

TESSITURA DE UMA ALTERNATIVA CURRICULAR A PARTIR DAS VIVÊNCIAS COTIDIANAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E A SALA DE AULA COMO *ESPAÇOTEMPO* DE PESQUISA

Joana Ribeiro dos Santos – UERJ

Resumo

Este texto é a narrativa de uma pesquisa, a narrativa da vivência de um modo de *fazerpensar* o Ensino de História nos *espaçotempos* escolares e defendê-los como *espaçotempos* de pesquisa. Pensando que há múltiplos currículos em ação nas escolas e que estes se tecem nas relações cotidianas, é intenção *fazerpensar* uma “alternativa curricular” ao que vem sendo desenvolvido enquanto currículo oficial. A partir da experiência vivida em um colégio estadual noturno da zona norte do Rio de Janeiro, o presente texto é a partilha de um desejo de se *fazerpensar* a pesquisa como *prática* cotidiana nas escolas e parte de um viver e criar currículo que rompe com a proposta de Currículo Mínimo apresentada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Pensar os estudantes enquanto *estudantespesquisadores* e os docentes enquanto *professorespesquisadores* é reafirmar que as escolas são *espaçotempos* de tessitura de *conhecimentossignificações*.

Palavras-chave: Currículos em Ação; Cotidianos Escolares; *Espaçotempos* de Pesquisa; *Estudantespesquisadores*.

TESSITURA DE UMA ALTERNATIVA CURRICULAR A PARTIR DAS VIVÊNCIAS COTIDIANAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E A SALA DE AULA COMO *ESPAÇOTEMPO* DE PESQUISA

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

Mia Couto

Vários são os currículos em ação nas múltiplas escolas do nosso país. Nele variam, por condições locais de pertencimento às múltiplas redes educativas que todos formamos e nas quais nos formamos: as relações entre docentes e discentes; os métodos usados; os conteúdos trabalhados; as condições materiais das escolas; os modos como se processa a sua gestão; as linguagens usadas etc. Colocamo-nos, assim, na direção contrária aos que dizem que as escolas, seus estudantes e seus professores só podem ser identificados por suas faltas e carências. Entendemos que é necessário, para atuar nessas tantas escolas existentes com seus currículos diferenciados, buscar analisar os modos como os currículos são *praticadospensados*¹ nelas e os modos de trabalhar dos que estão nesses *espaçostempos* – que incluem tanto as relações dos *praticantespensantes*² das tantas redes educativas que freqüentamos, como os diferentes *dentrofora* das escolas que estas redes significam.

Assim pensando, pretendemos, neste texto fazer a narrativa de um processo de pesquisa e vivência de um modo de *fazerpensar* o ensino de História nos *espaçostempos* escolares, defendidos aqui como *espaçostempos* também de pesquisa. Trata-se de uma escolha por mergulhar no rio enquanto estrada aberta, da aposta por valorizar as criações e práticas curriculares cotidianas, para poder analisá-las e compreendê-las.

A criação dos conhecimentos históricos e o ensino de História

As ciências chamadas exatas, humanas e biológicas como as conhecemos, com suas definições - e, por conseguinte, com aquilo que excluem - , seus métodos, técnicas, elementos de investigação etc, são formulações humanas, criações do ser humano moderno que, por necessidades e possibilidades da época, organizou os conhecimentos que criava de forma compartimentada e, também, hierarquizada, a partir do que chamamos de paradigma moderno ocidental.

Esta organização moderna do pensamento, ou o chamado modelo cartesiano, foi a forma de ver o mundo que se fez hegemônica durante a chamada modernidade, sendo, no entanto, uma dentre diversas outras formas de percepção do homem em relação a si e

¹ Na corrente de pesquisa chamada de “com os cotidianos”, esta forma de escrever aparece para mostrar os limites das dicotomias herdadas da Modernidade para a tessitura dos *conhecimentossignificações* nesta corrente de pensamento.

² *Praticantespensantes* é uma ideia de Oliveira (2012) que dialoga com os chamados *praticantes*, de Certeau (1994), afirmando que aqueles que praticam pensam seu agir. Esta ideia visa enfatizar a indissociabilidade entre prática e teoria, entre fazer e pensar.

ao que estava a sua volta.

A História enquanto ciência (há quem discuta o termo “ciência” para referir-se aos conhecimentos históricos) também é uma construção humana do século XIX e possuía elementos que a caracterizavam enquanto uma ciência moderna. Para compreendermos esta ideia de ciência enquanto uma construção, acompanharemos, brevemente, as principais visões de História em disputa no período, assim como os questionamentos que surgiram ao modelo hegemônico no século XX.

O Historicismo, um regime de historicidade do século XIX, tinha como objetivo estabelecer um método histórico e a história como uma ciência. No entanto, defendia que a História seria sempre uma reflexão do presente por ser uma interpretação do historiador que vive e pensa a partir de seu próprio tempo. Impossível, portanto, produzir uma ciência objetiva.

Já a Escola Metódica (modelo que tornou-se hegemônico) almejava uma História objetiva através de técnicas rigorosas impostas à sua produção. É através desta escola que a História se torna uma disciplina científica, uma vez que rompe epistemologicamente com o providencialismo e com o progressismo racionalista. Desta forma, a História era compreendida como a ciência que buscava, através de uma metodologia específica, formular um conhecimento pronto e acabado sobre o passado. Tal conhecimento, por sua vez, girava em torno da ideia de uma relação de causa e efeito harmoniosa sobre os acontecimentos passados em um tempo linear evolutivo, o que gerava a impossibilidade de questionamentos acerca deste mesmo passado. A História, assim, poderia ser pensada enquanto uma extensa narrativa de acontecimentos, encadeados de forma simplista, que levaram o homem ao seu estágio atual, sendo um conhecimento absoluto sobre o passado da humanidade.

Pouco antes da segunda metade do século XX, Marc Bloch e outros pensadores, observando as mudanças que estavam marcando as ciências da natureza, propuseram modificações nos métodos tradicionais da História moderna. Assim, o próprio Marc Bloch e seu companheiro de trabalho Lucien Febvre criaram a chamada *École des Annales* (Escola dos Anais) que incentivava o interesse pelas diversas atividades humanas, girando não apenas em torno da história política, mas abrindo caminho para outras perspectivas, como as histórias econômica, cultural e das mentalidades, e a utilização de fontes históricas variadas, uma vez que considera fontes históricas todo e qualquer vestígio de seu passado deixado pelos seres humanos.

Originária deste movimento, a Nova História questionou a imagem de uma relação harmoniosa de causa e efeito entre os fatos passados e a ideia de neutralidade e objetividade do conhecimento histórico, bem como pôs fim à possibilidade de uma versão verdadeira e absoluta sobre o passado.

Atualmente, fruto das mudanças propostas pela Escola dos Anais e das propostas de ruptura com o paradigma moderno, chamadas por alguns autores de pós-modernidade, o conhecimento historiográfico tem questionado também a linearidade temporal, uma vez que surgem propostas como a chamada História temática, que visa ao rompimento com as relações de causa e efeito e com a imagem de caminhada evolutiva da humanidade, propondo uma análise que não ignore a relação passado-presente. Esta proposta advém da imagem da História não mais como uma narrativa dos grandes feitos de um povo, mas como uma ciência que busca promover o pensamento crítico, contribuir para o questionamento sobre o próprio passado, fazendo com que os *praticantespensantes* reflitam sobre as escolhas e acontecimentos observados e realizados por eles mesmos no mundo em que vivem.

Após tratar das mudanças observadas na pesquisa historiográfica, temos que lançar nossa reflexão para o ensino de História. O currículo de História, assim como de muitas disciplinas escolares, foi organizado de forma correspondente à organização da ciência- mãe, sendo os *espaçotempos* escolares compreendidos enquanto lugar para a reprodução dos conhecimentos acadêmicos em uma linguagem mais acessível.

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

No Brasil, a produção do conhecimento histórico, como também a estruturação da História como disciplina escolar e seus currículos estiveram ligadas ao projeto de nação desde o período Imperial e, de certa forma, sempre foram abordados de modo a favorecer os ideais governamentais e legitimar o grupo de poder e a manutenção da ordem. O ensino de História no Brasil no século XIX, por exemplo, deveria seguir o modelo do Colégio Pedro II que, por conseguinte, seguia o modelo do ensino de humanidades francês e sua divisão em temporalidades: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. O ensino das humanidades clássicas no Brasil conferiu à chamada

História Universal maior destaque que à chamada História do Brasil, principalmente ao enfatizar a importância da contribuição europeia, em especial portuguesa, na formação da nação brasileira.

Embora a República, principalmente após 1930, tenha reivindicado uma maior atenção à história nacional, o ensino de História permanecia em grande parte eurocêntrico e marcado por características como o destaque ao factual em detrimento do processo histórico e a valorização dos feitos dos grandes personagens nacionais, estando voltada à formação das elites locais. O ensino de História não privilegiava os conflitos e lutas sociais, o que contrasta com as mudanças na historiografia europeia a partir da Nova História.

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

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

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

aula é retomado como definidor de uma identidade profissional, muitas vezes compreendido como espaço de resistência aos modelos e programas de ensino institucionalizados. (RICCI, 2003, p. 33)

No entanto, sabemos que outras mudanças se fazem urgentes, pois a grande questão do ensino de História, seu papel fundamental, assim como o de qualquer disciplina escolar, é promover o pensamento acerca da sociedade e auxiliar na criação de ferramentas para que o estudante teça, de forma participativa, os *conhecimentossignificações*³ que o levarão a agir na sociedade na qual está inserido.

Desse modo, mudanças vão ocorrendo aqui e ali, mas há, permanentemente, a necessidade de uma grande discussão sobre os modos de mudança mais ampla e em *espaçostempos* mais significativos, entendendo que os *espaçostempos* escolares são, também, importantes *espaçostempos* nos quais devem se desenvolver pesquisas históricas relacionadas com o ensino da história nas escolas, com a participação de seus *praticantespensantes*.

O currículo oficial e a importância de uma inversão metodológica

O ensino de História e das demais disciplinas não compreendem (ao menos da forma como são realizados e propostos pelos currículos atuais) a sala de aula como local de pesquisa, de criação de *conhecimentossignificações* e, também por isso, não percebem nos estudantes sua capacidade de serem *estudantespesquisadores*. Esse estatuto também é negado, quase todo o tempo, aos docentes que trabalham com esses estudantes.

Desse modo, os saberes ensinados no século XX, como afirma Monteiro (2005, p.438), não foram objeto de questionamentos e reflexões, com muita frequência. Pelo contrário, os currículos eram vistos como receituários do que deveria ser ensinado e aprendido e tinha a sua base na ciência produzida nos *espaçostempos* universitários. A ideia de que os conhecimentos desenvolvidos nos *espaçostempos* escolares derivavam dos saberes científicos e que deveriam ser transmitidos de forma simplificada, com uma

³ Entendemos que sempre que criamos conhecimentos, no mesmo movimento, criamos significações para eles que justifiquem sua criação e permanência.

linguagem transformada, levou a uma desvalorização dos *conhecimentossignificações* escolares. Por esse motivo, Monteiro (2005) afirma que:

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

Os *espaçostempos* escolares tendiam a ser vistos como lugares da *prática*, entendida como inferior à *teoria* que se desenvolvia em *espaçostempos* mais elevados. Infelizmente, a separação entre *teoria* e *prática* reflete uma separação entre ensino e pesquisa observada nas ações pedagógicas de parte daqueles que se propõem a pensar e a trabalhar com a História, na maioria dos casos. Por isso, havia a ideia de currículos como guias de conteúdos científicos a serem ensinados, reproduzidos, a que já nos referimos. Segundo diversos autores da área, no entanto, esta é uma visão redutora dos currículos e esta crítica será reforçada ao longo deste texto.

Mais uma vez, Monteiro nos recorda que os currículos formam “um campo de criação simbólica e cultural” (MONTEIRO, 2005, p. 439) e, por isso mesmo, não são imutáveis, mas estão sujeitos a mudanças de acordo com interesses políticos, sociais, culturais, econômicos etc. Acompanhando este movimento, novas *prácticasteorias* docentes parecem ter surgido no ensino de História na Educação Básica, que passou a valorizar o pensamento crítico e a apresentar versões diversas dos mesmos fatos históricos. A história das grandes personagens históricas, por sua vez, deu lugar à história de homens e mulheres comuns, antes marginalizados das análises historiográficas.

Vale destacar que, embora haja currículos oficiais, há múltiplos currículos em ação nos diversos *espaçostempos* escolares, como argumentam Alves, Macedo, Oliveira e Manhães (2011) que afirmam existirem diversas “alternativas curriculares” nos cotidianos escolares. Os autores associam tais alternativas às *táticas* (Certeau, 1994), pois seriam formas de criar modos diferentes dos existentes nos currículos oficiais sucessivos, modificando-os a partir dos *conhecimentossignificações* criados nos cotidianos. Assim, docentes e discentes modificariam, usariam determinado currículo oficial - que se pretende único, aplicado de forma homogênea - de formas diferenciadas, ou seja, realizariam uma *caça não autorizada* (Certeau, 1994) com outros meios, conteúdos e processos.

As escolas, assim, devem ser pensadas como *espaçotempos* de currículos diversos que contribuem para a *emancipação* social, como indicam autores como Santos (2007) e Oliveira (2010). Esse movimento vem exigindo crescentemente que professores e estudantes sejam valorizados e que os *espaçotempos* dos encontros de História (bem como de tantas outras disciplinas) sejam entendidos como *espaçotempos* de pesquisas, descobertas e realizações – de criação de currículos.

Esta inversão metodológica é proposta pelos que desenvolvem as pesquisas com os cotidianos que trabalham com a ideia de que os currículos, para além das propostas oficiais, são também criados a partir de *teoriaspráticas* presentes nos cotidianos escolares.

Neste trabalho, apresento uma pesquisa realizada em uma escola noturna da zona norte do Rio de Janeiro, na qual a sala de aula foi compreendida como *espaçotempos* de pesquisa.

Um colégio estadual como *espaçotempo* de pesquisa

Escrevo de um lugar comum a muitos leitores deste texto, pois falo do lugar de professora e de estudante. E, compreendendo-me enquanto uma *professorapesquisadora*, vejo este texto, fruto de uma pesquisa realizada entre 2010 e 2012, como uma forma de pensar minha *prática* enquanto docente de História.

Vale ressaltar que as conclusões apresentadas nesta pesquisa não são absolutas, como as de qualquer pesquisa, em especial as que compreendam os cotidianos enquanto mutáveis e em constante movimento e mais, que visam à continuidade do diálogo com outros *praticantespensantes*.

Essa pesquisa se desenvolveu em um colégio estadual noturno, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Esta instituição não possui prédio próprio e ocupa doze salas no térreo do prédio principal de uma das unidades da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica).

A FAETEC conta com uma ótima estrutura: são diversas salas, laboratórios, biblioteca, quadras, salões, refeitório, auditórios, piscina etc. Não obstante, os estudantes do colégio estadual não possuem direito ao uso de vários destes espaços. A escola conseguiu formar, ao longo dos últimos seis anos, doze turmas (cinco de 1ª série, quatro

de 2ª série e três de 3ª série). A redução de uma turma na passagem de uma série para a outra indica que a evasão é considerável nesta unidade escolar, o que se apresenta como comum em colégios do mesmo tipo. No entanto, este colégio tem alguns pontos positivos a seu favor que contribuem para a escolha dos estudantes (assim confirmado por eles) em permanecer na escola como: a localização, a segurança da unidade da FAETEC e um amplo estacionamento.

A posição inferior da rede estadual do Rio de Janeiro em todos os ciclos em relação à média nacional, no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2009, levou o governo do estado a dar início a mudanças na política educacional, vistas por muitos como contraditórias e autoritárias. Para tal, partiu da nomeação de um novo secretário, mais alinhado com questões administrativas do que educacionais, da intervenção mais acirrada do governo nas escolas e colégios, da redução da autonomia docente, do aumento do número de avaliações externas e da não valorização do corpo docente.

Parte deste processo, o Currículo Mínimo (2011-2012), apresentado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), é uma base de conteúdos e habilidades a serem trabalhados pelos professores e estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro em algumas disciplinas como: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Embora baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a novidade do Currículo Mínimo está em sua obrigatoriedade. O texto de apresentação do Currículo Mínimo nos indica que:

a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro está elaborando o Currículo Mínimo da nossa rede de Ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino - aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Considera-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções. (Currículo Mínimo, 2012, p.03)

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

Inserido em uma rede de ensino, o colégio em questão deve corresponder à política educacional da SEEDUC/RJ, embora, como vimos anteriormente, ocorram muitas *caças não autorizadas* (Certeau, 1994) nestes *espaçostempos*. Sobre o currículo mínimo, grande parte do corpo docente do colégio o condenou, mas optou por declarar o cumprimento do mesmo, embora nem sempre o tivessem realizado: uma *tática* em resposta a uma *estratégia* (Certeau, 1994)?

É justamente para que este texto não se limite a uma crítica dos modelos curriculares já adotados, mas seja uma valorização das alternativas curriculares criadas, das *táticas* docentes e discentes, que apresentamos a seguir uma “alternativa curricular” tecida em processo, nos cotidianos dos *espaçostempos* escolares.

Os encontros de ensino de História como *espaçostempos* de pesquisa

Antes de iniciarmos esta parte do texto, é necessário esclarecer que não se trata de apresentar uma proposta curricular. Uma vez que defendemos que os currículos são, também, criações cotidianas, não faria sentido apresentar um modelo a ser seguido em outros *espaçostempos*. Trata-se, apenas, de partilhar reflexões, colocar as experiências cotidianas da pesquisa em debate.

Afirmar que as escolas são *espaçostempos* de pesquisa não significa que a pesquisa realizada em sala de aula é do mesmo tipo daquelas realizadas nos *espaçostempos* das universidades, pois elas possuem porquês, métodos e práticas diversas.

Knauss (2007) afirma que a produção do conhecimento se dá a partir da relação do ser humano com o mundo que pretende apreender e que, também por este motivo, não podemos entender a realidade como algo pré-existente, mas que é construída a partir desta relação. Neste sentido, os encontros da disciplina História não podem ser compreendidos como *espaçostempos* de reprodução, mas sim como *espaçostempos* de

possibilidades, de produção de novos *conhecimentossignificações*.

O mesmo autor destaca que os processos de tessituras de *conhecimentossignificações*, a produção de novos conceitos (ou noções), requer uma ação de pesquisa e, para tal, é necessário *praticantespensantes* que são, necessariamente, pesquisadores. Assim, nos sentimos à vontade para compreender os *praticantespensantes*, que estão cotidianamente nos *espaçostempos* escolares e que criam conhecimento, como pesquisadores, e, desta forma, falamos seguramente em *professorpesquisadores e estudantespesquisadores*⁴.

Não se trata de tornar o estudante um historiador iniciante ou mesmo prepará-lo para exercer as funções de um historiador futuramente. A pesquisa universitária diferencia-se da pesquisa realizada nos *espaçostempos* escolares em diversos aspectos, a começar pelo seu objetivo. Não há intenção, por exemplo, de produzir novos conhecimentos historiográficos na escola, mas de apropriar-se dos conhecimentos históricos já produzidos pela historiografia de forma a compreender melhor a realidade vivenciada pelos próprios estudantes, através da utilização de recursos e metodologias próprias. Assim, a pesquisa realizada nos encontros de História, nas escolas, deve ter por objetivo final a relação passado-presente e o estímulo a uma visão mais crítica por parte dos estudantes daquilo que observam em sua sociedade, criando, talvez, a necessidade de intervir para mudar aquilo com que não concorda.

Tampouco se refere a um estudo detalhado de fontes históricas que embasam a nossa historiografia. As pesquisas com os *praticantespensantes* que se movimentam nos *espaçostempos* escolares podem e devem produzir maneiras novas de analisar as fontes, mais adequadas aos seus objetivos, mas sempre a partir de uma compreensão crítica das mesmas. Lembramos, ainda, que as fontes a serem estudadas podem ser produzidas pelos próprios estudantes enquanto *praticantespensantes* da História e dos *conhecimentossignificações* e visam à ampliação da compreensão da História do tempo presente.

Knauss (2007) também afirma, por exemplo, que as pesquisas nos *espaçostempos* escolares devem significar produções coletivas e estimular a comunicação dialógica. Esta característica da pesquisa nos encontros de ensino de História é de grande importância, pois é objetivo da escola promover o diálogo, a troca

⁴ Mais uma vez as palavras estudante e pesquisador e professor e pesquisador vem escritas juntas e em itálico para demonstrar que estas não podem ser pensadas separadamente.

de ideias, além de ser um espaço de socialização, parte importante na formação para a cidadania. Outro ponto destacado pelo autor é que a pesquisa nos *espaçotempos* escolares deve estimular o desenvolvimento das habilidades oral e escrita dos estudantes, que têm sido identificadas como deficitárias em grande parte das escolas. Acrescento que precisam também servir de *espaçotempos* para articular a vida atual dos estudantes como usuários de novos artefatos tecnológicos e de novas musicalidades.

Tentando *pensarfazer*, a partir dessas ideias levantadas anteriormente sobre a questão, busquei, enquanto *professorapesquisadora*, ressignificar com os estudantes os *espaçotempos* das salas de aula e dos tempos/aula de História, compreendendo-os logo de início (e por verdadeiramente acreditar que assim o são) como *espaçotempos* de pesquisas. Porém, antes de pensar uma alternativa às imposições do Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ que passasse pelo reconhecimento da sala de aula como um *espaçotempo* de pesquisa e dos discentes enquanto *estudantespesquisadores*, foi necessário discutir com os mesmos o que era pesquisa na escola e como a realizaríamos. Quais *saberesfazeres*, quais *prácticasteoriaspráticas*, teceriam nossa “alternativa curricular”?

As primeiras discussões giraram em torno das práticas realizadas em sala de aula e como os estudantes compreendiam tais atividades. Logo no início das entrevistas, conversas em sala com o grupo e questionários, quando perguntados sobre o que faziam em sala de aula, muitos dos estudantes disseram/escreveram que os encontros eram normais. Mas o que seriam aulas “normais”?

Foi possível perceber que os estudantes apontavam como “normais” algumas atividades como: copiar a matéria, ouvir a explicação do professor acerca de determinado conteúdo, fazer exercícios, trabalhos e provas.

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

Mencionadas as atividades de pesquisa, perguntei como estas se configuravam nos *espaçotempos* escolares que marcavam aquele colégio, segundo os estudantes. Todos eles associaram pesquisa a conhecimento. Porém, muitos afirmaram que a pesquisa estava relacionada a um conhecimento aprofundado ou até mesmo a “saber tudo” sobre alguma coisa. Outros disseram/escreveram que pesquisa era saber sobre a origem, o significado ou, ainda, a verdade a respeito de algo. Alguns estudantes

apontaram a pesquisa como a resolução de um problema e que, portanto, deveria apresentar uma conclusão. Não foram poucos, também, os estudantes que identificaram a pesquisa como busca na internet.

Em seguida, foi perguntado aos estudantes se a escola era *espaçotempo* de pesquisa. Muitos não compreenderam bem o que seria “*espaçostempos* de pesquisa”, mas suas respostas ou mesmo sua incompreensão acerca do que pensávamos que seria nos mostram muito sobre a escola. Muitos disseram que sim, que a escola era *espaçotempo* de pesquisa porque a pesquisa faz parte da rotina escolar, porque a escola é *espaçotempo* da prática, é responsável por incentivar o trabalho em equipes e promover debates. Além disso, afirmaram que a atividade de pesquisa faz parte do processo de *aprendizagem* *em* *si*. Alguns dos estudantes colocaram que: “A escola é um lugar de pesquisa porque você aprende mais, tem pesquisa que eu aprendo fazendo.” (A.C.V.S., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Sim. Porque além de ser o melhor lugar para isso, ajuda muito porque ao mesmo tempo podemos debater o que perseguimos.” (L.R.L., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Sim, pois a escola é um lugar de aprender e para aprender é necessário pesquisar.” (S.R.P., estudante da 2ª série do Ensino Médio).

Alguns estudantes, no entanto, apontaram que a escola não é um lugar de pesquisa. “Não, porque não temos tempo para isso, pois em pesquisa devemos pensar, analisar e decidir os porquês.” (C.G., estudante da 3ª série do Ensino Médio), “Não, não tem material suficiente para esse tipo de trabalho.” (P.S.S., estudante da 2ª série do Ensino Médio). Outros identificam a falta da biblioteca ou mesmo ao acesso à internet para poucos, como argumento.

Perguntei aos estudantes se a curiosidade que move tais pesquisas partiria deles ou dos professores. A grande maioria respondeu que era uma curiosidade do professor ou uma curiosidade que o professor gostaria que eles tivessem, mas que seria melhor se as pesquisas fossem fruto de suas próprias curiosidades. Promover o debate acerca dos assuntos do interesse do grupo deve ser o grande propósito das atividades de pesquisa nos *espaçostempos* escolares.

As atividades de História com as turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, em 2011, foram pesquisas realizadas em grupos de *estudantes* *pesquisadores*, nas quais eles propunham um tema que dialogasse com um ou mais assuntos a serem trabalhados no bimestre de acordo com o Currículo Mínimo. Os estudantes tomavam o currículo oficial

em mãos, tiravam suas dúvidas com o professor, elegiam temas pertinentes, buscavam informações para serem socializadas e os conteúdos eram discutidos a partir destes materiais e das contribuições e posicionamentos dos *estudantespesquisadores*. Por exemplo, as propostas iluministas e as revoluções nos séculos XVIII e XIX foram discutidas com as turmas de 2ª série do Ensino Médio a partir e através de pesquisas e reflexões em torno da desigualdade social brasileira.

Foi necessário, no entanto, ressignificar a ação da pesquisa. Buscamos pensar a internet como mais uma fonte de pesquisa e não a única a ser utilizada. Não se tratava de proibir o uso da internet ou de conscientizar contra o plágio, movimento muito necessário. Desejava que os estudantes pudessem obter informações em fontes variadas, analisá-las, criticá-las, cruzá-las com outras tantas, resumi-las e apresentar suas conclusões de forma que satisfizessem sua *curiosidade epistemológica* (Freire, 1996). Foi ressaltada, também, a necessidade de fazer uma análise crítica de todas as fontes de pesquisa. Dentre os instrumentos que os *estudantespesquisadores* passaram a identificar como fontes, destaco, além dos livros e da internet, vídeos, músicas, entrevistas, cartas, reportagens, objetos, iconografia, fontes orais etc. Todas estas fontes passaram a fazer parte de nosso universo de pesquisa.

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

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

Antes mesmo da escolha do tema de pesquisa, discutimos em sala o que os estudantes compreendiam pelas ideias de liberdade, igualdade, fraternidade (turmas de 2ª série) e cidadania (turmas de 3ª série) e os desdobramentos que os mesmos poderiam ter de acordo com o momento histórico, o local e a cultura dos indivíduos que os

interpretavam. Neste momento, pudemos entender que toda pesquisa deve ser contextualizada e historicizada, bem como os conceitos com os quais estávamos trabalhando. Para isto, era necessário que os grupos fizessem um recorte temporal, geográfico e cultural do que queriam abordar. Talvez a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes tenha sido, para além da escolha do tema, definir seu recorte.

Alguns dos temas escolhidos, pesquisados, pensados e repensados ao longo do ano pelos *estudantespesquisadores* foram:

- desigualdade social no Rio de Janeiro, escolhida por um grupo de meninas adolescentes que desejavam investigar o assunto a partir das formas como as revistas *teen* apresentavam os modelos a serem seguidos pelos jovens na cidade do Rio de Janeiro;
- igualdade na mídia e no cotidiano, analisando dois programas de televisão e como tratavam os diversos segmentos sociais;
- preconceito em relação aos deficientes físicos, tratando de sua aceitação no mercado de trabalho;
- o papel do voto feminino, bastante influenciado pela eleição da presidente Dilma;
- a sociedade e a música, tocando na questão da associação de alguns tipos de música com alguns segmentos sociais;
- direitos dos estudantes, pensando situações que ocorrem na escola na qual estudam;
- redes sociais, pensando a utilização do Orkut pelos jovens.

Claro que muitas dificuldades se apresentaram ao longo das atividades de pesquisa e muito do que havíamos planejado precisou ser repensado, recriado, ressignificado coletivamente pelos *estudantespesquisadores* com a *professorapesquisadora*. No entanto, a própria experiência da pesquisa exige que avaliemos nossa caminhada enquanto damos os passos. A cada encerramento de bimestre, os *estudantespesquisadores* apresentavam seu trabalho e realizávamos debates. No bimestre seguinte, os mesmos estudantes podiam modificar seu tema, de acordo com seu interesse, ou continuar a investigá-lo, se assim desejassem. As formas

de fazer pesquisa também foram mudando conforme os *estudantespesquisadores* tomavam cada vez mais as rédeas do processo.

Ao final do ano, tomei a liberdade de perguntar aos estudantes o que haviam ou havíamos feito juntos (já que participei de todo o processo) em nossas atividades de pesquisa. Gostaria de partilhar uma das respostas. “A grande diferença do trabalho foi que você pôde se expressar. Quando você entrega um trabalho para o professor, você vai lá: ‘professor, fiz o trabalho’, pronto, você não pode falar nada. E aí ele vai e avalia o que você escreveu não o que você disse em palavras. (...) Quando você fala, você pode debater, pode questionar. (...) E escolher o tema fez diferença porque pudemos falar de coisas que foram escolha nossa. (...) Quando você faz um trabalho imposto, você tem que fazer aquilo ali e é um assunto único para várias pessoas. Eu vou fazer meu trabalho, dar para uma pessoa, ela vai tirar xerox e vai virar o mesmo assunto. (...) Quando é um debate é muito mais gratificante porque você aprende, não só você prova, mas a escola toda, a sua turma toda aprende.” (V.S.B., estudante da 2ª série do Ensino Médio)

Penso que não há definição correta para o termo pesquisa e tampouco alguma definição que possa dar conta de quantas são as experiências de pesquisa possíveis nos diversos *espaçotempos* escolares. Porém, chegou a minha vez de responder à pergunta que fiz a tantos estudantes. Acredito que a pesquisa é o ato de tentar responder a uma inquietação através da busca de informações, com múltiplos *espaçotempos* para comunicações, trocas de *conhecimentossignificações*, no qual as tantas possibilidades de Educação estão presentes. Esta inquietação é inerente ao ser humano e ao seu sentimento de incompletude, como sempre bem colocou Freire (1996).

Somos todos pesquisadores, embora muitos não se compreendam desta forma ou mesmo não sejam assim compreendidos pelos professores que, por sua vez, não são assim entendidos pelas autoridades educacionais... Para *aprenderensinar* é preciso pesquisar e compreender as escolas como *espaçotempos* - diretamente ligados à experiência de *aprendizagemensino* dos seres humanos - para além do que é indicado nos currículos oficiais: como *espaçotempos* de permanente criação, para que as pesquisas aí realizadas sejam de grande contribuição nas tessituras de currículos múltiplos e complexos, a partir das experiências cotidianas.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos. *Criar currículo no cotidiano*, 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, o ofício do historiador*; trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/CNE/CBE, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. *Currículo Mínimo*. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

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

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

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

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

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

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

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

_____. (Org.) *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In:

Carlos Eduardo Ferrazo e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012: 47-70.

RICCI, Cláudia Sapag. *A Formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas*. Tese de doutoramento, USP, São Paulo, 2003.

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