha; UVALDO, Maria da Conceição Coropos; SILVA, Fabiano Fonseca da	“O jovem e o mundo do trabalho: consultas terapêuticas e orientação profissional”	Orientação profissional; consultas terapêuticas; educação	Este artigo descreve uma experiência desenvolvida no “cursinho da Psico”, voltado para a população de baixa renda. Deve-se ressaltar, ainda, a importância do espaço grupal, em que o jovem pode resgatar a confiança para além de si na relação e ver o outro não como um competidor pela vaga do vestibular, mas como um aliado para o pleno desenvolvimento de seu projeto. Este é um dos fatores de maior desgaste na relação do aluno com o cursinho: não poder compartilhar e confiar no outro. Grande parte dessas instituições estimula a competição e, como consequência, a rivalidade e a disputa por espaço com o seu vizinho de carteira, expressa pela concorrência do vestibular.
<b>Imaginário</b> [ <i>on-line</i> ], v.12, n.12, p.117-147, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide	NEVES, Samantha Freitas Stockler das	“Um minuto de grito, um lugar de paz: mulheres jovens e o direito à palavra”	Juventude; mulheres jovens; estilos juvenis; <i>hip-hop</i> ; <i>anarcopunk</i> ; relações de gênero; relações	Pesquisando a participação de mulheres em grupos juvenis entre 1999 e 2001, constatou-se que os movimentos <i>hip-hop</i> e <i>anarcopunk</i> , apesar de se constituírem como espaços predominantemente masculinos, eram ainda espaços de relações menos hierarquizadas,

<p>Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100007&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100007&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>			<p>raciais</p>	<p>onde havia uma aceitação dessas jovens mulheres, ainda que precária. “Aberta a brecha”, elas se apropriavam dessa aceitação e a transformavam em um discurso da valorização do “ser mulher”, denunciando as discriminações e relações desiguais que sofriam no próprio movimento, buscando construir novas relações – a partir de coletivos de mulheres ou em coletivos mistos, abrindo espaços para a atuação de outras mulheres, rompendo com os modelos tradicionais de socialização que sofreram, construindo também movimentos diferentes, em que os homens jovens estavam tendo que aprender que o poder poderia ser distribuído mais igualitariamente. A importância de sua “juventude” estava mais em sua participação nos estilos <i>hip-hop</i> e <i>anarcopunk</i> – estilos que são juvenis –, participação que produziu os significados de gênero e raciais que elas vinham construindo, fundamentais na constituição de suas identidades.</p>
<p><b>Imaginário</b> [<i>on-line</i>], v.12, no12, p.35-53, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	<p>AUN, Heloisa Antonelli et al.</p>	<p>“Transgressão e Juventude Encarcerada: outras versões a partir do Plantão Psicológico em unidades de internação da FEBEM/SP”</p>	<p>Transgressão; juventude; criminalidade; plantão psicológico</p>	<p>O presente artigo apresenta uma compreensão de transgressão, a partir do Plantão Psicológico realizado com adolescentes internos da FEBEM/SP. Considerando o ato infracional qualificado como uma ação transgressora, parte-se do instituído como lei, dirigindo-se para os dizeres e as falas próprios dos adolescentes como reveladores de um contexto de denúncia social de exclusão.</p>
<p><b>Imaginário</b> [<i>on-line</i>], v.12, n.12, p.97-116,</p>	<p>ALAMINOS, Cláudia; RIOLFI,</p>	<p>“Retrato de deficiente na escrita do</p>	<p>Jovens, imaginário; deficientes;</p>	<p>Tomando como objeto a imagem que o jovem escolar faz do deficiente de mesma idade, o</p>

<p>jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	Claudia Rosa	<p>jovem: o imaginário que desfoca sua face”</p>	<p>escrita; psicanálise; inclusão escolar</p>	<p>presente trabalho visou discutir a pertinência da hipótese segundo a qual uma correlação entre a convivência prévia com deficientes e a abertura para sua acolhida na escola pode ser traçada. Concluiu-se que os jovens que convivem de maneira próxima com deficientes conseguem apreendê-los em sua subjetividade, sem precisar enxergá-los pelas lentes de um imaginário monstruoso, pelo qual o deficiente é visto como o “não-eu” e reduzido à condição de receptáculo da parte do “eu” que, nos oferecendo o triste espetáculo de nossos próprios limites, precisa ser denegada.</p>
<p><b>Imaginário</b> [on-line], v.12, n.12, p.295-305, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	ALCANTAR A, Maria de Lourdes Beldi de	<p>“A percepção do tempo/memória entre os jovens indígenas da Reserva de Dourados”</p>	<p>Jovens indígenas, Reserva de Dourados; construção identitária</p>	<p>Este texto tem como principal objetivo fazer uma breve análise da representação de pertencimento que possuem os jovens indígenas da Reserva de Dourados. Vivendo perto da cidade de Dourados, a 10 km da Reserva, eles têm como principal característica o estar em trânsito. É por meio do exame desse movimento que tentaremos compreender como eles constroem as suas identidades.</p>
<p><b>Imaginário</b> [on-line], v.12, n.12, p.307-326, jun. 2006 [citado 16 Março 2008]. Disponível na World Wide Web em: &lt;<a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2006000100016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. ISSN 1413-666X.</p>	SILVA, Mauricio Trindade da	<p>“Gestão de identidades de marca: apontamentos sobre propaganda, cultura jovem e imaginário”</p>	<p>Linguagem publicitária; discurso social; cultura jovem; imaginário; gestão de identidades de marca</p>	<p>Adotando como cerne da análise a proposição de que a linguagem da propaganda é um discurso social, a intenção presente neste texto resume-se a investigar o estágio atual de criação publicitária – a qual objetiva construir relações identitárias entre sujeitos e produtos, o que será denominado, aqui, de “gestão de identidades de marca”. Abordam-se a cultura jovem e o imaginário, portanto, seguindo em busca de elementos que permitam compreender criticamente a linguagem</p>

666X20060001 00017&lng=pt &nrm=iso>. ISSN 1413- 666X.				publicitária e o estatuto da imagem visual.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.12, n.12, p.287- 293, jun. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: <http://pepsic.b vs- psi.org.br/scielo .php?script=sci _arttext&pid=S 1413- 666X20060001 00015&lng=pt &nrm=iso>. ISSN 1413- 666X.	GIRAO, Simone Anselmo; ERNANDES, Mercolis Alexandre.	“Construindo o ‘nós’: o trabalho de uma equipe - na reserva indígena de dourados MS - por uma antropologia das negociações culturais”	Não constam	O Grupo de Trabalho do programa Guarani/Aruak – mantido pelo LABI/NIME/USP – desenvolve, desde 2002, trabalhos com jovens indígenas da Reserva de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Um dos primeiros desafios, e talvez o maior deles, foi tentar entender como um grupo social diferente pode ser tão igual, e nessa igualdade voltar a ser diferente.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.12, n.13, p.83-112, dez. 2006 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: <http://pepsic.b vs- psi.org.br/scielo .php?script=sci _arttext&pid=S 1413- 666X20060002 00004&lng=pt &nrm=iso>. ISSN 1413- 666X.	SILVA, Antonio Leandro da	“Música rap: narrativa dos jovens da periferia de Teresina – PI”	<i>Hip hop, rap,</i> narrativa, memória, sociabilidade juvenil, identidade étnica.	O objetivo principal deste artigo consiste em discutir a importância da música rap e do hip hop para a socialização dos jovens da periferia de Teresina-PI. A pesquisa, baseada em relevantes aportes teóricos sobre “memória” e “narrativa”, analisa o rap como uma “nova forma de narrativa” contemporânea. Optamos também pela história oral de vida como técnica qualitativa porque as narrativas dos sujeitos entrevistados nos ajudaram a mapear os espaços de sociabilidade juvenil, reconstruir a trajetória do movimento hip hop e analisar as implicações do hip hop e do rap na construção das identidades étnicas desses jovens.
<b>Imaginário</b> [on-line], v.13, n.14, p.357- 378, jun. 2007 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na	ASSIS, Gláucia de Oliveira; IHA, Natalia Cristina	“A escolarização dos jovens migrantes brasileiros: problemas e perspectivas”	Segunda geração, escola, exclusão, perspectiva	Este estudo sobre a segunda geração de migrantes brasileiros nos EUA destaca a inserção dos jovens e adolescentes no ambiente escolar ao mesmo tempo em que buscam também um lugar no mercado de trabalho. A escola é,

World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2007000100016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2007000100016&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.				para muitos deles, porta de entrada no novo mundo, onde acontecem os principais conflitos e choques de identidade, inter e intra-relacionados com a questão lingüística, sociocultural e política, num processo de exclusão e racismo que ao mesmo tempo agrega comunidades e as segrega do acesso à principal via da sociedade norte-americana
<b>Imaginário</b> [ <i>on-line</i> ], v.13, n.14, p.321-355, jun. 2007 [citado 16 mar. 2008]. Disponível na World Wide Web em: < <a href="http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2007000100015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-666X2007000100015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. ISSN 1413-666X.	SUBUHANA, Carlos	“Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais”	Migrações internacionais, relações raciais e sociabilidade	O objeto de estudo deste trabalho é a presença de estudantes moçambicanos no Estado do Rio de Janeiro, Brasil, com a proposta de investigar uma experiência de imigração temporária. O objetivo não deixa de estar relacionado a trabalhos de outros especialistas em Ciências Sociais e Humanas que abordam questões relativas a estudos de etnografia urbana.
<b>Ciênc. saúde coletiva</b> , Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-81232008000100023&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-81232008000100023&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >. Acesso em: 16 mar. 2008. doi: 10.1590/S1413-81232008000100023	SOARES, Ana Helena Rotta; MOREIRA, Martha Cristina Nunes; MONTEIRO, Lúcia Maria Costa	“Jovens portadores de deficiência: sexualidade e estigma”	Juventude; deficiência física; estima; sexualidade; qualidade de vida	O artigo pretende ampliar a discussão sobre sexualidade e deficiência física nos jovens, valorizando as expectativas, crenças, desejos e experiências de jovens portadores de deficiências físicas.
<b>Ciênc. saúde coletiva</b> , 11	RAMOS, Sílvia	“Respostas brasileiras à	Violência, Juventude,	O artigo discute aspectos das respostas brasileiras à violência



<p>(Sup): 1303-1311. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a19v11s0">http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a19v11s0</a> Acesso em: 16 mar. 2008.</p>		<p>violência e novas mediações: o caso do Grupo Cultural AfroReggae e a experiência do projeto Juventude e Polícia”</p>	<p>Sociedade civil, Movimentos sociais, Favelas</p>	<p>urbana, focalizando tanto políticas governamentais de segurança pública como ações da sociedade civil. Identifica a inexistência de uma política nacional de segurança pública, indica experiências governamentais bem-sucedidas em estados e municípios e focaliza a atuação das polícias. Ao analisar as respostas da sociedade civil, destaca a experiência da campanha do desarmamento e o papel da mídia. O trabalho situa o surgimento de grupos de jovens de favelas organizados em torno de experiências culturais que, em vários aspectos, se caracterizam como “novos mediadores” na sociedade. Esses grupos tematizam a violência e procuram construir novos estereótipos que dissociem os jovens de periferia das imagens de criminalidade. O artigo descreve em particular o caso do grupo cultural AfroReggae, do Rio de Janeiro, e a experiência piloto em batalhões da Polícia Militar de Minas Gerais, o projeto Juventude e Polícia. Argumenta-se que o grupo AfroReggae é tipicamente um novo mediador e que a iniciativa de realizar um projeto com a polícia abre novas perspectivas no campo da reduzida tradição participativa de organizações da sociedade civil na esfera da segurança pública e em projetos de cooperação com a polícia.</p>
<p><b>Ciênc. saúde coletiva</b>, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-81232005000100015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-81232005000100015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;.</p>	<p>GOLDENBERG, Mirian</p>	<p>“Dominação masculina e saúde: usos do corpo em jovens das camadas médias urbanas”</p>	<p>Gênero; juventude; sexualidade; corpo; dominação; saúde</p>	<p>O artigo aponta diferentes discursos sobre a busca do corpo perfeito e a submissão a uma espécie de violência simbólica àqueles que não se disciplinam para se enquadrar nos padrões exigidos. Foram sujeitos da pesquisa jovens, homens e mulheres da zona sul carioca, com renda mensal superior a dois mil reais. A autora faz uma discussão sobre as diferenças de gênero no discurso relativo ao sexo.</p>

<p>Acesso em: 16 mar. 2008. doi: 10.1590/S1413-81232005000100015</p>				
<p><b>Sociologias</b>, Porto Alegre, n. 15, 2006. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-45222006000100015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-45222006000100015&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. Acesso em: 16 mar. 2008. doi: 10.1590/S1517-45222006000100015</p>	<p>DAL MOLIN, Fábio</p>	<p>“<b>Ganchos, Tachos e Biscates:</b> os desenrascos epistemológicos e metodológicos de uma jovem Sociologia da Juventude”</p>	<p>Juventude, pesquisa qualitativa, sociologia, complexidade, trabalho</p>	<p>Este artigo é um comentário crítico sobre o livro <b>Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro</b>, do economista e doutor em Sociologia português José Machado Pais. São abordados aspectos interessantes a respeito da metodologia utilizada, constituída de entrevistas em profundidade, individuais e em grupos, etnografia, e análise teórica heterogênea e contemporânea. Ressalta-se a importância do trabalho no estudo da juventude contemporânea, considerando as trajetórias complexas e não-lineares de jovens que se utilizam das mais variadas estratégias de sobrevivência em um contexto de trabalho precário ou até mesmo ilegal, em Portugal.</p>
<p><b>Sociologias</b>, Porto Alegre, n. 10, 2003. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-45222003000200013&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-45222003000200013&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. Acesso em: 16 mar. 2008. doi: 10.1590/S1517-45222003000200013</p>	<p>REIS, Eliana dos</p>	<p>“Juventude, intelectualidade e política: a ativação do ‘legado’ de André Forster e a consagração de uma geração”</p>	<p>Geração, engajamento político, juventude</p>	<p>A partir das narrativas oferecidas por estes ex-jovens militantes de esquerda sobre o passado, anos 60 e 70 no RS, tendo como foco a atuação política de André Cecil Forster, busca-se apreender os usos de determinadas categorias identitárias, bem como a operação de memória ativada para tal.</p>
<p><b>São Paulo Perspec.</b>, São Paulo, v. 18, n. 4, 2004. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S010">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S010</a>&gt;</p>	<p>BELLUZZO, Lília; VICTORINO, Rita de Cássia</p>	<p>“A juventude nos caminhos da ação pública”</p>	<p>Juventude, ação pública; vulnerabilidade social</p>	<p>Este artigo aborda o tratamento dado aos jovens pelas ações públicas, utilizando a experiência de avaliação do Programa Jovem Cidadão do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvida pela Fundação Seade. Ressalta a importância da trajetória da constituição dos direitos civis e os</p>

<p>2-88392004000400003&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&gt;. Acesso em: 16 mar. 2008. doi: 10.1590/S0102-88392004000400003</p>				<p>limites decorrentes de práticas sociais de segregação da pobreza no encaminhamento das demandas da juventude</p>
<p><b>Estudos avançados</b>, v.21, n.61, p.31-49, set./dez. 2007. ISSN 0103-4014.</p>	<p>ZALUAR, Alba.</p>	<p>“Democratização o inacabada: fracasso da segurança pública”</p>	<p>Violência urbana, Tráfico de drogas, Vulnerabilidade, Juventude, Masculinidade.</p>	<p>Ao contrário dos conflitos étnicos que atingem a todos, no Brasil foram os homicídios cometidos entre homens jovens que cresceram várias vezes nos anos 1980 e 1990. A fim de compreender isso, são utilizadas quatro dimensões: o contexto internacional do tráfico de drogas e de armas de fogo; a importância e os limites das explicações macrosociais sobre a criminalidade violenta que interage com os mecanismos transnacionais do crime organizado; a inércia institucional que explica a ineficácia do sistema de justiça; os processos microsociais ou as formações subjetivas sobre a concepção de masculinidade em suas relações com a exibição de força, dinheiro e armas de fogo.</p>
<p><b>Estudos avançados</b>, v.11, n.31, p.223-247, set./dez. 1997. ISSN 0103-4014.</p>	<p>MAZZARI, Marcus Vinícius</p>	<p>“Representações literárias da escola”</p>	<p>Não constam</p>	<p>O presente ensaio procede inicialmente a um esboço da constelação temática característica dessas “histórias de internos ou alunos”. Em seguida busca concretizá-lo - e ao mesmo tempo determinar as especificidades desse gênero literário por meio de uma comparação entre os romances <b>O Ateneu</b> (1888) e <b>As atribulações do pupilo Törless</b> (1906). Nessas obras de juventude, fortemente autobiográficas, Raul Pompéia e Robert Musil lograram incorporar às narrativas sobre a traumática experiência dos meninos Sérgio e Törless, no microcosmo da escola, traços de comportamento e mentalidade que se objetivaram algumas décadas depois em realidade histórica. Aponta-se ainda, de maneira sumária, para a</p>

				possibilidade de desdobrar o estudo comparativo com a inclusão da novela <b>Gato e rato</b> (1961), em que Günter Grass faz da relação conflitiva do adolescente Joachim Mahlke com o seu ginásio o ponto de fuga de uma representação radicalmente crítica da sociedade nacional-socialista. O final especulativo do ensaio procura descortinar uma vista para as questões ideológicas, pedagógicas e existenciais implicadas nessas pequenas narrativas que, aparentemente, tratam apenas de um drama mais ou menos comum do período escolar.
<b>Estudos avançados</b> , v.18, n.52, p.341-350, dez. 2004. ISSN 0103-4014.	EVARISTO, Paulo.	“A paz e as religiões”	Não constam	A RESISTÊNCIA à ação violenta só virá quando for despertada a consciência humana. É por isso que o autor apela para as religiões autênticas, esperando que criem condições para a paz mundial, não apenas por orações, mas, sobretudo, pela formação de um clima de paz mundial. Até agora, pouco se apelou para o mundo das religiões, e menos ainda para a ação da juventude, nesta nova fase de enfrentamento do problema que se torna sempre mais angustiante. O autor propõe, enfim, que a USP crie condições para preparar os jovens com vistas à sua responsabilidade futura em favor da paz. É preciso iniciar quanto antes e perseverar até onde possível. Uma ética mundial seria certamente bem-vinda nesta hora.
<b>Estudos Avançados</b> , v.15, n.42, p.201-208, maio/ago. 2001. ISSN 0103-4014.	MENEZES, Luis Carlos de	“O novo público e a nova natureza do Ensino Médio”	Não constam	O autor apresenta um histórico sobre as escolas de Ensino Médio dos anos 50,60 e 70 e discute sobre o novo público atual. A nova escola de nível médio, que não há de ser mais um prédio com professores agentes e com alunos pacientes, mas um projeto de realização humana recíproca e dinâmica de alunos e professores, numa relação que deverá estar mediada não somente por conteúdos disciplinares isolados, mas também articulados com

				questões reais apresentadas pela vida comunitária, pelas circunstâncias econômicas, sociais, políticas e ambientais de seu entorno e do mundo.
<b>Estudos avançados</b> , v.18, n.51, p.69-75, 2004. ISSN 0103-4014.	RICCA, José Luiz	“Sebrae: o jovem empreendedor”	Não constam	Discussão sobre jovem empreendedor, sugerindo que o empreendedorismo faça parte do currículo das escolas.
<b>Estudos avançados</b> , v.18, n.52, p.321-330, dez. 2004. ISSN 0103-4014.	NOVAES, Regina	“Os jovens ‘sem religião’: ventos secularizantes, ‘espírito de época’ e novos sincretismos. Notas preliminares”	Não constam	O número de brasileiros “sem religião”, sobretudo jovens de 15 a 24 anos, tem chamado a atenção dos estudiosos. O artigo aponta para a conjugação e a convivência entre: ideário secularizante (presente entre ateus e agnósticos); o “espírito do tempo” (presente entre aqueles que acreditam em Deus, mas rejeitam instituições religiosas ou transitam entre pertencimentos institucionais); e, finalmente, as novas modalidades sincréticas (favorecidas pela perda de hegemonia do catolicismo e pela globalização do campo religioso).
<b>Brasil.</b> Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.	PCN	“Escola, adolescência e juventude”	Não constam	Não consta
<b>Seminário do</b>	LEHMANN,	“Linguagem e	Linguagem,	Algumas transformações culturais

<p><b>16º COLE</b> vinculado ao 14-Semin “Escritas, Imagens e Criação: Diferir”</p>	<p>Lúcia de Mello e Souza, PPGE - UNIRIO - CAPES; MEDEIROS, Sandra Albernaz de, E. de Educação - UNIRIO</p>	<p>subjetividade: imitação e criação nas práticas jovens”</p>	<p>subjetividade, criação, práticas jovens,</p>	<p>desafiam as práticas instituídas e “apontam para a reconfiguração das linguagens e subjetividades” e possibilidades que delas poderão advir. Considerando que a atualidade instiga processos de leitura e escrita que atingem uma diversidade de formas, tempos e espaços, potencializados por novas tecnologias de informação e comunicação, tomamos como objeto de estudo desenhos, escritos, imagens, produzidas em diferentes suportes – das mesas da sala de aula às telas dos computadores – que delineiam fluxos, encontros que se potencializam e se fortalecem em devir. Fazemos deste foco o objetivo deste trabalho que se propõe a refletir sobre as práticas jovens e linguagens contemporâneas em aspectos reprodutivos e criativos. O trabalho representa um diálogo das pesquisas “Práticas, Linguagens e Tecnologias” e “Subjetividade e cultura”.</p>
<p><a href="http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/os-jovens-no-brasil-desigualdades-multiplicadas">http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/os-jovens-no-brasil-desigualdades-multiplicadas</a> Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas / Marília Pontes Sposito. – São Paulo: Ação Educativa, 2003</p>	<p>SPOSITO, Marília Pontes</p>	<p>“Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas”</p>	<p>Juventude, políticas públicas</p>	<p>Este texto pretende traçar um retrato da situação dos jovens brasileiros, tendo em vista o emergente campo das políticas públicas que incorporam esses segmentos em sua esfera de ação. Para tanto, foi preciso considerar, antes de tudo, alguns aspectos: o primeiro deles reside na produção multiplicada de novas desigualdades sociais que constituem parte significativa da experiência juvenil contemporânea na sociedade brasileira; o segundo compreende o próprio marco institucional e político que ancora as iniciativas públicas, por sua vez, diverso e fragmentado. Nessa confluência, é possível identificar os obstáculos e os desafios para a constituição de um novo desenho político democrático que conceba os jovens, em sua diversidade, como sujeitos de direitos e não mais como eventuais focos de</p>

				problemas sociais que mereçam, por parte do poder público, um conjunto de ações reparadoras ou de controle social.
--	--	--	--	--

Total: 94 artigos

## ANEXO H

### DADOS SOBRE A ESCOLA “A”

De acordo com seus registros, compilados em um livro editado na comemoração de seu cinquentenário, a escola “A” foi criada pela Lei Estadual nº 1.450, de 26/12/1951, publicada no D.O. de 27/12/51, com a denominação de Segundo Grupo Escolar de Itatiba, pelo então Governador do estado de São Paulo Prof. Lucas Nogueira Garcez. Não havendo prédio próprio para ser instalado, o Segundo Grupo Escolar de Itatiba funcionou em prédio alugado pela Prefeitura do Município de Itatiba, que abrigava a Liga Mocidade Itatibense.

Foram criadas nos termos do Artigo 205, do Decreto nº 17.698 de 26/11/47, três classes no Segundo Grupo Escolar de Itatiba, DE “2º estágio” (Decreto de 1/05/1952, publicado em 21/05/52).

Pelo Decreto nº 21.397, publicado no Diário de Oficial de 15/05/1952, o Segundo Grupo Escolar de Itatiba passou a ter a denominação de Grupo Escolar “A” (omitiremos o nome do patrono).

Em 10 de maio de 1952, começou a funcionar no prédio do Ginásio Estadual “Manoel Euclides de Brito”, na Rua Herculano Pupo Nogueira, nº 228. O prédio era de propriedade particular de Pascoal Scavone e Luiz Pedro Scavone. O Ginásio funcionava no período da manhã e o Grupo Escolar “A”, no período da tarde.

O terreno para ser construído o prédio atual foi doado pela Cia. Brasileira de Fósforos, com escritura de Cessão de imóvel outorgada à Fazenda do estado de São Paulo no valor de um mil Cruzeiros, pelo Decreto 21.799 de 22/10/52; transcrição nº 5.535 a fls. 171 do livro nº 34, no registro de Imóveis da Circunscrição de Itatiba, no 2º tabelião.

O terreno tem uma área de 4.080m<sup>2</sup>. Sua construção (570 m<sup>2</sup>) foi feita pela firma Engenharia e Construção Barker Ltda, conforme Resumo do Contrato nº 80, publicado em 14/12/1956. O referido prédio apresentava as seguintes dependências: sala de diretor, professor, biblioteca, gabinete dentário, instalações sanitárias separadas, para professores, alunos e alunas. Sala pequena de Projeção, galpão, seis salas de aula, copa, cozinha. Havia uma área descoberta de 3.501m<sup>2</sup> para ser cultivada.



Em 29/08/59, passou a funcionar no prédio atual, inaugurado às dez horas da manhã. Estiveram presentes os Srs. Dr. Alcindo Bueno de Assis, Ministro do Tribunal de Contas do Estado; Dr. Augusto Amaral, Deputado Estadual; Prof. Artur Chagas Júnior, Delegado Regional do Ensino de Jundiaí; os Inspectores Escolares Armando Conte e Dr. José Silva Júnior; Professora Ivony de Camargo Sales, Diretora do Grupo escolar “Júlio César”; Professora Maria da Conceição Magri, Diretora do Grupo Escolar “Antonio Rodrigues da Silva”, de Morungaba, cidade próxima a Itatiba; Cônego Pedro Paulo Farhat; Roberto Milanez, representando o Sr. Erasmo Chrispim (Prefeito Municipal); Ramiro Guimarães, dentista do Grupo Escolar e outras pessoas.

Era diretora do Grupo Escolar a Professora Aparecida Dutra, que, com discurso, agradeceu a todas as autoridades que se interessavam pelo Grupo escolar.

Após alguns discursos, números musicais executados pelo orfeão escolar e a bênção do estabelecimento, foi servido um lanche aos presentes. Filhos e membros do patrono estiveram presentes à solenidade.

Pela Resolução SE nº 23, publicada no D.O. de 28/01/76, o Grupo escolar “A” passou a ter nomeação de Escola Estadual de Primeiro Grau – E.E.P.G.

Posteriormente, a denominação EEPG foi substituída por Escola Municipal de Ensino Fundamental – E.M.E.F. e, a partir da de 16 de maio de 2008, nos termos da Lei Municipal 4046/2008, passou para Escola Municipal de Educação Básica – E.M.E.B.

Seu patrono, itatibense, nasceu em 28 de abril de 1858 e fez parte de uma importante família tradicional local dedicada ao cultivo do café, como muitas nesta região do estado de São Paulo, na época do Brasil Império. Fez curso completo no conhecido Colégio São Luiz, na cidade próxima de Itu. Em São Paulo, estudou ainda no Colégio Azevedo Soares. Voltando para Itatiba, sua terra natal, constituiu família e iniciou sua vida política, tendo sido eleito vereador, pelo Partido Republicano, para o período de 1881 a 1884. Suas propriedades agrícolas situavam-se em Morungaba (cidade próxima a Itatiba) e em Guaraniésia, no estado de Minas Gerais. Faleceu em Morungaba, no dia 04 de agosto de 1902, ainda moço, com 44 anos. Foi sepultado em Itatiba.

Conhecendo a vida e a história deste itatibense, o Governador do estado Prof. Lucas Nogueira Garcez, houve por bem dar, pelo Decreto nº 21.385, de 08/08/1952, retificado

pelo de nº 21.397 de 15/05/1952, o nome deste senhor ao Segundo Grupo Escolar da cidade de Itatiba, prestando homenagem póstuma a um dos filhos de Itatiba que, em vida, trabalhou por ela.