

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS PELOS ALUNOS DOS
QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DO CASO DE UMA
ESCOLA DA REDE SALESIANA EM RIO GRANDE/RS**

FABÍOLA DELSALE DINIZ GUERREIRO

**Rio Grande/RS
2020**

FABÍOLA DELSALE DINIZ GUERREIRO

**A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS PELOS ALUNOS DOS
QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DO CASO DE UMA
ESCOLA DA REDE SALESIANA EM RIO GRANDE/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Kivanski de Senna.

**Rio Grande
2020**

Ficha catalográfica

G934a Guerreiro, Fabiola Delsale Diniz.
A apropriação dos conhecimentos históricos pelos alunos dos
quintos anos do ensino fundamental: estudo do caso de uma escola
da Rede Salesiana em Rio Grande/RS / Fabiola Delsale Diniz
Guerreiro. – 2020.
166 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS,
2020.

Orientadora: Dra. Adriana Kivanski de Senna.

1. Educação Histórica 2. Ensino Fundamental 3. Ensino de
História I. Senna, Adriana Kivanski de II. Título.

CDU 37:94-053.5(816.5)

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

FABÍOLA DELSALE DINIZ GUERREIRO

**A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS PELOS ALUNOS DOS
QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DO CASO DE UMA
ESCOLA DA REDE SALESIANA EM RIO GRANDE/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Francisca Carla Santos Ferrer
Centro Universitário Projeção – Brasília

Prof.^a Dr.^a Renata Braz
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof.^a Dr.^a Rita Grecco
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof.^a Dr.^a Adriana Kivanski de Senna
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Professora orientadora – Presidente da Banca Avaliadora

Rio Grande, 18 de dezembro de 2019

***TUDO POSSO NAQUELE QUE ME FORTALECE
(FILIPENSES 4:13)***

AGRADECIMENTOS

Ter a oportunidade de realizar e finalizar o Mestrado foi uma experiência de muito crescimento tanto em minha vida acadêmica como pessoal. Estudar, pesquisar, refletir, escrever, reescrever... nem sempre é fácil, e não foi fácil, mas muito necessário para que eu me tornasse uma pesquisadora e pudesse colaborar com minhas observações e análises junto à Escola Salesiano Leão XIII – Rio Grande/RS.

Então, diante desse reconhecimento, não há como deixar de agradecer àquelas pessoas que me ajudaram a tornar esse projeto uma realidade.

Primeiramente agradeço a Deus, que sempre me deu e dá forças diariamente em todas as minhas decisões. Quando é para ser, é!!! Se não é... Deus tem algo melhor a nos proporcionar!! E nesses dois anos o Mestrado foi o que Ele quis, tanto que aqui estou finalmente fazendo meus agradecimentos em minha dissertação.

Agradeço à banca examinadora composta pela Dr.^a Francisca Carla Santos Ferrer, do Centro Universitário Projeção – Brasília, pela Dr.^a Renata Braz, da Universidade Federal do Rio Grande, e pela Dr.^a Rita Grecco, da Universidade Federal do Rio Grande, as quais, com suas leituras atentas e contribuições, me ajudaram a finalizar o meu trabalho.

Um agradecimento especial a minha Orientadora Dr.^a Adriana Kivanski de Senna, que com paciência, profissionalismo, respeito e amizade conduziu minha pesquisa e minhas reflexões teóricas com muito empenho e seriedade. Com certeza, jamais esqueceremos uma da outra, tanto pela amizade já de longa data como pela “saudade” que uma sentia da outra... (eu a chamava para esclarecer algo e ela, logo dizia: “Saudades Fabíola.” rrsrrsrrsr).

Por fim, mas com certeza nem um pouco menos importante, preciso agradecer enormemente a minha família – meu filho Breno Guerreiro, meu marido Jonathan Guerreiro, minha mãe Rosamar Delsale, minha sogra Soleni Guerreiro e meu sogro Joaquim Guerreiro, pelo incentivo de sempre, pela paciência e pelo amor que todos têm por mim.

Um obrigada também à Dulce Arvellos, minha amiga, vizinha e primeira incentivadora a tentar o Mestrado, assim como todos que me ajudaram nesses dois anos de curso: à Roberta Brodt (diretora executiva da Escola Salesiano Leão XIII), às professoras das turmas pesquisadas, aos alunos das turmas dos quintos anos de 2018 da Escola Salesiano Leão XIII nas quais fiz meu trabalho, à Rúbia Gattelli (chefe do Sib-Saúde/Furg, onde trabalho) e ao Clérison Ramos (diretor do Sib – Sistemas de Bibliotecas/Furg).

Muito obrigada a todos!!!!

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de investigar, junto aos alunos dos quintos anos da Escola Salesiano Leão XIII – Rio Grande/RS, como eles se apropriam dos conhecimentos históricos trabalhados em suas turmas, com relação a um determinado assunto da disciplina de História, que será desenvolvido em data pré-determinada. Como os professores das turmas e a direção serão entrevistados, será feita também a análise de suas falas sobre o que pensam e como é colocado na prática o ensino da história conjuntamente com as diretrizes pedagógicas, orientação para professores e regimento da instituição (documentação oficial da escola). A metodologia utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo, a qual valoriza e considera o papel dos sujeitos envolvidos naquilo que se está investigando. Através de um acompanhamento nas turmas, observando as aulas que abordam especificamente o ensino de História, e com entrevistas posteriores junto aos estudantes se conseguirá interpretar suas narrativas a partir da Hermenêutica, ou seja, compreender-se-á, desvendar-se-á, por uma análise profunda das falas das crianças, o que significou para elas o conteúdo histórico desenvolvido pela professora. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se no conceito de Educação Histórica, pela qual investiga-se possibilidades do que pode ocorrer com cada pessoa em suas formas de interpretar fatos que ocorreram no passado, descartando uma manifestação única de pensamento, de análise, de significância. Este trabalho, por fim, tem o intuito de saber como os alunos conseguem ressignificar para suas vidas no presente o que conheceram sobre o passado, numa relação de percepção e crítica, para que diferentes possibilidades possam ser pensadas, no sentido de uma nova orientação de vivências para o futuro. Essa construção/reconstrução de saberes faz parte do conceito de Consciência Histórica, a qual embasa a teoria da Educação Histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica. Ensino Fundamental. Ensino de História.

ABSTRACT

This paper aims to investigate with the students of the fifth years of the Salesian Leão XIII School - Rio Grande / RS, how they appropriate the historical knowledge worked in their classes, regarding a certain subject of the History discipline that will be developed at a predetermined date. As the teachers of the class and the management will be interviewed, they will also analyze their statements about what they think and how the teaching of history is put into practice together with the pedagogical guidelines, guidance for teachers and the institution's regiment (official documentation from school). The methodology used in the research is qualitative, which values and considers the role of the subjects involved in what is being investigated. Through an accompaniment in the classes, observing the classes that specifically address the teaching of History and with subsequent interviews with the students, will be able to interpret their narratives from the Hermeneutics, that is, will understand, will be revealed by a deep analysis of the speeches of the students. children what the historical content developed by the teacher meant to them. The theoretical basis of the research will be based on the concept of Historical Education, which investigates possibilities of what can happen to each person in their ways of interpreting facts that occurred in the past, discarding a unique manifestation of thought, analysis and significance. Finally, this paper aims to know how the investigated students can re-signify for their lives in the present what they knew about the past, in a relationship of perception and criticism, so that different possibilities can be thought, as a new orientation of experiences. for the future. This construction / reconstruction of knowledge is part of the concept of historical consciousness that underlies the theory of historical education.

KEY-WORDS: History Education, Elementary School, History Teaching.

LISTA DE SIGLAS

- ICHI - Instituto de Ciências Humanas e da Informação
- PCNS - Parâmetros curriculares nacionais
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- FURG – Universidade Federal do Rio Grande
- IUS - Instituições Salesianas de Educação Superior
- AJS - Articulação da Juventude Salesiana
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- SDB – Salesianos de Dom Bosco
- FMA – Filhas de Maria Auxiliadora

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Produção de teses e dissertações nas instituições encontradas na BDTD entre os anos de 1979 e 2019. N= 315.....23
- Gráfico 2 – Produção de teses e dissertações nos programas encontradas na BDTD entre os anos de 1979 e 2019. N= 220.....24
- Gráfico 3 – Produção de teses e dissertações por área de conhecimento encontradas na BDTD entre os anos de 1979 e 2019. N= 180.....25

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil.....	66
Figura 2 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil.....	67
Figura 3 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil.....	69
Figura 4 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil	70
Figura 5 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil.....	71
Figura 6 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha.....	74
Figura 7 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha.....	75
Figura 8 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha.....	76
Figura 9 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha.....	77
Figura 10 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha.....	78
Figura 11 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha.....	79
Figura 12 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha.....	81
Figura 13 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apanhado geral das narrativas dos alunos, sobre a aula de <i>Independência do Brasil</i> , quando questionados: “Não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?”	84
Quadro 2 – Apanhado geral das narrativas dos alunos, sobre a aula de <i>Revolução Farroupilha</i> , quando questionados: “Não entendi muito bem esse conteúdo sobre a revolução farroupilha, podes me explicar?”	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo das produções de dissertações e teses entre 1979 e 2019.....	26
Tabela 2 – Listagem com dissertações e teses com os termos: Ensino de História, Ensino de História nos Anos Iniciais e Ensino de História e Ensino Fundamental.....	26
Tabela 3 – Documentação e categorias de análise.....	47

LISTA DE APÊNDICES

Entrevista realizada com a Professora A – 26/06/2018.....	108
Entrevista realizada com a Professora B – 04/07/2018.....	114
Entrevista realizada com a Diretora Executiva da Escola Salesiano Leão XIII – 18/12/2018.....	119

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	127
ANEXO 2.....	128
ANEXO 3.....	129
ANEXO 4.....	130
ANEXO 5.....	131
ANEXO 6.....	132
ANEXO 7.....	133
ANEXO 8.....	134
ANEXO 9.....	135
ANEXO 10.....	136
ANEXO 11.....	137
ANEXO 12.....	138
ANEXO 13.....	139

ANEXO 14.....	140
ANEXO 15.....	141
ANEXO 16.....	142
ANEXO 17.....	143
ANEXO 18.....	144
ANEXO 19.....	145
ANEXO 20.....	146
ANEXO 21.....	147
ANEXO 22.....	148
ANEXO 23.....	149
ANEXO 24.....	150
ANEXO 25.....	151
ANEXO 26.....	152
ANEXO 27.....	153
ANEXO 28.....	154
ANEXO 29.....	155
ANEXO 30.....	156
ANEXO 31.....	157
ANEXO 32.....	158
ANEXO 33.....	159
ANEXO 34.....	160
ANEXO 35.....	161
ANEXO 36.....	162
ANEXO 37.....	163

ANEXO 38.....	164
ANEXO 39.....	165
ANEXO 40.....	166

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO 1 ESTADO DA ARTE / ESTADO DO CONHECIMENTO	22
1.1 PRODUÇÃO NACIONAL SOBRE O TEMA.....	22
1.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA NO PROCESSO DE PESQUISA NOS ANOS INICIAIS.....	30
1.2.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AS POSSIBILIDADES DE SEU DESENVOLVIMENTO COM CRIANÇAS PEQUENAS.....	38
1.3 ABORDAGEM QUALITATIVA: REFERENCIAL METODOLÓGICO APLICADO À PESQUISA.....	41
1.3.1 TIPOS DE ABORDAGEM QUALITATIVA.....	45
1.3.2 HERMENÊUTICA: METODOLOGIA VOLTADA À COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE SITUAÇÕES E NARRATIVAS.....	52
CAPÍTULO 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE SALESIANA, FILOSOFIA DE ENSINO, HISTÓRIA DOS SALESIANOS NA CIDADE DE RIO GRANDE E CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO SALESIANO LEÃO XIII	56
CAPÍTULO 3 PESQUISA EMPÍRICA: RELAÇÕES E ANÁLISES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA COM O DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS TRABALHADOS NAS TURMAS DOS QUINTOS ANOS DA INSTITUIÇÃO E A FILOSOFIA SALESIANA	65
3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	108
ANEXOS	127

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI, da Universidade Federal do Rio Grande, oferece o Mestrado Profissional em História, uma modalidade de formação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que tem como um de seus objetivos capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora da prática pedagógica.

O Mestrado Profissional em História possui a área de concentração intitulada História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem. Tem como objetivo a qualificação dos profissionais de ensino de História nos níveis fundamental e médio, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de reflexões sobre o ensino de História, a cidadania, a profissionalização e a responsabilidade social, assim como o aprimoramento de uma cognição histórica.

Aliada à área de concentração do Mestrado Profissional em História, o curso oferece duas Linhas de Pesquisa. Uma delas intitulada Campos e linguagens da História e outra Prática e pesquisa no ensino de História, a qual objetiva analisar o papel das práticas e das pesquisas no ensino de História, promovendo um debate que apresenta a pesquisa como parte indissociável do ensino de História e abrangendo também a discussão sobre as práticas nas quais o historiador-docente realiza a pesquisa e o ensino de história.

A Linha de Pesquisa Prática e pesquisa no ensino de História vai ao encontro de minhas intenções enquanto pesquisadora na área. Sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (2003) e possuo Especialização nas áreas de Supervisão, Orientação e Administração Escolar. Exerci por mais de 10 anos a profissão de Pedagoga, tanto na Rede Pública quanto na Rede Privada na cidade do Rio Grande. Por quatro anos, trabalhei como professora na Prefeitura Municipal do Rio Grande e durante dois desses quatro anos atuei na Coordenação Pedagógica da Escola. Atualmente, sou servidora da FURG, atuando na Biblioteca da Saúde, do Sistema de Bibliotecas.

Meu interesse pela pesquisa na área de História parte da preocupação em relação a como as crianças dos Anos Iniciais “enxergam” e “sentem” o Ensino da História dentro da instituição escolar da qual fazem parte, pois, mesmo tendo trabalhado diretamente com a Educação Infantil, é fato que desde esse nível de ensino as crianças têm dificuldade em compreender o sentido da História em seu contexto de temporalidade. Nos Anos Iniciais, essa questão pode continuar ocorrendo, porém, como nos Anos Iniciais os alunos já se expressam

com mais propriedade (diferentemente dos alunos da Educação Infantil), tornou-se mais conveniente realizar a pesquisa com eles, pois poderiam exemplificar, contar, mostrar com mais evidências como o Ensino de História faz diferença no aprendizado e no cotidiano deles.

Este trabalho apresenta como objetivo geral avaliar junto aos alunos do 5º ano da Escola Salesiano como eles concebem, aprendem e/ou interpretam o ensino de História trabalhado na turma, com determinado conteúdo histórico, e quais as relações que fazem entre o ensino de História e a filosofia salesiana. Como os professores das turmas e a direção são entrevistados, é feita também a análise de suas falas sobre o que pensam a respeito de como é colocado em prática o ensino da História conjuntamente às diretrizes pedagógicas, à orientação para professores e ao regimento da instituição. Os objetivos específicos traçados para a pesquisa são: ouvir os alunos sobre o que aprenderam na aula de conteúdo histórico, desenvolvido com eles durante a pesquisa, através de observação; conhecer os processos de ensino-aprendizagem estabelecidos, respeitando a construção da identidade dos alunos como agentes transformadores; analisar as estratégias e os artefatos utilizados pelos docentes no desenvolvimento das aulas e o conhecimento histórico construído, buscando interpretar as narrativas dos alunos, dos professores e da direção, a respeito dos conteúdos históricos relacionados, por sua vez, à filosofia da escola.

A metodologia utilizada na pesquisa é a abordagem qualitativa, ou seja, aquela que investiga os aspectos qualitativos de uma determinada questão, considerando a parte subjetiva do problema. Este tipo de metodologia é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente. A postura do pesquisador nesse tipo de procedimento é ir a campo, buscando descobrir, captar, o que é estudando através da perspectiva dos pesquisados envolvidos, considerando seus pontos de vista, suas opiniões e os olhares que lançam acerca do fenômeno em questão. É utilizada como técnica a *pesquisa documental*, para que sejam examinados materiais de natureza diversa e que ainda não tenham recebido tratamento analítico, como o Regimento Escolar – Plano Educativo Pastoral, as Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas e o Caderno de Orientações para os professores, em busca de interpretações complementares à investigação realizada. O *estudo de caso* também faz parte da metodologia utilizada, pois, sendo um estudo que analisa uma situação singular, particular, de um ambiente ou de um sujeito, condiz com o pretendido em relação aos alunos dos quintos anos da Escola Salesiano. Entrevistas com a direção da escola, as professoras das turmas e as crianças, após a observação das aulas de conteúdo histórico, acontecem de modo a embasar a análise posterior. Em seguida desta coleta de dados, é feita

uma prática de cunho hermenêutico, ou seja, uma interpretação dos resultados com o intuito de perceber, sob a ótica infantil dos alunos, se o trabalho com a turma consegue recuperar a vivência pessoal e coletiva deles, fazendo-os sentirem-se como participantes de uma realidade histórica. Importante ressaltar que mesmo as crianças sendo o foco da pesquisa, uma análise interpretativa sobre como os professores dizem que ensinam e como as crianças demonstram que aprendem é realizada a partir de suas narrativas.

A instituição escolar escolhida é o Colégio Salesiano Leão XIII, da Rede Salesiana de Escolas, pois se apresenta como única escola da Rede na cidade do Rio Grande e possui uma filosofia particular de ensino, apoiada no Sistema Preventivo de Dom Bosco. Nesse sentido, senti-me instigada a investigar como as crianças, especificamente dessa escola, são levadas a desenvolver uma consciência histórica através do trabalho realizado com elas. A turma do 5º foi a escolhida para a pesquisa. É a última dos Anos Iniciais, e crianças nesta idade, de em média 10 anos, geralmente têm dificuldades de aprendizagem da História devido a questões relacionadas ao conceito de tempo e espaço, o que dificulta o entendimento das sequências, das durações e da simultaneidade dos acontecimentos, assim como de suas localizações espaciais.

A característica abstrata dos conhecimentos históricos também sugere certa dificuldade para a criança, pois significa o entendimento de algo que tem de ser imaginado uma vez que não existe mais concretamente, ou seja, é passado. Alguns autores como Cooper, Ashby e Lee, assim como Egan, na obra de Sole (2004), a partir de pesquisas realizadas ao final do século XX, investigaram a possibilidade de crianças pequenas aprenderem História. Esses autores argumentam que crianças dessa idade, pelas suas narrativas, já demonstram disporem de um conceito de causalidade. Com o tempo e a historicidade sendo trabalhados, elas são levadas a refletir e fazer conexões de fatos passados com o presente, conseguindo, aos poucos, formalizar o conceito de causalidade histórica.

O estudo da disciplina de História desencadeia uma série de saberes que, ao serem compreendidos pelos alunos a partir de suas próprias representações e vivências, podem ser fonte de favorecimento à formação de cidadãos com participação social e política, possibilitando o discernimento entre os limites e as possibilidades na atuação da transformação da realidade histórica vivida. Cruz (2003) coloca:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva (CRUZ, 2003, p. 2).

A contribuição social à qual o autor se refere diz respeito a tudo aquilo que o aluno constrói de conhecimentos acerca dele próprio e do mundo, levando em consideração valores sociais, políticos, étnicos e culturais, compreendendo, assim, o quanto a sociedade necessita de sujeitos que se compreendam como seres históricos. Pessoas com capacidade suficiente de interferir em questões sociais, a partir do momento em que enxergam ações passadas, presentes e futuras intrinsecamente relacionadas ao homem e suas atitudes ao longo do tempo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), os conteúdos para os Anos Iniciais devem contemplar, principalmente, o trabalho a partir da história de vida das crianças, no seu tempo e espaço específicos. Nesse processo, o professor precisa ser um facilitador do movimento de compreensão que passará a existir no mundo das crianças, pois ele, trazendo todo um conhecimento histórico, precisa fazer com que os alunos reflitam criticamente, de forma lúdica e prazerosa, fazendo relações com um contexto de vivência presente, o qual tem toda uma história por trás, com muitos fatos e acontecimentos importantes.

A questão da formação da identidade dos alunos nos Anos Iniciais está muito relacionada ao ensino da História quando, nos próprios PCNs diz:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. [...]. A demanda pela história deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade (BRASIL, 1997, p. 4-5).

A construção da identidade do aluno, a partir do momento em que constrói seus conhecimentos acerca da História, faz com que ele se enxergue não apenas em uma perspectiva de identidade individual, mas como pertencente a um grupo maior, onde também possui uma identidade social. Estar inserido em uma sociedade possibilita também a compreensão de representações próprias, singulares, ao mesmo tempo em que ocorre o reconhecimento da diversidade existente nela. Como os próprios PCN's colocam, com a conquista da cidadania, o povo assumiu seu direito de lugar e voz, ou seja, na condição de sujeitos que fazem História, todos devem intervir numa sociedade plural e democrática.

O aluno precisa ser incentivado a se conhecer e reconhecer-se dentro do grupo no qual está inserido, na sociedade em que está vivendo, pois, assumindo sua identidade, terá condições de interferir, posicionar-se, atuar de maneira crítica diante de situações que remetam imediatamente àquele conhecimento construído no ambiente institucional.

A formação de pessoas capazes de agir no mundo está ligada às ações de resistência, transformação e luta, nos mais diversos espaços de vivências. A abordagem pedagógica para que essas práticas possam ser construídas ganham força quando o professor consegue fazer relações entre conhecimentos e metodologias a serem utilizadas com os alunos. A interdisciplinaridade seria um caminho para essa proposta. Kochhann (2007, p. 70) afirma que a interdisciplinaridade em sala de aula, “é a possibilidade de elaboração de ideias harmonicamente equilibradas com as diversas áreas do conhecimento num processo dialético alicerçado na alteridade”.

Nesse sentido, o saber histórico sendo construído pelo professor de História junto a seus alunos e em conjunto com outras áreas do conhecimento possibilitaria a construção da consciência histórica deles, assim como a de suas identidades (individual e social), evidenciando, dessa forma, o que já foi vivido. Isso torna possível a conexão necessária com o presente, para que um entendimento significativo possa ocorrer, objetivando uma intervenção social e uma prática individual e coletiva na sociedade. Fonseca (2003, p. 89) alerta:

O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Na prática pedagógica docente, é preciso que seja realizada uma intervenção pela qual se promova a emancipação dos cidadãos, com um saber histórico que através, principalmente de uma relação interativa e dialógica, direcione o aluno a problematizar fatos e adquirir a percepção de sua atuação em uma sociedade de construção coletiva. Zamboni (1993) acrescenta:

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença (ZAMBONI, 1993, p.7).

É no momento em que o aluno consegue adquirir essa noção de pertencimento que ele atua na sociedade com ações objetivadas, percebendo que não é um indivíduo passivo e nem alheio às circunstâncias à sua volta. Agindo e reagindo de maneira intencional, assim como também afetivamente, o sujeito toma consciência de sua própria história, participando efetivamente das demandas sociais.

Rusen, em concordância com o importante papel do indivíduo no meio social, também fala sobre ações intencionais que o sujeito passa a realizar quando, percebendo as diferenças causadas por suas atuações, discerne as mudanças ocorridas num determinado período.

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de tal forma que possa realizar as intenções do seu agir (RÜSEN, 2010, p. 58).

No momento em que o aluno consegue situar-se no processo do tempo, através da reflexão e da autoreflexão, como coloca Jörn Rüsen, ele consegue adquirir uma consciência histórica, enxergando-se como um agente histórico capaz de transformar, intervir, modificar a sociedade.

Ainda sobre a atuação do docente neste processo de incitar os alunos a descobrirem-se, perceberem-se como seres históricos e agentes sociais, Barca assinala a necessidade do professor de ser um investigador social, devendo estar atento aos saberes de seus alunos, problematizando seu próprio pensamento e sua própria ação (BARCA, 2008, p. 31). Essa postura contribui para (re) significar a atuação do professor na sala de aula, uma vez que este é efetivamente um agente educativo, organizador de atividades desafiadoras.

O Ensino de História nos Anos Iniciais necessita buscar o rompimento com o tradicionalismo, desenvolvendo uma abordagem historiográfica baseada em uma temática ligada à história social, cultural e do cotidiano. Isso tende a possibilitar uma visão mais abrangente do contexto histórico. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 32 (1996, p. 17), citando o ensino fundamental como obrigatório, solidifica a afirmação colocando como objetivos na formação básica do cidadão:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 17).

O verdadeiro sentido é fazer aparecer protagonistas na História, os quais antes permaneciam anônimos. De fato, pretende-se com isso valorizar o homem e mostrar que este é agente atuante na formação de sua história e da história da sociedade em que se encontra inserido.

Para finalizar, após introdução realizada, faz-se necessário mostrar como a dissertação está estruturada.

No primeiro capítulo, é apresentado o *Estado da Arte / Estado do Conhecimento*, o qual tem como objetivo mostrar resultados de uma investigação acerca do que tem sido produzido durante todo o período de inserções de teses e dissertações ofertadas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Essa base digital foi escolhida por apresentar algumas características importantes como: ser umas das mais consultadas para pesquisas em trabalhos acadêmicos e conter uma infinidade de informações sobre pesquisas realizadas em teses e dissertações.

No subtítulo 1.1, é apresentada a *Produção Nacional sobre o Tema*, onde aparecem os resultados da pesquisa, através de gráficos, feita na BDTD, no campo “assunto” da busca avançada da base, com os seguintes termos: “Ensino de História”, “Ensino de História nos Anos Iniciais” e “Ensino de História e Ensino Fundamental”. Com o intuito de refinar as buscas, as *instituições*, os *programas de pós-graduação* e as *áreas de conhecimento* foram consultadas para que mais informações pudessem enriquecer ainda mais os dados da pesquisa.

No subtítulo 1.2, é apresentada a *Educação Histórica como fundamentação teórica no processo de pesquisa nos anos iniciais*, espaço para teorização sobre um campo de investigações que atribui valor às diversas possibilidades de narrativas que os sujeitos podem apresentar sobre o passado, dispensando a percepção dos processos dos homens no tempo através de uma única visão, única perspectiva. Nessa teorização, se faz presente a sobre os sentidos, os significados e as ressignificações atribuídas pelos indivíduos à História.

No subtítulo 1.2.1, o foco principal é uma análise sobre a *Educação Histórica e as possibilidades de seu desenvolvimento com crianças pequenas*, a partir da reflexão acerca de como a aprendizagem baseava-se, nos princípios da Psicologia Científica, e como ela foi sendo repensada através de estudos que consideraram as especificidades da cognição histórica dos indivíduos, pela sua construção ao longo da vida.

No subtítulo 1.3, é desenvolvida a caracterização da metodologia aplicada ao trabalho – *Abordagem Qualitativa: referencial metodológico aplicado à pesquisa*, na qual são listados diversos aspectos que favorecem seu uso, como ser uma pesquisa de cunho exploratório e a necessidade de o estudo ter caráter descritivo, por exemplo. Também são apontadas diversas características dos investigadores qualitativos, principalmente a postura de se mostrar um “ouvinte” que, com atenção e sensibilidade, oportuniza aos indivíduos envolvidos na pesquisa

sentirem-se parte do processo de investigação e não apenas objetos explorados, para que sejam analisadas e interpretadas suas falas e ações.

No subtítulo 1.3.1, os *Tipos de Abordagem Qualitativa* aparecem para tornar conhecidas as três possibilidades de se realizar pesquisa. Duas delas – a pesquisa documental e o estudo de caso – foram bem exploradas, por fazerem parte da pesquisa em questão.

No subtítulo 1.3.2, é conhecida a *Hermenêutica: metodologia voltada à compreensão e interpretação de situações e narrativas*, por ser a metodologia utilizada com vistas a interpretar, desvendar, compreender o que pode estar implícito nas falas, nas narrativas das crianças dos quintos anos da Escola Salesiano Rio Grande/RS, referente às suas apropriações sobre os conteúdos históricos trabalhados em aula. Importante ressaltar que o foco da pesquisa é desvelar significações dos alunos sobre o objeto investigado, mas que as falas do corpo docente e diretivo da instituição também passam pelo processo hermenêutico, sem jamais desvinculá-los do contexto social e educacional em que estão inseridos.

O capítulo 2, com o título *Contextualização da Rede Salesiana, Filosofia de Ensino, História dos Salesianos na cidade de Rio grande e Caracterização do Colégio Salesiano Leão XIII*, conta o que vem a ser a Inspeção Salesiana São Pio X, como foi criada, a quem se destina, o porquê e em quais estados do Sul do Brasil está presente. A missão, os valores dos Salesianos e toda sua história também fazem parte desse capítulo, assim como a caracterização das IUS – Instituições Salesianas de Educação Superior – que começaram a fazer parte da Rede desde 1934 e a listagem dos cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado oferecidos pela Rede Salesiana. Ainda é descrita a história dos Salesianos na cidade de Rio Grande, primeira a receber os Salesianos de Dom Bosco, em 1901, com a fundação da Escola de Artes e Ofícios. O ambiente educativo Salesiano também é apresentado, com uma proposta pautada em dois pilares fundamentais: Excelência Humana e Excelência Acadêmica, enfatizando o “jeito salesiano de educar” e apontando: a missão e os valores da instituição; sua tradição e sua competência; seus processos de ensino e aprendizagem; os princípios educativos presentes nas ações dos sujeitos envolvidos; o sistema que faz parte da prática avaliativa dos docentes e o projeto pedagógico para cada nível de ensino. Enfim, é apresentada uma escola que diz oferecer um espaço que privilegia, dentre outros fatores, a socialização, a integração entre família e escola, o crescimento espiritual e a construção dos conhecimentos dos alunos.

O capítulo 3, *Pesquisa Empírica: relações e análises sobre o ensino de História com o desenvolvimento dos conteúdos históricos trabalhados nas turmas dos quintos anos da*

instituição e a filosofia salesiana, aborda as questões relacionadas à pesquisa realizada nas duas turmas de quintos anos da instituição salesiana. Serão conhecidos: os conteúdos históricos trabalhados nas turmas, as abordagens feitas pelas professoras em relação a eles, o material utilizado no desenvolvimento das atividades, assim como o posicionamento das crianças, através de entrevistas e formulários entregues, sobre o que foi visto em aula. Conjuntamente, são feitas análises sobre todos os dados coletados relacionando a filosofia salesiana à prática escolar.

No subtítulo 3.1, *Formação inicial e continuada dos professores e a interdisciplinaridade*, se fazem presentes reflexões sobre como o ensino superior tem atuado na formação de seus pedagogos, para trabalharem com os anos iniciais, e como a formação continuada pode contribuir com o exercício docente através do incentivo ao trabalho interdisciplinar.

A considerações finais mostram um apanhado sobre a pesquisa realizada, refletindo, com base na fundamentação teórica e metodológica desta investigação, acerca do ensino de História nos quintos anos da Escola Salesiano Rio Grande/RS. A maneira como a instituição “*pensa a História*” e desenvolve a competência de seus alunos, também faz parte das últimas considerações as iniciativas, o comprometimento com a construção dos saberes dos discentes e o efetivo trabalho pedagógico no espaço escolar da escola observada.

CAPÍTULO 1

ESTADO DA ARTE / ESTADO DO CONHECIMENTO

As universidades, sendo ambientes acadêmicos que conduzem atividades científicas, geram produtos através do trabalho de muitos profissionais pesquisadores. Esses produtos podem ser artigos publicados em periódicos especializados, assim como teses e dissertações comunicados cientificamente em plataformas e bases de dados bibliográficos que catalogam o conhecimento científico ou técnico, além de livros especializados também. Essas bases são um meio de difusão do conhecimento entre estudantes, professores, pesquisadores, entre outros e permitem certa rapidez na recuperação de e no acesso a informações contidas nas publicações científicas.

Na forma de estado da arte, este capítulo apresenta resultados de uma investigação realizada na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) a qual o IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) desenvolve e coordena suas ações, integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD foi escolhida para fazer parte da investigação, por apresentar algumas características específicas, como: ser umas das bases mais consultadas e completas para pesquisas em trabalhos acadêmicos; conter uma infinidade de informações sobre pesquisas realizadas em teses e dissertações e por ter como órgão de fomento a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, compreendendo, dessa forma, toda a produção nacional.

Importante destacar que a busca foi realizada em uma base brasileira para que fossem investigadas as ocorrências dentro da nossa realidade.

1.1 PRODUÇÃO NACIONAL SOBRE O TEMA

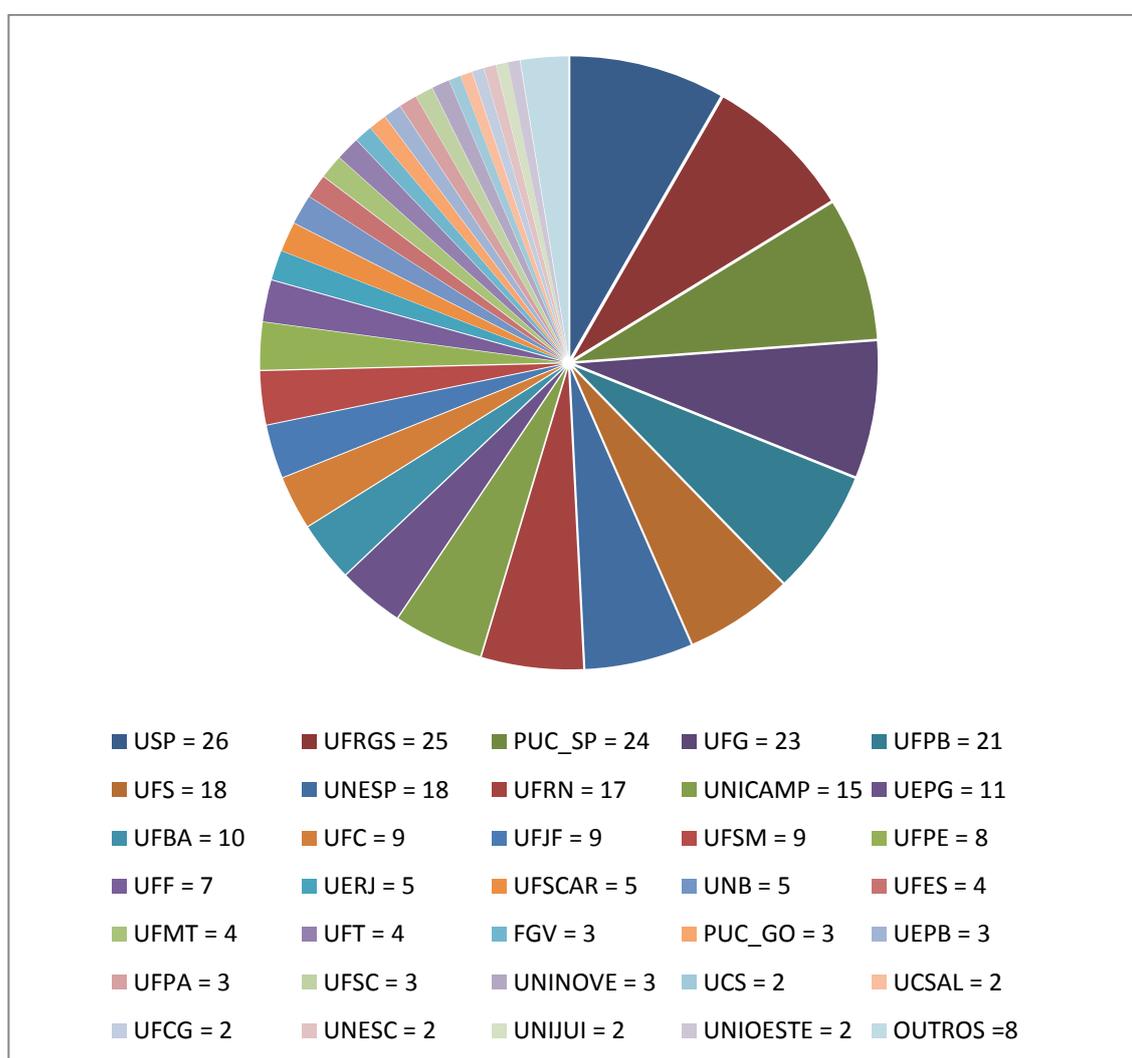
Foi feito um levantamento das teses e dissertações que continham o termo “Ensino de História”, “Ensino de História nos Anos Iniciais” e “Ensino de História e Ensino Fundamental”, no campo assunto, na busca avançada da BDTD, nas datas 10, 23 e 28 de setembro de 2019. O período contemplado para obtenção de resultados mais amplos foi o período total de produções de teses e dissertações publicadas nesta base digital (1979-2019). Refinando as buscas, a opção foi pesquisar as *instituições*, os *programas de pós-graduação* e as *áreas de conhecimento*, a fim de que as informações pudessem enriquecer ainda mais os

dados da pesquisa.

Inicialmente, buscando o termo “Ensino de História”, no campo “assunto” na busca avançada da BDTD, foram encontradas 315 ocorrências, entre os anos de 1979 e 2019. Dentre as 315 produções, 253 são dissertações e 62 são teses.

As instituições que possuem produções de teses e dissertações foram muitas dentre as 315 verificadas. No gráfico a seguir, quais são elas:

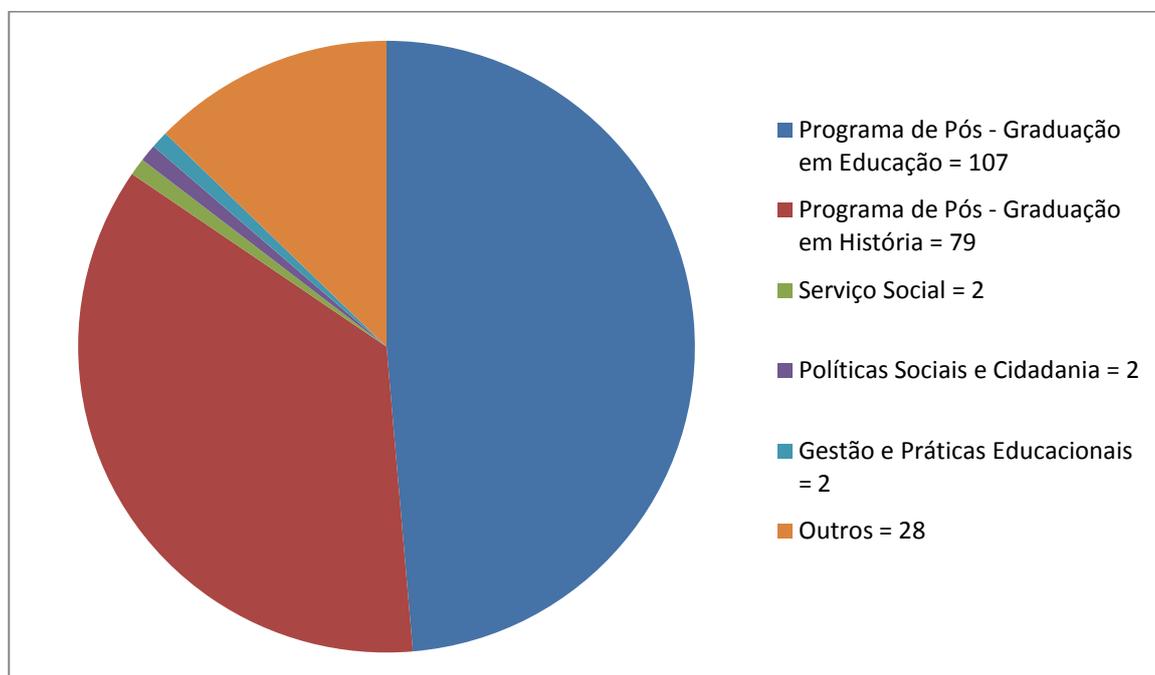
Gráfico 1 – Produção de teses e dissertações nas instituições encontradas na BDTD com o assunto Ensino de História entre os anos de 1979 e 2019. N= 315.



Fonte: Da autora (2019)

Os programas que possuem teses e dissertações foram encontrados em número menor em relação ao das instituições, totalizando 220 produções. O restante, que completa as 315 encontradas anteriormente, não foi identificado. No gráfico 2, os programas:

Gráfico 2 – Produção de teses e dissertações nos programas encontradas na BDTD com assunto Ensino de História (1979 e 2019). N= 220.

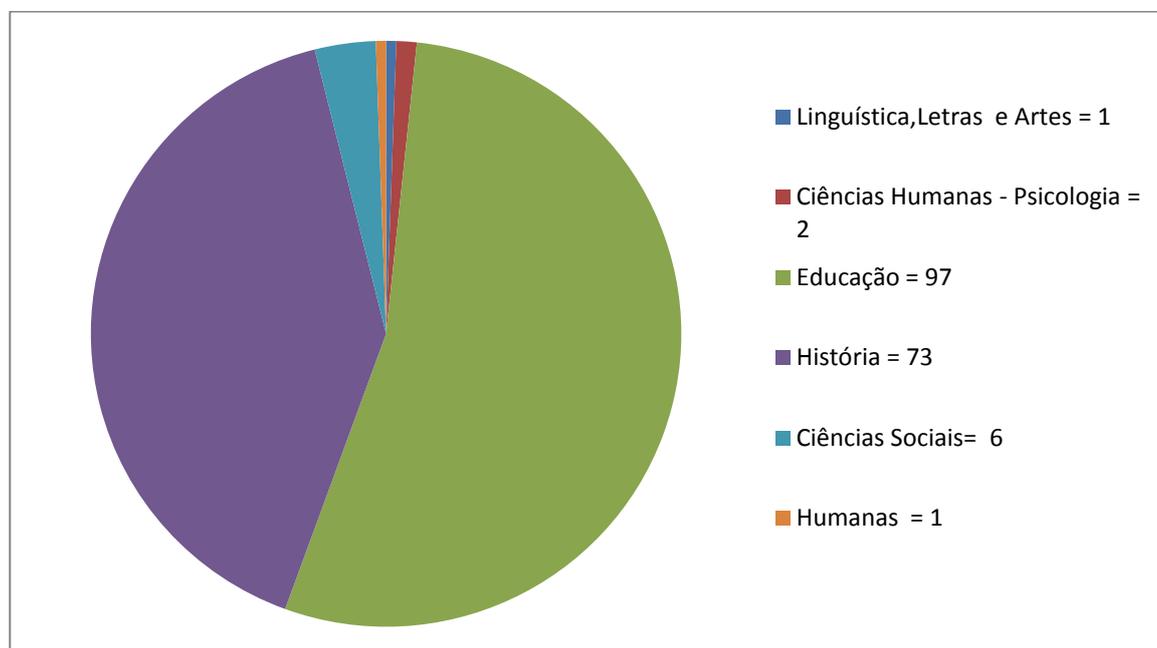


Fonte: Da autora (2019)

Embora o assunto seja abordado em diferentes áreas, a maior produção se concentra nos Programas de Pós-graduação em Educação, com 107 documentos, seguidos pela área de História, com 79. Fato que leva à inferência de que a temática é mais explorada por pesquisadores da área de Educação do que pela área de História.

Por área de conhecimento também foram encontradas menos teses e dissertações do que nas instituições totalizando 180 produções. O restante que completariam as 315 encontradas anteriormente não foram identificadas. Vamos conferir no gráfico quais são elas:

Gráfico 3 – Produção de teses e dissertações por área de conhecimento com o assunto Ensino de História encontradas na BDTD entre os anos de 1979 e 2019. N= 180.



Fonte: Da autora (2019)

Buscando o termo “Ensino de História nos Anos Iniciais”, no campo “assunto”, na busca avançada da BDTD, no dia 23/09/2019, 3 ocorrências entre os anos de 2016 e 2018 foram encontradas. Dentre as 03 produções, todas eram dissertações.

Com o termo “Ensino de História e Ensino Fundamental”, no campo “assunto”, na busca avançada da BDTD, no dia 28/09/2019, foram encontradas 15 ocorrências, entre os anos de 2006 e 2018. Dentre as 15 produções, 12 eram dissertações e 3 eram teses.

Tabela 1 – Comparativo das produções de dissertações e teses entre 1979 e 2019

	<u>Dissertações</u>	<u>Teses</u>	<u>Total</u>
ENSINO DE HISTÓRIA	253	62	315
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	3	—	3
ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO FUNDAMENTAL	12	3	15

Fonte: Da autora (2019)

Tabela 2 – Listagem com dissertações e teses com os termos: Ensino de História nos Anos Iniciais e Ensino de História e Ensino Fundamental.

	DISSERTAÇÕES	TESES
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	<p>1) A História local como um caminho para o ensino significativo de História nos anos iniciais</p> <p>2) Que revelam os discursos emergentes do currículo? Possibilidades para formação ambiental do pedagogo mediante o ensino de história</p> <p>3) O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental</p>	
ENSINO DE HISTÓRIA E	<p>1) Gênero e ensino de história: a experiência das aulas para pensar a construção do currículo</p> <p>2) Ensino de história, tempo e temporalidades: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS</p> <p>3) História no ensino fundamental I: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem</p> <p>4) Docência no ciclo II do ensino fundamental: um estudo sobre o ensino de história na rede</p>	<p>1) A célula viva do bom aparelho escolar: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945)</p> <p>2) Apropriação docente dos livros didáticos de História das series iniciais do ensino</p> <p>3) A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim</p>

<p>ENSINO FUNDAMENTAL</p>	<p>municipal de São Paulo a partir de seus professores</p> <p>5) Intelectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)</p> <p>6) A percepção de um grupo de professores e orientadores sobre a formação do PNAIC</p> <p>7) A olimpíada brasileira de astronomia e astronáutica e sua contribuição para o ensino de Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede pública de São Bernardo do Campo</p> <p>8) Apropriações didáticas das categorias do pensamento geográfico paisagem e região, no ensino fundamental brasileiro (Minas Gerais, 1971-2010)</p> <p>9) O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teórico-metodológicos</p> <p>10) Cinema e ensino de história : propostas para uma abordagem da pluralidade cultural nas séries finais do ensino fundamental</p> <p>11) Ensino de história e o ofício do historiador : a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental</p> <p>12) Buenas América Latina digital: o ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula</p>	
----------------------------------	---	--

Fonte: Da autora (2019)

Diante dos dados obtidos na pesquisa na BDTD, duas considerações são interessantes de se observar. Historicamente, as questões do ensino, da pesquisa histórica e, principalmente, do ensino de História não eram vistas como pontos importantes a serem pensados e discutidos nas universidades brasileiras. Até a década de 1960, o ensino de História tinha como foco a

área de formação, sendo associado somente às questões pedagógicas, e não se pensava que ele poderia vir a ser objeto de pesquisa.

Porém, foi no fim da década de 70 e início da de 80, do século XX, que, mesmo com a ditadura militar (1964) ocasionando um retrocesso político e educacional, o ensino de História passou a ser valorizado e a ter grandes possibilidades de análises. Essa mudança de visão foi resultado de posicionamentos e questões feitas em tempos anteriores, sobre comportamento, cultura e a relação entre educação e espaço escolar.

Contudo, foi no ano de 1998 que ocorreu o marco nas investigações históricas. Segundo Cainelli e Schmidt:

O momento definidor da mudança do embasamento das investigações sobre ensino e aprendizagem da história, da psicologia para a própria história, pode ser considerado o ano de 1998. Nesse ano foi realizada a Conferência de Pittsburg, na Universidade de Carnegie Mellon, nos Estados Unidos. O tema do encontro era “Ensinar, Conhecer e Aprender História”, e contou com a participação de vários investigadores do ensino de História, como Denis Shemilt, Peter Lee e Rosalyn Ashby. Como indicativos tirados nessa conferência, foram apontadas orientações para novos investimentos em pesquisas, como a questão dos currículos de História pautados nas grandes narrativas universais e a necessidade da inclusão de temáticas nacionais e locais nas propostas curriculares; estudos sobre a visão do passado para alunos e professores e seu significado para a orientação temporal; análise e interpretação das práticas nas aulas de História; análise e interpretação do trabalho dos professores e da sua formação (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 510).

O momento que definiu grandes modificações nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História impulsionou as pesquisas nas últimas décadas. Houve uma mudança de paradigma no interesse pela História. A aprendizagem histórica passou a ter como parâmetros as categorias e processos de produção de conhecimento situados na própria ciência da História (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 509).

Sendo assim, essa mudança de enfoque causou um interesse maior pela área, evidenciando um aumento na produção acadêmica, assim como também a sua regularidade conforme o que foi apontado nas investigações na base consultada.

Importante ressaltar que esse processo de reconhecimento do ensino de História como objeto de pesquisa vem ocorrendo há praticamente 40 anos. Então, considerando todo esse contexto histórico, tornou-se pertinente lançar um olhar mais atento sobre as produções e divulgações científicas de todo o período e não somente a partir de 1998, quando ocorreu, como já citado, o marco nas investigações históricas.

A segunda consideração diz respeito à não-observância da Universidade Federal do Rio Grande nas *instituições, programas e áreas do conhecimento* durante a investigação na BDTD, realizada na “busca avançada”, no campo “assunto”, com os termos Ensino de

História, Ensino de História nos Anos Iniciais e Ensino de História e Ensino Fundamental.

O acesso a trabalhos científicos, pela facilidade com que são encontrados em sites e bases bibliográficas, possibilita uma gama de possibilidades de estudo e consultas através delas, porém a confiabilidade e o consenso absoluto sobre seus conteúdos nem sempre são unânimes. A democratização da informação permite que o conhecimento seja disseminado de forma rápida, mas mesmo assim é difícil a certeza de que tudo que foi produzido, pesquisado, está realmente disponível (e com extrema veracidade) nos meios oficiais que oferecem tais conteúdos.

Então, um questionamento se impõe: é possível confiar totalmente no que os veículos oficiais oferecem como informações autênticas e disponibilidade de produções? A resposta a essa pergunta infelizmente é negativa, e é por esse motivo que se fazem estudos, análises e levantamentos com a descrição exata de como foram feitas as buscas, para que sejam apontadas limitações e possíveis fragilidades no que se tem acesso.

Há um tempo, a FURG – Universidade Federal do Rio Grande, contou com o Programa de Pós-Graduação Profhistória e, atualmente, o Mestrado Profissional em História é o Programa de Pós-Graduação que faz parte de nossa Universidade. Assim, onde estariam as referências às produções feitas no período de vigência desses Programas? Provavelmente, a falta de atualização das informações, que se apresenta como um grande problema a ser reconhecido e enfrentado durante as buscas eletrônicas, e a falta de uso de termos normalizados, respondam de alguma forma a esse questionamento.

Tomaél *et al.* (2004) apresentam dez critérios de qualidade para avaliar as fontes de informação na *internet*: informações de identificação, consistência das informações, confiabilidade das informações, adequação da fonte, *links* internos, *links* externos, facilidade de uso, *layout* da fonte, restrições percebidas e suporte ao usuário. As autoras deixam claro que esses critérios podem auxiliar na percepção, na constatação da confiabilidade dos conteúdos presentes nas informações as quais desejamos encontrar. Já Eppler (2006) apresenta os problemas que envolvem a qualidade da informação: sobrecarga de informação, erro de julgamento de informações, interpretação errada da informação e uso indevido de informação. O que o autor menciona vai ao encontro daquilo que a presente pesquisa busca entender a respeito de quando um site, ou uma base digital, mostra determinadas instituições e determinados programas, certas áreas do conhecimento em detrimentos de outros. As considerações do autor levam ao entendimento de que alguns dos problemas apontados podem ocorrer no meio do percurso, resultando no que o presente estudo pretende

compreender.

O veloz desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação viabiliza trocas de informações cada vez mais rápidas, acesso imediato potencializa a produção e o consumo da informação, porém não se tem a garantia de que estejam sendo feitas com qualidade. Por vezes, o conteúdo da informação disponibilizada ocorre com significativas inadequações, como informações desatualizadas e imprecisas. Esses problemas podem acarretar um comprometimento em estudos e pesquisas de âmbito científico e acadêmico. Desse modo, os critérios de qualidade apontados por Tomaél *et al.* apresentam-se como uma alternativa eficaz para a realização de uma análise consistente, no sentido possibilitarem uma aproximação entre as realidades tecnológicas, humanas e sociais, com vistas a uma produção e um consumo de conhecimento confiáveis.

Sendo assim, a pesquisa realizada neste estudo, na base digital investigada, mostrou o quanto pode existir fragilidades em relação às informações disponibilizadas.

1.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA NO PROCESSO DE PESQUISA NOS ANOS INICIAIS

A área de pesquisa e de reflexões acerca do Ensino de História vem ganhando novos contornos a partir da segunda metade do século XX com novos domínios de estudo. Segundo Barca (2001), um renovador campo surgiu desde os anos 1970, em diálogo com a psicopedagogia dita construtivista, com a denominação de “Educação Histórica”, área de articulação teórico-prática dos estudos em “Cognição Histórica”. Segundo Cainelli e Schmidt (2011, p. 11-12),

a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 11-12).

Partindo do que as autoras colocam sobre Educação Histórica, é possível caracterizá-la como um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos, em contextos escolares, tendo como eixo norteador as intervenções didáticas realmente significativas na aprendizagem histórica, exigindo o conhecimento das ideias históricas dos alunos, mas tendo como referência a própria reflexão em torno do conhecimento e dos saberes sobre a História.

A Cognição Histórica, foco da área investigativa da Educação Histórica, apresenta três conceitos históricos importantes: variância narrativa, empatia histórica e evidência histórica.

A variância narrativa, na perspectiva de uma concepção de História, considera a comprovação científica como provisória, passível de diferentes interpretações que atingem diferentes níveis de profundidade em sua compreensão. A empatia histórica é a busca de uma compreensão histórica que considera sentimentos e valores do passado, porém sem se deixar levar pela ingenuidade científica, contemplando a incompatibilidade da História com a noção de simpatia em relação a seus objetos de estudo. A evidência histórica está ligada diretamente à noção de investigação histórica, com classificação, análise e manuseio de caráter científico de fontes. Ashby diz que

os professores de História estão convencidos de que a Educação Histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado (ASHBY, 2003, p. 20).

Essa compreensão histórica do contato com as fontes visa a percepção de tudo que possa ter ficado no passado. A interpretação das informações disponíveis, dos relatos, das imagens, das reportagens, entre outras fontes, é a principal maneira de se reconstruir aquilo tido como oficial, como fosse fato consumado. Outros olhares e novas percepções acerca do passado é que fazem da Educação Histórica uma área tão significativa para a aprendizagem dos alunos.

Importante ressaltar que o conceito de evidência histórica está no topo de uma escala progressiva, onde se pode dizer que existem praticamente três etapas: a primeira diz respeito à falta de interpretação das fontes, as quais são consideradas como informações únicas e inequívocas do passado; a segunda diz respeito à compreensão da fonte como ponte a informações, quando ainda não está definido o conhecimento, mas muitas informações estão sendo reunidas e talvez sendo admitidas como possíveis verdades; a terceira diz respeito à compreensão das fontes como pertencentes a um “lugar histórico”. Nesse processo é necessário que mais de uma fonte seja analisada para aferição e interpretação das informações.

O campo da Educação Histórica oferece uma proposta pela qual ocorre a investigação das possibilidades de cada pessoa em suas formas pessoais/particulares de narrar, interpretar fatos ocorridos em tempos passados. A História na visão da Educação Histórica não é única, com apenas uma narrativa, uma explicação, e, por esse motivo, hão de ser consideradas as

diversas interpretações com base nas evidências do passado, conforme um dos conceitos históricos mencionados acima.

Dessa forma, sendo a principal proposta da Educação Histórica a investigação do desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à sua percepção sobre a História, é necessário considerar a sua manifestação através da Consciência Histórica, tanto pela narrativa escrita como pela narrativa oral.

A teoria da consciência histórica é que referencia a pesquisa em Educação Histórica. Nos contextos de escolarização, ela ressignificou o lugar da teoria e da filosofia da História no ensino e aprendizagem de História. Foi o filósofo alemão Jörn Rüsen que contribuiu com suas reflexões sobre as funções didáticas do conhecimento histórico, superando, assim, a dicotomia entre a teoria da história e a prática escolar, pois os problemas didáticos são tratados como questões da própria ciência da história. “A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história” (RÜSEN, 2012, p. 16).

Rüsen, a partir de suas discussões, coloca a Didática da História como um campo de estudos que investiga as diferenças da aprendizagem histórica no contexto escolar, expressando-se pelas perspectivas da transposição didática e da Educação Histórica.

O conceito de transposição didática foi utilizado na perspectiva delineada pelo matemático Yves Chevallard (1997). O autor defende que o conhecimento escolar possui uma natureza própria, sendo diferente de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum ou o conhecimento científico elaborado nas academias. Para ele, o conhecimento passa a ser escolar, mediante o processo de transposição didática, quando ocorre a transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar, tornando-se possível de ser ensinado e passando a ter uma natureza específica.

Em contraposição ao autor supracitado, Rüsen diz que o conhecimento histórico produzido nas instituições oficiais de ensino não é um acontecimento separado da realidade social, ou seja, questões cotidianas, da vida das pessoas, são as mesmas colocadas às universidades. Estas tentam satisfazer de alguma forma os interesses da comunidade, a fim de apontar caminhos para orientar a população na vida prática do dia a dia. A academia não dá a solução para os problemas, mas a partir das demandas sociais, há discussões, reorganizações de pensamentos, formulação de teorias que possam servir de norte para possíveis soluções ou intervenções na vida social.

A escola passa a ser a instituição onde o conhecimento metodizado é inserido, realimentando, assim, o conhecimento cotidiano. Nessa “realimentação”, ocorre uma troca entre academia e sociedade: saberes possíveis e práticas possíveis, através de uma problemática advinda do mundo social. Nessas transformações de teorias, revisões de conceitos, uma produção historiográfica torna-se possível graças a esse movimento de realocação de ideias e pensamentos, porém esse produto só se torna conveniente, no sentido de fazer parte do processo de formação da consciência histórica, quando uma disciplina científica se ocupa da teorização do ensino e da aprendizagem da história. Essa disciplina chama-se Didática da História, a qual une a história como ciência e o ensino da história. Segundo Rüsen:

A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos (RÜSEN, 2006, p. 12).

Sendo assim, essa área de estudos, que tem por função realizar uma análise do processo do aprendizado histórico, procura também investigar como o passado pode constituir identidades, fazer parte da política atual e de todas as representações da nossa sociedade. Ela vai muito além de fazer com que se acredite que o que passou ficou lá atrás, sendo impossível de se interpretar fatos e acontecimentos. A Didática da História leva ao reconhecimento de que quanto mais se investiga e se ressignifica o passado, mais somos convidados a refletir sobre o presente, levando, também, à conclusão de que passado e presente andam juntos. O saber sobre o passado orienta o presente, permitindo que novas projeções para o futuro sejam realizadas.

A Didática da História constitui-se também em um campo teórico e de pesquisa, que procura entender os processos de constituição da consciência histórica. A consciência histórica é o objeto da Didática da História que instiga um olhar didático acerca do ensino e da aprendizagem, procurando observar, preparar, conduzir ou favorecer as operações que transcorrem e os problemas que se colocam quando se aprende história e quando se ensina história.

Inicialmente, a disciplina Didática da História não se consolidava com essas características. Ela era vista e executada como um instrumento para ensinar a produção histórica e aquilo que o professor deveria transmitir aos alunos em sala de aula, jamais problematizando, discutindo, ouvindo relatos e possíveis associações realizadas pelos. Porém,

na nova linha teórica e de pesquisa, as listas de conteúdos, tão famosas por orientarem o trabalho do docente, deixam de ser o foco de discussões e debates, pois os objetivos disciplinares já são outros. Ensinar história deixa de ser uma disciplina apenas linear, pois deve interferir cognitivamente no desenvolvimento do aluno, ajudando-o a pensar e colaborando para que sejam definidas atribuições de sentido ao tempo. Rüsen, ao delimitar o objeto da Didática da História, ainda estabelece que:

Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. [...]. Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado (RÜSEN, 2006, p. 16).

É nesse processo de aprendizagem que a consciência histórica é construída e novas possibilidades de orientação para a vida, a partir do que já se vivenciou, são lançadas. Com uma potente investigação do passado é possível a compreensão da complexidade do agora.

A construção da consciência histórica não se dá apenas no ambiente escolar, pois, sendo ela inerente ao ser humano e este fazendo parte de uma sociedade, presume-se que as experiências vividas e o conhecimento daquilo que já aconteceu, resultam numa consciência a qual enxerga presente, passado e futuro com possibilidades de interpretações e análises.

Porém, um problema se apresenta, a percepção que os alunos têm do passado como algo sempre permanente. Eles não se questionam acerca da História e a aceitam como pronta, verdadeira e acabada. Essa questão só pode ser redirecionada a um novo patamar quando o professor superar a ideia de ensino de História como transmissão, levando os alunos a se questionarem, a se posicionarem diante dos fatos.

Cerri (2010, p. 271) diz que “o trabalho didático com a História não se resume ao passado, mas deve articular passado, presente e futuro”. História não é aquilo que passou, mas a mediação entre o que ocorreu e o que está acontecendo no momento atual, assim como a correlação entre o que poderá vir a acontecer num momento posterior, graças a ação refletida e praticada no presente.

Tomando-se como referência o campo da Educação Histórica, entende-se que a aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento do pensamento histórico e permite aos sujeitos compreenderem a si e ao seu mundo, na perspectiva do tempo. Rüsen (2010 a, p. 104) afirma: “aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a

formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida”, ou seja, a formação histórica não é algo que não se possuía e se passa a ter, mas sim uma reelaboração contínua de experiências da vida cotidiana. Nesse sentido, Jörn Rüsen confirma:

A formação histórica supera os limites da experiência ainda em uma segunda forma. Ela amplia a orientação histórica por recurso a fatos passados que não se encontram sedimentados nas circunstâncias da vida prática atual. Ela abre o olhar histórico para uma amplidão temporal em que o presente e a história inserida nele são relativizados em contraste com outras histórias. Essas outras histórias mostram ser possível existirem outros homens diversos do sujeito particular. Com isso a particularidade da realidade histórica de cada sujeito é posta sob uma luz que não mais admite a redução de tudo à história própria de cada um (RÜSEN, 2010a, p. 109-110).

A relativização dos saberes históricos faz parte da formação histórica dos sujeitos. O saber, longe de ser estanque e acabado, reconhece a História como não sendo única. As interpretações sobre ela ultrapassam um consenso comum e é essa amplitude de olhares que faz da formação histórica dos sujeitos tão rica, superando os limites do tempo.

Ainda sobre a consciência histórica, Isabel Barca defende que:

Ter consciência histórica não implica a adoção, por todos, de um determinado paradigma historiográfico nem tão pouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva. As abordagens teóricas estão abertas a discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas a desconfirmação. (BARCA, 2000, p. 54)

A consciência histórica relaciona-se diretamente com o aprendizado histórico e a capacidade inerente aos seres humanos de orientar-se no tempo. Sendo assim, a aprendizagem volta-se ao processo que ocorre no pensamento dos sujeitos, e em sua vida prática ocorre a movimentação das três dimensões temporais: passado, presente e futuro, para que se possa realizar a interpretação do presente a partir da experiência no tempo, fazendo-se projeções para ações futuras. As interpretações diversas fazem com que nem todas as pessoas pensem da mesma forma sobre determinado tema histórico, abrindo-se um leque, uma gama de produções que se complementam, igualam ou discordam entre si.

O saber histórico possui um valor formativo, as formas e os princípios do pensamento histórico, determinantes da história como ciência, são os mesmos que direcionam esse saber. Todos, independentemente de serem historiadores ou não, formam um saber e passam a lidar com ele, tomando posição, decidindo como utilizá-lo, pois, através da formação desse saber, se efetiva a compreensão do mundo e de si, para uma orientação da vida prática e em um determinado nível cognitivo.

Uma característica bastante marcante da Educação Histórica é a utilização da pesquisa, pois através dela se procura compreender elementos do pensamento histórico, a formação da

consciência histórica das pessoas e casos de escolarização de crianças, como é a situação deste trabalho. Dentro da perspectiva da pesquisa, o ensino e a aprendizagem de História significam desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico. Um estudante que possui competência nos estudos Históricos consegue compreender a História como uma ciência particular que explica o passado de diversas de formas, mas ao mesmo tempo não aceita todas as explicações oferecidas, incluindo as narrativas sobre o presente. Dessa forma, o aluno com essa competência consegue entender a objetividade dos processos históricos. Segundo Schmidt e Barca:

Assim, um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as ideias históricas dos jovens e crianças. Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulando às necessidades de compreensão da realidade social (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 12).

Diferentes fontes são a base para que, a partir de evidências históricas, o passado e o presente possam ser interpretados. A intervenção cognitiva adequada, conforme citação, diz respeito a tudo que se pode agregar de conhecimentos ao que se está estudando, interpretando, analisando. O objetivo principal desse tipo de trabalho em Educação Histórica é levar o aluno à compreensão histórica de sua realidade.

Como já visto, o ensino e a aprendizagem de História significam desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico. Então, abaixo estão listadas algumas competências históricas, desenvolvidas gradativamente dentro de um programa de ensino, organizado na perspectiva da Educação Histórica:

- Saber 'ler' fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender – ou procurar entender – o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005, p. 16).

A essência da progressão da aprendizagem histórica na Educação Histórica diz respeito ao desenvolvimento gradativo de cada saber, cada uma das competências arroladas acima, quando relacionadas entre si. Lis Cercadinho (2009, p. 9) destaca como objetivo mais amplo da Educação Histórica a “aquisição de uma consciência histórica para que os

indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos e entender melhor a vida que lhes é dada a viver”. A investigação histórica, a qual consiste, essencialmente, em lidar com os vestígios da ação humana passada e apresentá-los aos espectadores de forma responsável, clara e interessante, quando utilizada como método nas escolas por professores e alunos torna possível a formação do pensamento histórico através da consciência histórica. A narrativa como produto da investigação faz com que seja exposta e a interpretação dos sujeitos evidenciada, contrapondo assim a ideia de que exista somente uma verdade única na História. Torna-se possível a compreensão de que a História está narrada em diferentes fontes (canções, relatos de memória, palestras, livros, etc.). Assim, os historiadores se utilizam dessas fontes para construir suas narrativas históricas. A interpretação das fontes pelos indivíduos leva à aprendizagem histórica e não à aceitação da História como única, verdadeira e inquestionável.

No próximo subtítulo serão abordadas as questões mais relevantes do desenvolvimento da Educação Histórica com crianças pequenas, observando o quanto, pela pesquisa e pela atribuição de valor às diversas possibilidades de narrativa sobre o passado, as crianças também têm a possibilidade de compreender, reinterpretar e ressignificar a História em suas vidas.

1.2.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AS POSSIBILIDADES DE SEU DESENVOLVIMENTO COM CRIANÇAS PEQUENAS

No início do século XX, a aprendizagem baseava-se nos princípios da psicologia científica, campo de estudos que elaborou uma categorização do pensamento em estágios de desenvolvimento cognitivo. Esses estágios eram caracterizados por atividades mentais realizadas pelo indivíduo, no decorrer de suas diversas faixas etárias, em seu processo de desenvolvimento. Os estágios de desenvolvimento cognitivo elencados nas teorias psicológicas, segundo Piaget, foram divididos em:

- 1-Sensório-motor (0 a 2 anos);
- 2-Pré-operatório (2 a 7anos);
- 3-Operações concretas (7 a 12anos);
- 4-Operações formais (12 anos em diante) (PIAGET *apud* HERRERO, 2016, p. 14).

A aplicação dessa lógica baseada na estrutura de pensamento fez parte do ensino de História, e a possibilidade de aprendizagem histórica era tida somente a partir do estágio das operações formais, quando o indivíduo passa a possuir dispositivos cognitivos suficientes e

necessários à compreensão de conteúdos complexos e abstratos, como o conhecimento histórico.

Porém, com os estudos sobre as especificidades da cognição histórica e o debate sobre a relação entre Ciência Histórica e Didática da História, conduzido principalmente por Jörn Rüsen, a teoria da psicologia científica foi sendo repensada, dando origem a pesquisas as quais foram fundamentando a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História. A necessidade era de se passar a conhecer o pensamento histórico de professores e alunos, a partir das “investigações em Educação Histórica”. De acordo com Barca:

Partindo de pressupostos contrários aos de categorização de ideias históricas em padrões gerais de pensamento por idades, alguns investigadores da Inglaterra, como Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Schemilt, realizaram estudos inovadores sobre cognição histórica, teoricamente sustentada pela lógica histórica, abrindo assim novas possibilidades para o ensino de História mais poderoso. Com base nos resultados dos vários estudos publicados nestas obras, ficou refutada empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento aplicada à aprendizagem histórica (BARCA 2011, p. 24).

Essa invariância dos estágios de desenvolvimento, refutada pelos diversos autores citados, confirma que a iniciação histórica dos alunos se dá por meio do conhecimento histórico construído ao longo de sua existência, pois a história é uma construção. Nesse mesmo sentido da concepção de História como construção, a teoria de Vygotsky apontou estudos demonstrando a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Após essa explanação sobre como a visão da aprendizagem histórica foi sendo modificada, no decorrer dos tempos, através de estudos, debates e pesquisas ficam as questões: Qual a possibilidade real de aprendizagem histórica para crianças dos Anos Iniciais, com idade entre sete e dez anos? Qual a potencialidade para a formação histórica desses sujeitos? Como seria possível ensinar História para crianças tão pequenas? As crianças dessa faixa etária possuem consciência histórica? O que esses estudantes tão pequenos entendem por História?

Essas questões permeiam toda uma discussão que envolve alguns autores, mas destacam-se entre eles, principalmente, Rüsen e a pesquisadora inglesa Hilary Cooper.

Existe a crença sobre uma possível dificuldade de crianças entre sete e dez anos de idade terem na aprendizagem da história, devido a questões relacionadas ao conceito de tempo e espaço, o que dificulta o entendimento de sequências, durações e simultaneidade dos

acontecimentos e, também, das localizações espaciais destes acontecimentos. Discute-se também sobre a abstração dos conhecimentos históricos, que dificulta o entendimento de algo que precisa ser imaginado, pois não existe mais concretamente, apenas no passado.

Autores como Cooper, Ashby e Lee e Egan, na obra de Sole (2004), a partir de pesquisas realizadas ao final do século XX, investigaram a possibilidade de crianças pequenas aprenderem História. Esses autores argumentaram:

Crianças destes níveis etários dispõem já de um conceito de causalidade, que se observa no seguimento coerente de uma narração; não será o conceito “formal” de causalidade, mas é já o narrativo que o ajudará a formalizar posteriormente o conceito de causalidade histórica (SOLE, 2004, p. 100).

Esse “narrativo” ao qual os autores se referem é possível de ser desenvolvido também através de técnicas e trabalhos didáticos realizados em sala de aula, conduzindo os alunos e propiciando uma compreensão histórica. As metodologias ativas¹ são estratégias adequadas para incitar a utilização do pensamento dedutivo, pelos alunos, causando seu interesse por questões do passado. A narração é, então, uma relação dos conhecimentos históricos das crianças com um ensino adequado para este fim.

Conforme Hilary Cooper, os processos de pesquisa histórica podem ter a participação ativa das crianças pequenas:

Ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram estes objetos (COOPER 2004, p. 59).

Interpretando as evidências, as crianças constroem instrumentos de pesquisa pautados na própria ciência da História. Pelo contato com as fontes e também por pesquisas de cunho qualitativo, com questionários e entrevistas, por exemplo, as crianças vão aprendendo, decifrando e analisando as evidências reunidas e, a partir delas, vão construindo conclusões e ressignificações em sua aprendizagem histórica.

Apontando caminhos a partir de pesquisas empíricas, onde constrói diálogos entre o “aprendizado da História” e as “teorias do aprendizado construtivista” (COOPER, 2006, p. 176), a pesquisadora propõe o desenvolvimento do pensamento histórico a partir de “linhas de pensamento que estão no centro da investigação histórica” e que se inter-relacionam. As três linhas que Cooper propõe são: a produção de inferências a partir de fontes; as interpretações

¹Consistem na mudança do paradigma do aprendizado e da relação entre o aluno e o professor. O aluno passa então a ser o protagonista e transformador do processo de ensino, enquanto o educador assume o papel de um orientador, abrindo espaço para a interação e participação dos estudantes na construção do conhecimento.

do passado e o desenvolvimento de conceitos de tempo. A primeira diz respeito às inferências necessárias no trabalho com fontes históricas, por serem vestígios incompletos do passado e não oferecerem informações totais acerca do que significaram realmente a quem as utilizou, as pensou e as produziu. A segunda trata das interpretações, as quais precisam ser realizadas, pois quando o conhecimento é interpretado, isso também é feito a partir de determinadas fontes, assim como é permeado por diversos interesses e diversas perspectivas. A última linha colocada por Cooper é o desenvolvimento de conceitos de tempo, abrangendo o desenvolvimento do sentido e da mensuração do tempo, causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos.

Essas linhas de pensamento, centro da investigação histórica proposta por Cooper, abrem possibilidades para que os conhecimentos sejam mediados num processo de aprendizagem histórica, contribuindo para a formação histórica inicial das crianças. No que diz respeito à aprendizagem histórica infantil, é muito importante investigar o que as crianças sabem sobre o passado, mas se faz mais necessário saber como elas sabem, que relações estabelecem com o passado e que sentidos atribuem a ele. Para Rüsen, “a autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos” (RÜSEN, 2010b, p. 88). Essa ideia refere-se ao processo de cognição histórica humana, pelo qual as carências de orientação da vida prática demandam a interpretação da experiência no tempo, orientando o agir.

Dentro de toda essa análise pressupõe-se que um trabalho realmente voltado a uma perspectiva da Educação Histórica nos Anos Iniciais leve a criança a ter a oportunidade de reconhecer-se como sujeito histórico, percebendo-se como parte da História e compreendendo o presente como resultado de ações humanas no tempo e que, dessa forma, as ações desempenhadas também constituem a história. Esse tipo de compreensão une as relações entre passado, presente e futuro, formando uma identidade que também é histórica.

O ensino de História para crianças entre sete e dez anos significa pensar como despertar seu interesse de aprendizado pelo que é contemporâneo, através de tudo aquilo que já passou, que já se transformou em memória. Algo bastante importante é proporcionar aos alunos a possibilidade de diálogo com o passado através das diversas fontes, que são vestígios incompletos do passado interpretados por diversos autores. A grande questão não é fazer as crianças participarem de um passado onde não estiveram, mas leva-las à distinção de fatos, sentimentos e pessoas, no presente.

Na próxima seção, será exposta a metodologia aplicada à pesquisa nos quintos anos da Escola Salesiano Leão XIII, com suas características, a função do pesquisador no procedimento e uma breve retrospectiva sobre suas transformações ao longo dos anos.

1.3 ABORDAGEM QUALITATIVA: REFERENCIAL METODOLÓGICO APLICADO À PESQUISA

A metodologia escolhida para a realização da pesquisa nos quintos anos da Escola Salesiano foi a Abordagem Qualitativa. Essa abordagem possui a principal característica de fazer com que se busque novas informações e/ou a relação entre elas, como também com que haja a verificação do conhecimento já adquirido ou a ampliação de informações acerca dele. Algumas situações favorecem o uso desse tipo de abordagem, como, por exemplo, quando a pesquisa é de cunho exploratório e o problema que se apresenta é pouco conhecido, ou quando se necessita buscar o entendimento de um fenômeno como um todo, por ser algo complexo e o estudo precisar ter caráter descritivo.

A postura do pesquisador nesse tipo de procedimento é a de ir a campo buscando descobrir, captar aquilo o que é estudado, através da perspectiva dos pesquisados envolvidos, considerando todos os seus pontos de vista, opiniões e olhares lançados ao fenômeno em questão. Aquele pesquisa procura encontrar sentido no fenômeno estudado, interpretando os significados dados a ele pelas pessoas, tanto os mais visíveis quanto os mais subjetivos, os quais são percebidos com uma atenção e um olhar mais sensíveis.

Em um breve retrospecto, segundo Chizzotti (2003), seguem, resumidamente, as transformações e as contribuições da abordagem qualitativa, longo do tempo, através de cinco marcos.

Primeiro marco: remonta às raízes mais remotas da pesquisa qualitativa e está associado ao romantismo, ao idealismo e às querelas metodológicas do final do século XIX, estabelecendo as fases evolutivas pregressas da sociedade europeia ocidental, contraposta a outros povos colonizados ou a culturas primitivas. Alguns estudos empenharam-se em descrever as precárias condições do mundo da vida dos trabalhadores urbanos e rurais, na era da industrialização, recorrendo a registros e documentações das adversas condições de vida dos operários, e produzindo monografias sobre os operários europeus franceses, entre outros escritos sobre trabalhadores de diversos países.

Segundo marco: ocupa a primeira metade do século XX, quando, impulsionada pelos estudos sócio culturais, a antropologia constitui-se em disciplina distinta da história e procura

estabelecer meios de estudar como vivem grupos humanos, partilhando de suas vidas, no local onde vivem, e observando como dão sentido às suas práticas e coesão ao seu grupo.

Terceiro marco: é a fase áurea da pesquisa qualitativa, demarcada do período pós II Guerra até os anos 70. Reelaboram-se os conceitos de objetividade, validade e fidedignidade, passando-se a admitir o princípio da falseabilidade. Dessa forma, pôde-se captar a realidade apenas de forma parcial e produzir uma descrição provisória ou mais verossímil da realidade.

Quarto marco: nas décadas de 70 e 80, ampliaram-se os investimentos públicos e privados para a pesquisa, surgindo novas orientações e novos paradigmas, refletindo uma mudança de visão sobre a natureza dela e sua contribuição para a política e a prática. Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trouxeram novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. As pesquisas desvincularam-se dos referenciais positivistas e tenderam para os estudos de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem nas suas relações interpessoais, nas quais surgem os significados e se constrói a realidade.

Quinto marco: a partir da década de 90 a posição social do autor das pesquisas, a total confiança na descrição em textos científicos e a transcrição objetiva da realidade são postas em questão. As pesquisas tendem a reconhecer uma pluralidade cultural, abandonando a autoridade única do pesquisador, passando-se a reconhecer a importância de falas e colaborações dos participantes durante o fenômeno estudado.

Como percebido através do quinto marco, a função do pesquisador qualitativo passa a ser de mais escuta em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa do que aquele que tende a analisar e interpretar de modo incisivo seus resultados, sem levar em consideração a posição daqueles que participaram do processo. Por isso, é bom enfatizar mais algumas características, segundo Godoy (1995a), que fazem parte do trabalho dos pesquisadores, dentre elas destacam-se:

- realização de um trabalho de campo através de observação e entrevistas, empregando muito do seu tempo no local da pesquisa, em contato direto com os pesquisados ;
- fazem o registro de notas, análise de dados e escrita dos resultados obtidos, incluindo descrições de trechos de conversas e diálogos;
- alguns pesquisadores preferem uma abordagem mais empírica, apoiada em filmagens destinadas a captar atos e gestos das pessoas;

- outros se utilizam de vários tipos de documentos escritos, de natureza pessoal e/ou oficial, podendo também fazer parte da coleta fotos tiradas pelo próprio pesquisador para compor o conjunto de dados.

Algo que pode ocorrer durante o trabalho com as pessoas investigadas é o pesquisador deixar claro e compartilhar os objetivos da pesquisa com os sujeitos, assim como também existe a possibilidade de não querer expor ao grupo o que pretende com a investigação. O tratamento, a postura daquele que pesquisa pode ocorrer sob duas circunstâncias. No primeiro caso, o pesquisador apresenta uma atitude de empatia e identificação junto aos seus informantes. No segundo, ele prefere posicionar-se de uma forma mais neutra, evitando o envolvimento com os sujeitos.

Finalizando essa tipificação do que venha a ser a Abordagem Qualitativa, estudos apresentam características básicas que em maior ou menor grau devem estar presentes nela. Se faz importante reforçar e identificar mais alguns aspectos essenciais, além dos já mencionados, desse tipo de pesquisa científica, conforme Godoy (1995b):

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Existe a preocupação de um estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural, valorizando-se o contato direto e prolongado do pesquisador com aquilo e aqueles que estão sendo estudados. Nesse trabalho intensivo de investigação podem ser utilizados gravadores, filmadoras ou apenas fazer-se anotações em papel. O pesquisador deve usar sua própria pessoa como instrumento confiável para observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados;
- A pesquisa qualitativa é descritiva. A escrita é o principal tanto no processo de obtenção de dados quanto na disseminação de resultados. Ela se dá por transcrições de entrevistas, anotações de campo, desenhos e vários tipos de documentos. Na descrição, todos os dados da realidade são importantes e devem ser sempre examinados. Importante dar destaque à preocupação dos pesquisadores com o processo e não simplesmente com o produto e/ou resultado.
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador. A perspectiva dos participantes a respeito do que está sendo estudado é de suma importância. Seus pontos de vista devem ser totalmente valorizados, pois esse tipo de pesquisa esclarece o dinamismo interno das situações e

nem sempre os pesquisadores conseguem “enxergar” com clareza o que observam externamente. O confronto de informações obtidas com os informantes com eles próprios e/ou com outros pesquisadores ajudam nesse caminho.

- Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados. Por não partirem de hipóteses pré-estabelecidas, não ficam preocupados em provar algo que haviam suposto previamente. No decorrer da investigação realizada, partem de interesses amplos os quais vão se tornando cada vez mais específicos. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. No desenvolvimento de uma teoria, o pesquisador orientado qualitativamente vai construindo seu quadro teórico aos poucos, pela coleta e exame de dados, paulatinamente.

Sendo assim, as características elencadas pelo autor, levam ao reconhecimento de que a abordagem qualitativa é a escolha mais acertada para esta pesquisa, a qual conta com alunos, em uma sala de aula, como fonte direta na coleta de dados, e tem como tarefa descrever tudo que for observado, valorizando cada fala, cada modo dos participantes se colocarem e, posteriormente, analisar o que foi pesquisado, fazendo a correlação com que autores relacionados à área colocam como importante para uma discussão acadêmica.

1.3.1 TIPOS DE ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia² (GODOY, 1995a, p. 21).

No caso da pesquisa em questão, sobre a apropriação do conhecimento histórico por alunos dos quintos anos do Colégio Salesiano Leão XIII, em Rio Grande, foram utilizados a pesquisa documental e o estudo de caso.

A pesquisa documental pode ser entendida como um processo que examina materiais de natureza diversa e que ainda não receberam um tratamento analítico, buscando informações novas e/ou interpretações que complementem a investigação realizada. Os documentos constituem uma rica fonte de dados conseguindo trazer contribuições importantes no estudo de temas diversos. Nos documentos estão incluídos os materiais escritos (jornais, revistas, etc.), as estatísticas se referem à produção de registros ordenados e regulares de

² Segundo Fetterman (1989, p. 11), a etnografia é a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo.

vários aspectos da vida de determinada sociedade e os elementos iconográficos são imagens, fotografias. Podemos considerar os documentos como primários, quando são produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o que é estudado, e secundários, quando são coletados por pessoas que não estavam presentes quando ocorreu a situação investigada.

Algumas vantagens e dificuldades fazem parte da pesquisa documental. Algumas vantagens são: consegue-se estudar aspectos de pessoas às quais não temos acesso físico, porque não estão mais vivas ou por problemas de distância; os documentos são considerados uma fonte natural de informações, pois, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto; a pesquisa documental é interessante quando há necessidade estudar longos períodos, buscando identificar uma ou mais tendências no comportamento de um fenômeno. Algumas dificuldades também podem ser elencadas: muitos documentos não foram produzidos com o propósito de fornecer informações com vistas à investigação social, o que possibilita vários vieses; apenas quem tem habilidade para ler e escrever tem a oportunidade de registrar seus pontos de vista, os que não possuem tal chance não conseguiram ou não conseguirão registrar suas experiências e vivências dessa forma; a maioria dos documentos registram apenas relatos verbais ficando os comportamentos não-verbais à margem de considerações, sendo que muitas vezes eles são imprescindíveis para que se analise o sentido daquilo que foi falado; os dados apresentados pelos documentos nem sempre são válidos ou confiáveis, pois nem sempre constituem amostras representativas do fenômeno em estudo; a arbitrariedade na escolha dos documentos e temáticas necessárias também constituem dificuldades metodológicas.

No desenvolvimento da pesquisa documental, alguns aspectos devem ser considerados por parte daquele que investiga, como a escolha dos documentos e o acesso a eles, por exemplo.

A escolha dos documentos não pode ser realizada aleatoriamente, pois conforme aquilo que se deseja investigar, algumas ideias e propósitos já são pré-determinados. Foi o que aconteceu no início do desenvolvimento da pesquisa na Escola Salesiano. Primeiramente, após uma conversa com a direção da escola, para explicar a intenção da pesquisa do Mestrado, fomos autorizadas, eu e minha orientadora, a ter acesso a alguns documentos da instituição fazendo a consulta dentro da escola, pois a alguns deles não poderíamos ter acesso

fora dela. Foi o caso do Regimento Escolar ³– Plano Educativo Pastoral, o qual não é um documento público. Após consulta, consideramos algumas informações contidas nele, de suma importância, como a questão da missão da escola, seus objetivos, as características do corpo docente salesiano, entre outras.

Diferentemente do Regimento, nos foi concedido ter acesso fora da escola, para eventuais consultas, dois documentos importantes para a instituição salesiana: as Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas⁴ e o Caderno de Orientações para os Professores⁵.

Tabela 3 – Documentação e categorias de análise

DOCUMENTOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
REGIMENTO ESCOLAR	OBJETIVOS, VALORES E MISSÃO DA ESCOLA
CADERNO DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES	POSTURA DO EDUCADOR FRENTE AO SISTEMA PREVENTIVO DE DOM BOSCO
DIRETRIZES PEDAGÓGICO-EVANGELIZADORAS DA REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS	FILOSOFIA DA REDE SALESIANA E ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA INSTITUIÇÃO

Fonte: Da autora (2019)

O estudo de caso – mais uma possibilidade de abordagem qualitativa – é utilizado pelo pesquisador quando precisa analisar uma situação singular, particular de um ambiente ou de um simples sujeito. Segundo Yin, o estudo de caso

é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência (YIN, 1989, p. 23).

³Documento que contém a missão da escola, seus fundamentos, tipo de sistema pedagógico, objetivos da instituição, caracterização do corpo docente, corpo discente. É constituído de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para sua elaboração, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente.

⁴Conjunto de definições teórico-práticas e princípios que fundamentam a concepção e a ação pedagógica e orienta as escolas na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas, sempre incorporando, de modo substancial, o Sistema Preventivo Salesiano.

⁵Caderno que fundamenta sobremaneira a organização do dia a dia do (a) professor (a) na escola, onde ele (a) deve realizar a gestão da aprendizagem dos estudantes de forma organizada: registrando, apontando necessidades, estudando, planejando projetos de trabalho e estratégias de ensino eficazes para a aprendizagem de todos.

Estudar um caso leva o investigador a fazer uma descrição da situação do contexto onde é realizada a investigação, assim como explicar as variáveis que causam determinado fenômeno, onde a possibilidade de utilização de levantamentos e experimentos é inexistente.

Os pesquisadores utilizam muito esse tipo de pesquisa quando procuram responder às questões “como” e “por quê”, em relação à ocorrência de alguns fenômenos, quando existe pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando se necessita ter conhecimento de fenômenos atuais, melhor analisados dentro de um contexto da vida real. Na presente pesquisa fica claro que o estudo de caso foi a possibilidade encontrada para identificar junto aos alunos dos quintos anos da Escola Salesiano como eles concebem, aprendem e/ou interpretam o conhecimento histórico trabalhado em suas turmas, pois analisando, examinando esse ambiente em particular, com esses alunos, foi possível interpretar suas narrativas, através das observações das aulas e entrevistas realizadas com eles e seus professores.

Algumas características são bem pontuais, segundo Lüdke e André:

- os estudos de caso visam à descoberta;
- os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”;
- os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 18-20).

De acordo com Oliveira (2008, p. 6), um estudo de caso apresenta três fases em seu desenvolvimento: fase exploratória; fase de delimitação do estudo e coleta de dados; e fase da análise sistemática de dados. Na fase exploratória, define-se o objeto de pesquisa, tem-se contato com o campo, com os sujeitos envolvidos no trabalho e seleciona-se as fontes que servirão para a coleta de dados. Na segunda fase, de delimitação do estudo e coleta de dados, o pesquisador identifica os contornos do problema a ser estudado e coleta sistematicamente os dados, utilizando os instrumentos mais úteis para o processo. Na última fase, de análise dos dados, além de se realizar um minucioso estudo de cada parte do todo, para se conhecer melhor o objeto inicialmente definido, se produz um relatório para registrado tudo aquilo que foi pesquisado.

É importante frisar que as três fases descritas acima não constituem uma sequência

linear podendo ocorrer uma superposição entre elas. Lüdke e André (1986, p. 23) nos dizem que elas “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria”.

Complementando as informações referentes à segunda fase do desenvolvimento do estudo de caso, *a coleta de dados*, existem duas técnicas que contribuem de forma bastante significativas para as pesquisas. São elas: a observação e a entrevista.

A observação tem a função primordial de procurar apreender aparências e comportamentos, mantendo uma perspectiva da totalidade, nunca deixando de lado os focos de interesse inicialmente definidos. Ela pode ser classificada como participante ou não-participante. Segundo Moreira (2002, p. 52) a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Já a observação não-participante, tem como principal fundamento a atuação do pesquisador apenas como um espectador atento que procura registrar o máximo de ocorrências interessantes ao seu trabalho, mas sem se envolver durante sua participação na investigação.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados que desempenha uma função bem importante nos estudos científicos. Lüdke e André (1986, p. 34) falam sobre a vantagem desse tipo de procedimento: “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Na realidade, a entrevista é uma conversa entre duas ou várias pessoas com um objetivo, uma intenção, um propósito em mente já pré-definidos procurando respostas e/ou informações que provavelmente quem é entrevistado possua. As entrevistas podem ser classificadas como estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semiestruturadas.

Nas entrevistas estruturadas, é apresentado aos entrevistados um conjunto de perguntas e questões previamente elaboradas. O pesquisador lança esse conjunto, que pode ser também denominado de formulário, aos que irão participar o fazendo assim na mesma sequência, utilizando as mesmas palavras e sem a possibilidade de mudanças no decorrer da atividade. Nas entrevistas não estruturadas ou completamente abertas, ocorre o inverso. Existe um número de questões, porém elas não se apresentam de forma específica e não são fechadas. Há a possibilidade que novas e diferentes questões possam ser adicionadas para enriquecer ainda mais as informações desejadas. Já nas entrevistas semiestruturadas, ocorrem perguntas já determinadas, mas se tem a ciência de que as respostas podem ocorrer de modo livre, ou

seja, não é esperada uma resposta pronta e acabada. Neste tipo de entrevista também pode ocorrer a adição de alguma pergunta, conforme o posicionamento do entrevistado. Neste estudo foram realizadas entrevistas tanto estruturadas como semiestruturadas.

Na entrevista semiestruturada, com as crianças, as perguntas determinadas foram: 1) O que vocês já sabiam sobre o conteúdo? 2) Do que vocês gostaram no conteúdo e do que não gostaram? 3) O que vocês aprenderam com esse conteúdo, o que foi importante para relacionar com a vida de vocês? 4) Como vocês aprenderam o conhecimento histórico que a professora trabalhou com vocês?

Na entrevista com as professoras, foi um pouco diferente. Com elas se realizou uma entrevista estruturada, com as seguintes perguntas:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO - 2018

1º BLOCO – FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS E ATUAÇÃO NA ESCOLA

- Nome?
- Qual tua formação?
- Há quanto tempo lecionas?
- Há quanto tempo lecionas na Escola Salesiano?
- Tens outras experiências na área da docência? Caso sim, quais?
- O que conheces sobre a filosofia da Escola Salesiano?
- Como são feitas as orientações para lecionar no 5º ano?
- Que tipo de assistência é oferecida pela escola para se trabalhar no 5º ano?
- Há quanto tempo estás dando aula no 5º ano?
- Notas alguma diferença nas turmas de 5º ano ao longo dos anos de trabalho com essas turmas?

2º BLOCO – SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

- Como foi pensado o livro?
- Houve tua participação na escolha do livro?
- Existe o livro do professor e do aluno ou é um para os dois?
- Como utilizas o livro do 5º ano? Ele é utilizado por ordem de assunto ou pela ordem que planejas dar os conteúdos por disciplina?

- Que tipo de orientações recebes para trabalhar com o livro?
- Conheces os autores do livro?
- Recebeste alguma capacitação para trabalhar com o livro?
- Como o livro é organizado?
- Qual a validade de um livro de Ciências, Geografia e História, ao mesmo tempo, para a aprendizagem das crianças?
- O livro é exclusivamente utilizado para o desenvolvimento das aulas ou acrescentas mais atividades ou assuntos relacionados?
- O que achas do livro?
- Achas que o livro dá conta da proposta para o 5ºano?
- Existe algum tipo de resistência das crianças no desenvolvimento das aulas com um livro diferenciado?
- As crianças têm discernimento das denominações das disciplinas ao serem trabalhadas todas juntas em apenas um livro? Ou as disciplinas nem são nomeadas ou especificadas no momento em que se está trabalhando com elas?
- No momento em que será abordado especificamente o conteúdo histórico, é dito para as crianças, durante a aula de História?
- Como percebes a recepção das famílias em relação à utilização de um livro que aborda vários assuntos em um só?
- Como são realizadas as avaliações das disciplinas, já que seus assuntos se inter cruzam?

3ºBLOCO – SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA

- Como preparas tuas aulas?
- Achas que com a metodologia que utilizas a turma aprende com mais significado?
- Utilizas alguma tecnologia nas aulas?
- Fazem alguma leitura para preparar as aulas?
- Utilizas algum material diferenciado na preparação das aulas?
- No que te baseias para preparar as aulas?
- Quanto tempo na semana é dedicado ao ensino de História?
- Como o assunto de História é abordado?
- Que práticas ou procedimentos são utilizados nas aulas? São aulas somente expositivas ou utilizam a produção de maquetes, jogos, uso de filmes, entre outros?

Com a direção executiva, a entrevista realizada é semiestruturada, com os seguintes questionamentos, e aberta a outras questões e respostas:

- Nome completo e cargo na escola?

- Quais tuas experiências docentes?
- Quais tuas experiências administrativas?
- Como te tornaste gestora do Colégio Salesiano? Foi um convite?
- Como é compartilhada a gestão com os padres?
- Como é pensado o regime de trabalho dos professores na escola?
- Como foi feito o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?
- E sobre as diretrizes para o funcionamento dos anos iniciais e finais, como foram elaboradas?
- Qual o número total de professores, estudantes e colaboradores da escola?
- Gostaria de te perguntar sobre os livros da escola, da rede. Como eles são concebidos, escolhidos?
- O que pensas sobre a formação continuada dos professores e como ela é realizada na escola?
- Os professores têm liberação para capacitação?
- Os professores têm liberação para realizarem mestrado?
- Quais ações de integração vocês promovem entre professores, colaboradores, estudantes?
- Gostaria de te perguntar sobre as festividades da escola, as atividades sobre o dia dos pais, dias das mães, como são trabalhadas?
- Existem faculdades salesianas?
- O que conheces sobre a história dos Salesianos em Rio Grande e sobre a filosofia salesiana?

Os três tipos de abordagens qualitativas citadas são escolhidos conforme a natureza do problema. Então é interessante que seja bem definido o objeto de estudo para que a metodologia utilizada seja capaz de corresponder aos anseios do pesquisador no processo de investigação. O contato constante e direto do pesquisador com os investigados é muito importante, pois os contextos mudam com o tempo e algumas modificações podem fazer parte do processo de pesquisa. A abordagem qualitativa, primando pelo estudo no ambiente natural em que ocorre o fenômeno investigado, consegue analisar o problema de forma processual e tenta compreender e interpretar as relações humanas em suas mais diversas formas de ver e viver o mundo.

1.3.2 HERMENÊUTICA: METODOLOGIA VOLTADA À COMPREENSÃO E À INTERPRETAÇÃO DE SITUAÇÕES E NARRATIVAS

Este trabalho, o qual tem alunos dos quintos anos da Escola Salesiano Rio Grande como foco e pretende descobrir como estes se apropriam e significam o conhecimento histórico, corrobora a ideia da hermenêutica como possibilidade metodológica na pesquisa. Através de uma postura participante em sala de aula, observando os encontros e dialogando com as crianças, com um trabalho referenciado teoricamente, para confrontar as falas de autores com a realidade apresentada e, finalmente, com uma interpretação de dados bastante atenta (prática hermenêutica), é possível perceber os usos da linguagem, suas diferenças e semelhanças, com vistas a construção, reconstrução e/ou reconfiguração de um contexto histórico dentro da instituição escolar salesiana.

A palavra hermenêutica possui diversos significados. Historicamente, podemos defini-la como a arte de interpretar livros sagrados, textos antigos, sinais e símbolos de uma cultura. Conforme Bertineti, Brum e Oliveira (2016, p. 2), o termo “hermenêutica” provém do grego *herméneuein* e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer e traduzir. Por isso, em vários dicionários encontra-se “hermenêutica” como a “arte ou a técnica da interpretação”.

Mitologicamente, a hermenêutica tem origem na figura do deus Hermes deus mensageiro, o deus que lida com o significado. Ao longo do tempo, “diversas hermenêuticas” foram aparecendo, como a Hermenêutica jurídica, a Hermenêutica teológica e uma ligada à Educação, que tem como função levar o educador a compreender a realidade na qual precisa desenvolver seu trabalho, esta é chamada de Hermenêutica filosófica.

A compreensão é a prática que conduz à hermenêutica. A interpretação e a compreensão são as bases do processo do pensamento hermenêutico, porém nem sempre a compreensão dos fatos se dá de forma neutra. Segundo Gadamer (1998, p. 405), toda pessoa que tenta compreender algo, está sujeita a errar em seus resultados por valorizar demasiadamente suas opiniões prévias e não se dispor a estar aberta àquilo que o outro pensa ou àquilo que um texto (carregado das ideias do autor) quer transmitir. Tudo o que possuímos de bagagem intelectual e valores desenvolvidos ao longo da nossa vida podem atrapalhar o fenômeno da compreensão, do pensamento hermenêutico, na medida em que não deixarmos que o outro diga, fale por si, com suas crenças e conhecimentos. Conte e Sidi falam:

Na verdade, a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos (CONTE; SIDI 2017, p. 1943).

Dessa forma, utilizar a hermenêutica é estar aberto ao novo, ao conhecimento do próximo, no sentido de que o conhecimento dos outros sujeitos são importantes e significativos para uma nova leitura e compreensão de mundo, de fatos históricos, sobre uma determinada situação ou tema estudado, pesquisado. A interpretação do discurso de outro indivíduo geralmente será baseada em nossas crenças e valores, por isso a necessidade de um despojamento de nossas opiniões para que possamos escutar, reconhecer e valorizar os conhecimentos advindos do outro sujeito.

A Hermenêutica filosófica, ligada à Educação, além de tentar fazer com que o educador compreenda as necessidades reais do trabalho com seus educandos, também possui a função de provar que as verdades não são únicas e absolutas e que existem inúmeras formas de se chegar até elas. Cada pessoa carrega a sua “verdade” e impor as ideias de um educador em um trabalho que se necessita ouvir, respeitar e dialogar com o outro, seria muito nocivo à ideia de interpretação e compreensão de mundo. Em relação à Educação, especificamente, a hermenêutica se dá através do diálogo, pois é pela linguagem que tentamos compreender a nós mesmos, o outro e o mundo do qual fazemos parte.

O fator “imprevisibilidade”, numa relação dialógica, é bastante produtivo, pois quando se reconhece que o conhecimento não se dá de forma linear e constante e, por consequência, a linguagem não se mostra estável e segura, se supõe uma perspectiva hermenêutica na aprendizagem. O conhecimento e a aprendizagem se constituem no processo e não propriamente no resultado em si, assim como a interpretação e a compreensão se dão nas interações, no contato com o outro. Segundo Jürgen Habermas (2003), o fundamento para o saber não se baseia mais num sujeito solitário e na sua relação com o mundo objetivo e sim por um saber estruturado numa esfera comunicativa. Hermann ainda acrescenta:

Quando a experiência hermenêutica enseja outras possibilidades interpretativas, a educação como se desprende das amarras conceituais provenientes da visão científico-objetivista e da tradição metafísica, passa então a produzir os efeitos benéficos da abertura de horizontes e da ampliação da base epistemológica. Assim, a possibilidade compreensiva da hermenêutica desfaz o prejudicial equívoco que há entre educação compensatória e educação no sentido amplo da formação (HERMANN, 2003, p. 9-10).

Quando Hermann fala dessa “produção de efeitos benéficos da abertura de horizontes” possibilitada pela hermenêutica ligada à Educação, traz a ideia de que a educação é muito mais do que um ensinar e o outro aprender. Quando a interpretação, a prática da hermenêutica em si, faz com que o outro reavalie e interprete uma situação, ela cumpre sua missão, pois o diálogo fez parte desse movimento e é através da dialogicidade que ocorre a compreensão, a

formação humana, o repensar e a reflexão. Na educação, essas são atitudes essenciais para pensá-la com vistas à realidade que vivemos, tentando transpor aquilo já está instalado tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade em geral.

A Hermenêutica proporciona a reflexão de que cada indivíduo possui o seu tempo para compreender os fatos, os “conteúdos”, o sentido e o significado dos atos educativos, pois cada pessoa realiza sua interpretação, do seu modo em particular, conforme a realidade da qual faz parte.

Outra reflexão à qual a hermenêutica leva diz respeito à educação aberta a descobertas, a novidades que ela convida a acreditar como possibilidade de ocorrer pela experiência, pela construção de conhecimentos e pela compreensão de mundo. Dessa forma, a educação, tendo como base a Hermenêutica, vai contra uma educação bancária onde ocorre simplesmente uma mera transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, sem a oportunidade de o aluno construir o seu próprio conhecimento, baseado naquilo que carrega do seu cotidiano, de suas vivências. Valorizar a bagagem cultural e sua formação individual e social é tarefa da hermenêutica filosófico-educacional.

Assim sendo, na Educação, a filosofia hermenêutica oportuniza o diálogo e a reflexão acerca do conhecimento, onde o processo de interpretação e compreensão exige uma abertura de visões, pensamentos e crítica do outro, como também do todo, do mundo. A instituição escolar, nessa perspectiva, é vista como espaço de apropriação crítica do conhecimento e não como lugar de reprodução deste.

No próximo capítulo, é abordada a Escola Salesiano Leão XIII. Vale destacar que a referida escola, representada pela diretora executiva Roberta Monteiro Brodt, pelas professoras e pelos alunos dos quintos anos, do ano de 2018, nos recebeu muito bem para que pudéssemos realizar nosso trabalho.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE SALESIANA, FILOSOFIA DE ENSINO, HISTÓRIA DOS SALESIANOS NA CIDADE DE RIO GRANDE E CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO SALESIANO LEÃO XIII

Este capítulo tem o intuito de contar o que vem a ser a Inspeção Salesiana São Pio X, como foi criada, a quem se destina, o porquê e em quais estados do Sul do Brasil está presente. A missão, valores dos Salesianos e toda sua história também fazem parte deste capítulo, assim como a caracterização das IUS – Instituições Salesianas de Educação Superior – que começaram a fazer parte da Rede, desde 1934, e a listagem dos cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado que a Rede Salesiana oferece. No final, ainda é descrita a história dos Salesianos na cidade do Rio Grande.

A Inspeção Salesiana São Pio X é uma das 88 sedes províncias da Sociedade de São Francisco de Sales, congregação religiosa masculina da Igreja Católica Apostólica Romana, fundada em Roma em 1859, por São João Bosco, e aprovada, em 1874, pelo Papa Pio IX (SALESIANOS, 2018).

A Inspeção Salesiana tem como principal objetivo acolher os jovens, em especial os mais carentes e em situação de vulnerabilidade, os que trabalham e os que estão se encaminhando para atividades laborais, assim como os aqueles voltados às vocações religiosas. Trabalha com os povos que ainda não conhecem o Evangelho de Jesus Cristo, dando atenção especial às pessoas leigas. Trabalha pela Igreja, pela família e pela comunicação no meio social. Procura por um ambiente que acolhe, valorizando a diversidade dos jovens e com muitas propostas de educação e evangelização. A característica mais especial das propostas da Inspeção Salesiana é fazer do jovem um protagonista de seus processos de crescimento, além de valorizar a ligação entre os jovens e os educadores, tornando viável a presença dos missionários no mundo inteiro (SALESIANOS, 2018).

Atualmente, a Inspeção do Sul do Brasil, como é também chamada, conta com 81 salesianos distribuídos em 13 cidades dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (SALESIANOS, 2018). Esses Salesianos dirigem os grupos da Família Salesiana, atuam na Rede Salesiana de Escolas, obras sociais e em diversas atividades educativas e de evangelização. A congregação é composta por irmãos de vida consagrada, os quais podem optar por se tornarem padres, e há a necessidade de que existam padres, assim como também irmãos salesianos.

A Inspeção Salesiana São Pio X foi originalmente nomeada como Visitadoria São Pio X e de agosto a outubro de 1958 ocorreram o anúncio de sua criação, a nomeação de seu superior (P. Alfredo Bortolini), sua criação efetiva e a instalação no Colégio Dom Bosco de Rio do Sul/SC. Dessa época até janeiro de 1963, quando passou a ser conhecida como Inspeção São Pio X, passou de 11 comunidades e 156 Salesianos para 13 comunidades e 215 Salesianos. A Inspeção é composta por três núcleos: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (SALESIANOS, 2018).

Mesmo tendo sido fundada há 60 anos, a Inspeção Salesiana São Pio X tem algumas das casas mais antigas do Brasil. Em 1901, na cidade do Rio Grande, chegaram os primeiros Salesianos de Dom Bosco. Quando chegaram dirigiram uma escola de artes e ofícios, situada em uma casa doada por P. Otaviano Pereira de Albuquerque, mas somente no ano de 1902 foram fundadas as 31 Inspeções Salesianas da Congregação Mundial. Por ser mais próxima, a Casa de Rio Grande foi dirigida pela Inspeção S. José do Uruguai e Paraguai, no início, sendo contestada por São Paulo anos mais tarde.

A Casa de Rio Grande ocupou-se em trabalhar com órfãos e com filhos de trabalhadores. Diferentemente de Rio Grande, na cidade de Bagé, os Salesianos trabalhavam com filhos de fazendeiros e com o povo de uma maneira geral. Porto Alegre recebeu uma Casa em 1946 através da iniciativa do P. José Massimi. Já em Santa Rosa, em 1959, a paróquia Sagrado Coração de Jesus foi direcionada para a fundação de um ginásio católico masculino, uma forma de buscar jovens com vocação (SALESIANOS, 2018).

Em 1963, os Salesianos realizaram um trabalho com os menores de rua. A expansão e a modificação das atividades só foram viáveis pela transferência do Novo Lar de Menores de Viamão. A presença salesiana expandiu suas atividades em 1971, quando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, foi aceita na cidade de Santa Rosa, abrindo oportunidade para o Ensino Superior.

Em Santa Catarina, após tornar-se oficial a posse, a paróquia foi dividida em seis: Ascurra, Luiz Alves, Nova Breslau, Rio dos Cedros, Rio do Sul e Rio do Oeste, todas atendidas pelos Salesianos (SALESIANOS, 2018).

A Casa Paroquial de Ascurra abrigava os aspirantes à vida religiosa dessa e de outras paróquias. Anos mais tarde, Santa Catarina fundaria novas obras salesianas, o que ocorreu em Itajaí (1956) e Joinville (1961).

A chegada dos seguidores de Dom Bosco no Paraná ocorreu somente em 1958, a pedido do Arcebispo de Curitiba, Dom Emanuel da Silveira D'Elboux, para realizar atividades na Vila Guáira de Curitiba, bairro periférico da capital (SALESIANOS, 2018)

Os Salesianos têm por missão evangelizar e educar os jovens, especialmente os mais carentes. Sua visão é ser uma instituição que cresce a cada dia, sendo referência na educação e

na evangelização dos jovens. Seus valores mais primordiais são: serem místicos no espírito, profetas da fraternidade, servos dos jovens, primar pela solidariedade, pela formação continuada, pela inovação e pela competência (SALESIANOS, 2018).

Dom Bosco tinha como princípio fundamental de vida agir para a busca da glória divina e a salvação das almas. Pietro Braido dizia que Dom Bosco se preocupava com o fato de que

a instituição, a Congregação, podia correr risco de apagamento e de fossilização caso não se lançasse em novos objetivos, perigo que, segundo sua doutrina espiritual, corria todo caminho de aperfeiçoamento moral e religioso que parasse na satisfação de objetivos já alcançados (cf. Pietro BRAIDO, Dom Bosco: Padre dos jovens no século da liberdade, II, p. 129).

Foi no Colégio Eclesiástico que Dom Bosco se entusiasmou pela ideia de ser missionário, iniciando o estudo de línguas para preparar-se para sua nova missão, porém foi o padre Cafasso quem o convenceu, fazendo-o ver que Deus queria que ele trabalhasse com os jovens carentes de Turim, trabalho já iniciado.

Após a fundação da Congregação Salesiana, por ocasião do Concílio Vaticano I Dom Bosco, houve solicitações para que se fundasse obras salesianas em diversas partes do mundo. Entre elas, para o Cairo e, posteriormente, para a África Central, a pedido de Daniel Comboni, grande missionário na África.

Interessa conhecer as grandes linhas do plano deste para a evangelização da África, pois as primeiras missões salesianas fundadas na América imitaram um pouco esse plano: não começar com missões diretamente nas aldeias, mas abrir colégios ou outras obras na periferia do território. Uma vez consolidadas essas obras, os mesmos africanos por elas evangelizados serviriam de apoio para a evangelização nas aldeias. No Brasil, ao serem planejadas as missões do Mato Grosso, desde o início Dom Lasagna estabeleceu colégio e paróquia em Cuiabá (SALESIANO, 2019).

Dom Bosco, ao receber os pedidos, ficava preocupado com o problema da emigração italiana. Mas o que teve real influência em sua decisão foi o sonho sobre a Patagônia, ocorrido em 1871 ou 1872.

Estava em uma grande planície, em cujas extremidades se encontravam montanhas. Nela havia turbas de homens de aspecto feroz que a percorriam caçando animais ou combatendo contra soldados. Vieram missionários que tentaram, sem êxito, converter aquelas tribos. Finalmente vieram os salesianos, precedidos por um grupo de juvenzinhos. E foram bem recebidos pelos indígenas (SALESIANO, 2019).

Com o sonho, D.Bosco procurou conhecer quem eram os homens a quem seus missionários se dirigiam no sonho. Em um encontro com o cônsul argentino Giovanni Battista Gazzolo, em Savona, este lhe esclareceu sobre serem indígenas da Patagônia. Resolvendo enviar alguns de

seus missionários à Argentina, Dom Bosco assumiu a responsabilidade com uma enorme iniciativa de ir para a Patagônia com outros de seus missionários.

A missão salesiana se estendeu por todos os territórios do mundo. A abertura de missões foi para a Congregação Salesiana um passo que muito contribuiu para sua consolidação. Dessa forma, a presença salesiana no Ensino Superior também constitui seu espaço, lançando respostas aos desafios atuais. Reunindo os centros de ensino de terceiro grau não universitários e de Ensino Superior, pelos quais a Congregação Salesiana era responsável, formaram-se as IUS (Instituições Salesianas de Educação Superior), apresentando grande diversidade, com universidades, centros universitários, escolas técnicas, faculdades isoladas e escolas superiores. Os cursos profissionais ofertados são da área das Ciências Humanas, das Ciências da Educação e das áreas técnicas.

A presença dos Salesianos no Ensino Superior é bem atual. A primeira Instituição Salesiana foi o St. Anthony's College em Shillong, Assão na Índia em 1934. Desde então, o número de fundações vem aumentando, de modo que hoje existem em torno de 40 Instituições de Ensino Superior dos SDB – Salesianos de Dom Bosco – e mais algumas das FMA – Filhas de Maria Auxiliadora. (SALESIANOS, 2019).

A missão dos Salesianos no Ensino Superior é promover o desenvolvimento integral do jovem, pela educação na fé, com aprendizagem e criticidade da cultura, com vistas à transformação da sociedade, com base em Cristo. A visão consiste em destacar-se pelo trabalho e pela formação humana e profissional dos jovens. Alguns de seus valores são: opção pelo desenvolvimento dos jovens, preferencialmente os mais carentes; estilo acadêmico e educativo de relacionamentos baseado no amor (SALESIANOS, 2019).

A Congregação Salesiana muito respeitosamente se faz presente no momento mais decisivo do processo de amadurecimento dos jovens, acompanhando-os em todas etapas de sua educação. Possui metas e objetivos, como concentrar os esforços nos campos do ensino e da pesquisa; promover projetos que estimulem o envolvimento de outras forças sociais, para a promoção da educação popular; e estimular a parceria entre as IUS com outras instituições e entidades sociais.

Assim como no Ensino Superior, as Instituições Salesianas estão presentes também no Ensino de Pós-Graduação. Alguns cursos são ofertados em nível de Mestrado e Doutorado. O Mestrado da Universidade Católica de Brasília oferece os seguintes cursos: Ciências Genômicas e Biotecnologia, Comunicação, Direito, Economia, Educação, Educação Física, Gerontologia, Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação e Psicologia. A

Universidade Católica Dom Bosco dispõe de: Mestrado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária, Educação, Psicologia e Mestrado em Biotecnologia. O Centro Universitário Salesiano de São Paulo oferta mestrado nos cursos de Direito e Educação. O Doutorado da Universidade Católica de Brasília oferece os cursos de Ciências Genômicas e Biotecnologia, Educação e Psicologia, e a Universidade Católica Dom Bosco dispõe de Doutorado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária, Educação, Psicologia e Doutorado em Biotecnologia e Biodiversidade da Rede Pró-Centro-Oeste.

Após esse apanhado sobre a história da Inspetoria Salesiana São Pio X, o conhecimento sobre missão, valores, metas e objetivos dos Salesianos, assim como a constituição das IUS – Instituições Salesianas de Educação Superior e dos cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado, será abordada história dos Salesianos na cidade de Rio Grande.

Os Salesianos de Dom Bosco chegaram em Rio Grande, em 1901, fundando a escola de artes e ofícios (apenas para meninos), a pedido do bispo de São Pedro do Rio Grande. O Padre Octaviano Pereira de Albuquerque, pároco de Rio Grande, foi quem comprou a casa para instalação do Liceu Salesiano de Artes e Ofícios Leão XIII. Importante ressaltar que Dom Bosco fundou a escola das Filhas de Maria Auxiliadora, juntamente com Santa Maria Domingas Mazzarello, para auxiliar as meninas do mesmo modo que Dom Bosco fazia com os rapazes.

Inicialmente e aos poucos, foram pensados os ambientes onde os meninos internos ficariam. A capela do Liceu, dedicada à Nossa Senhora Auxiliadora, seria apenas a “capela do colégio”, porém sempre foi frequentada pela população da cidade. Em 1926, o diretor do Liceu passou a ser o Padre José Massimi, que construiu o novo prédio. Em 1929, foi inaugurada a nova capela do Liceu, mas ela só terminou de ser construída em 1944. E em 1954, foi construído o precioso altar de mármore.

Em 1951, o bispo diocesano de Pelotas, Dom Antônio Zattera, criou a Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora. A capela do Liceu, há muitos anos, vinha atendendo ao povo que participava das celebrações e foi transformada em igreja-matriz da nova paróquia (COLÉGIO SALESIANO LEÃO XIII, 2019).

Junto à Paróquia, há o Colégio Salesiano Leão XIII, que, nos tempos atuais, segundo Roberta M. Brodt – Diretora Executiva, em entrevista realizada no dia 17 de setembro de 2018, constitui um ambiente educativo voltado para novos tempos, com foco em um novo conhecimento – crítico e criativo, reflexivo e prático. Um conhecimento que venha ao

encontro dos anseios de uma formação ética, para a justiça, a solidariedade, o equilíbrio afetivo e ecológico. Portanto, apresenta uma proposta educativa a partir de dois pilares fundamentais: a Excelência Humana e a Excelência Acadêmica. Tem como intuito contribuir para a construção de novas possibilidades sociais, com pessoas qualificadas intelectual e socialmente, competentes e criativas, que sejam capazes de mobilizar o conhecimento aprendido e construído na escola em suas situações cotidianas. O Colégio Salesiano mostra-se como uma comunidade educativa, na qual crianças, adolescentes e adultos tomam a aprendizagem social e acadêmica como ferramenta de intervenção no mundo.

De acordo com as Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas (2018), a Escola Salesiana valoriza sobremaneira a relação precípua com a família e está à disposição para que todos possam conhecê-la melhor, saber como atuam e como é o jeito salesiano de educar. O Colégio Salesiano Leão XIII possui como slogan: *mais que uma escola, um projeto de vida!*

Sua infraestrutura conta com: ginásio de esportes, quadras poliesportivas, anfiteatro, capela, cantina escolar, portaria, central telefônica, parque infantil, biblioteca central (convencional e virtual), salas de aulas informatizadas, laboratórios (biologia, química, física e matemática), laboratório de informática, salas multiuso, salão social, sala multimídia, ludoteca, sala de artes, sala de música e sala de dança.

O Colégio Salesiano Leão XIII tem por missão: oferecer educação e formação humana, no estilo de Dom Bosco, contribuindo para a construção de uma sociedade de conhecimento fundada no compromisso com a vida.

São mais de 116 anos de atuação dos salesianos na educação e evangelização de crianças e jovens riograndinos. Sempre teve por objetivo a educação e a formação integral, baseadas nos valores propostos pelo sistema de educação de Dom Bosco, que tem como premissa o amor à infância e à juventude e a constituição de ambientes educativos que contemplem as linguagens infantis e juvenis como elementos fundantes da aprendizagem. O Colégio Salesiano Leão XIII faz parte da Rede Salesiana de Escolas, uma presença marcante em todo o país, com mais de cem escolas associadas.

Seus processos de ensino e aprendizagem acontecem nos diversos espaços da escola. Segundo Brotd, para aprofundar e ampliar o campo de atuação dos estudantes, a escola oferece algumas ferramentas das quais os professores e professoras lançam mão para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: material didático digital, saídas de campo, simulado salesiano, recuperação paralela, extraclasse, projeto fala juvenil, site da Rede Salesiana Brasil

de Escolas, inglês e musicalização desde a Educação Infantil, festival de cinema Salesquito, mostra de Ciência e Conhecimento, Feira de Arte e Literatura, palestras, teatro, projeto de xadrez, Robótica Educacional e esportes.

Alguns princípios educativos constituem a Escola Salesiano como espaço educativo:

Para aprender a conviver: permitindo a formação de uma identidade ativa e solidária com o grupo social. Para aprender a crer: levando a uma atitude de fé – tanto no sentido cristão como em relação aos valores essenciais à convivência fraterna, tendo como fundamento essencial a promoção da dignidade da pessoa, seja ela pertencente a qualquer condição social, econômica, étnica ou religiosa. Para aprender a aprender: formando crianças e jovens para a aprendizagem social e acadêmica, oportunizando a construção da autonomia para o enfrentamento das constantes transformações socioculturais. Para aprender a ser: favorecendo a construção e o enriquecimento da identidade pessoal e coletiva. Para aprender a fazer: oferecendo as condições necessárias para a construção de aprendizagens sólidas, significativas e práticas (BRODT, 2018, p. 4).

O sistema de avaliação leva em conta habilidades de leitura e interpretação de diferentes linguagens - textos narrativos, poéticos, informativos; mapas, fotos, gravuras; documentos de época, desenhos e tabelas; escrita - produção de textos em diversas linguagens; organização e registro de informações; expressão oral - exposição de ideias com clareza, argumentação coerente, análise de argumentação de outras pessoas; análise e interpretação de fatos e ideias - coleta e organização de informações, estabelecimentos de relações, formulação de perguntas e hipóteses; mobilização de informações, conceitos e procedimento em situações diversas.

Além das habilidades comuns, leva-se em conta os objetivos gerais do Colégio Salesiano Leão XIII, expressos no Regimento escolar, e os objetivos das respectivas áreas do conhecimento. Na Educação Infantil, a avaliação é realizada por pareceres descritivos semestrais; no Ensino Fundamental 1 – 1º ao 4º ano – ela é expressa por pareceres objetivos trimestrais; do 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, os resultados das avaliações são expressos por notas de 0 a 10. Sobre notas e conceitos, como resultado do sistema de avaliação, a média para aprovação é 7,0.

O Projeto Pedagógico da escola é especificado para cada nível. A Educação Infantil tem por objetivo despertar e desenvolver as potencialidades físicas, psicológicas, intelectuais e sociais das crianças, oferecendo oportunidades para que construam, com autonomia, aprendizagens fundamentais na relação com o outro e com o mundo. Através de projetos que promovem as inúmeras formas de expressão da infância, a educação infantil atende crianças de três a cinco anos e tem como ponto de partida uma concepção de infância inserida na história e na cultura, e não como uma fase efêmera que precisa ser acelerada em nome da

modernidade e da ânsia de futuro. Corrobora as orientações técnicas e os marcos legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) têm por objetivo desenvolver e aprofundar o processo de alfabetização, a competência de leitura e escrita, a expressão oral e a interpretação textual, por meio da formulação de problemas e da busca de hipóteses e soluções para estes, utilizando o pensamento lógico, o senso crítico, a criatividade, a curiosidade e a intuição – sobretudo visando à autonomia e a integração do sujeito a seu meio. Corrobora as orientações técnicas e os marcos legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) tem por objetivo aprimorar competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância. Corrobora as orientações técnicas e com os marcos legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

O Ensino Médio tem por objetivo oferecer condições para que o estudante possa ampliar competências e habilidades necessárias para ingressar no Ensino Superior e no mercado de trabalho, aprofundando os conhecimentos já adquiridos, gerindo sua autonomia de estudo e reflexão, pensamento e ação, preparando-se para tomar decisões de escolha vocacional e para enfrentar situações diferentes a cada instante da vida.

Para os alunos do ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, a escola oferece a oportunidade de desenvolverem atividades extraclasse. São espaços onde os alunos cultivam, de um modo articulado, aptidões e interesses. Dentre eles destacam-se: voleibol, futsal, dança, capoeira, técnica vocal, violão e Articulação da Juventude Salesiana (AJS), com esportes, música, teatro, cinema e voluntariado social.

O Colégio Salesiano promove momentos especiais, no decorrer do ano, buscando a socialização, a integração família e escola, o crescimento espiritual, a formação humana e solidária, a ampliação e a troca de conhecimentos, através de momentos e atividades tais como: acolhida, bom dia/boa tarde, festa da família, festa junina, festivais esportivos, momentos cívicos e culturais, retiros espirituais, encontros vocacionais, dia do estudante, semana da criança, visitas a museus, parques e prédios históricos, seminários para formação

continuada, encontro de ex-alunos, celebrações litúrgicas, noite cênica, festival de curtas, momento farroupilha, mostra de ciência e conhecimento, gincana Dom Bosco e feira de arte e literatura.

Atualmente a escola conta com 76 funcionários, dentre eles: 44 professores, 7 funcionárias da limpeza, 13 educadoras de apoio, 1 diretora executiva, 1 diretor espiritual, 3 coordenadoras pedagógicas, 1 coordenador de pastoral, 1 orientador educacional, 2 funcionários na portaria, 2 funcionários na secretaria, 1 assistente social. O número total de alunos é de 619, divididos em 104 da Educação Infantil, 246 dos Anos Iniciais, 160 dos Anos Finais e 109 do Ensino Médio.

O Colégio Salesiano Leão XIII situa-se na rua Marechal Deodoro, 628, Bairro Cidade Nova, Rio Grande/ RS.

CAPÍTULO 3

PESQUISA EMPÍRICA: RELAÇÕES E ANÁLISES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA COM O DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS TRABALHADOS NAS TURMAS DOS QUINTOS ANOS DA INSTITUIÇÃO E A FILOSOFIA SALESIANA

Neste capítulo é analisada a pesquisa realizada nas duas turmas dos quintos anos da Escola Salesiano/Rio Grande, em três etapas: na primeira, foi feita a observação da aula que abordava o conteúdo histórico desenvolvido naquele momento; na segunda (tarde seguinte) foi feita a entrevista com os alunos sobre a aula anterior, e na terceira etapa (no ano seguinte – 2019), retornei à instituição para conversar com os mesmos alunos, então no 6º ano, com a finalidade perceber o que lembravam daquilo que haviam estudado no ano anterior, no momento da pesquisa. Importante considerar que as entrevistas com professoras e direção executiva da escola também fizeram parte da investigação, porém neste capítulo é especificada a pesquisa com as turmas.

A turma da professora A era composta de 22 alunos – 11 meninos e 12 meninas – com 10 anos de idade. O conteúdo histórico trabalhado em 28/08/2018 foi a Independência do Brasil. A professora iniciou a aula distribuindo as folhas com o texto base a ser utilizado com a turma, o qual está reproduzido a seguir, porém não apontou seu plano de aula, como iria transcorrer. No momento da distribuição do material, a professora já foi conversando com a turma sobre o que era a Independência e se a turma tinha conhecimento sobre o porquê dos fatos.

Figura 1 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil

	COLÉGIO SALESIANO LEÃO XIII – RIO GRANDE/RS	
	5 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	
	PROFESSORA:	
ALUNO (A): _____	DATA: ____ / ____ / 2018	

História da Independência do Brasil

Introdução

A Independência do Brasil é um dos fatos históricos mais importantes de nosso país que ocorreu em 7 de setembro de 1822. A partir desta , o Brasil deixou de ser colônia de Portugal.

A proclamação foi feita por D. Pedro I, às margens do riacho do Ipiranga em São Paulo. Muitas tentativas anteriores ocorreram e muitas pessoas morreram na luta por este ideal.

Causas:

- Vontade de grande parte da elite política brasileira em conquistar a autonomia política;
- Desgaste do sistema de controle econômico, com restrições e altos impostos, exercido pela Coroa Portuguesa no Brasil;
- Tentativa da Coroa Portuguesa em recolonizar o Brasil.

Dia do Fico

- D. Pedro não acatou as determinações feitas pela Coroa Portuguesa que exigia seu retorno para Portugal. Em 9 de janeiro de 1822, D. Pedro negou ao chamado e afirmou que ficaria no Brasil.

Medidas pré-independência:

Logo após o Dia do Fico, D. Pedro I tomou várias medidas com o objetivo de preparar o país para o processo de independência:

Figura 2 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil

- Organização da Marinha de Guerra;
- Convocou uma Assembleia Constituinte;
- Determinou o retorno das tropas portuguesas;
- Exigiu que todas as medidas tomadas pela Coroa Portuguesa deveriam, antes de entrar em vigor no Brasil, ter a aprovação de D. Pedro;
- Visitou São Paulo e Minas Gerais para acalmar os ânimos, principalmente entre a população, que estavam exaltados em várias regiões.

A Proclamação da Independência

Ao viajar de Santos para São Paulo, D. Pedro recebeu uma carta da Coroa Portuguesa que exigia seu retorno imediato para Portugal e anulava a Constituinte. Diante desta situação, D. Pedro deu seu famoso grito, às margens do riacho Ipiranga: "Independência ou Morte!"

Pós-Independência

- D. Pedro I foi coroado imperador do Brasil em dezembro de 1822;
- Portugal reconheceu a independência, exigindo uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas;
- Em algumas regiões do Brasil, principalmente no Nordeste, ocorreram revoltas, comandadas por portugueses, contrárias à independência do Brasil. Estas manifestações foram duramente reprimidas pelas tropas imperiais.

Fonte: Colégio Salesiano Leão XIII (2018)

As folhas entregues à turma foram utilizadas apenas como apoio, pois tudo que estava

descrito nelas foi servindo de base para a professora ir conduzindo a aula de modo que a história da Independência do Brasil foi contada por ela, transparecendo o domínio do conteúdo e o quanto se esforçava pela participação dos alunos, relacionando fatos, relembando momentos históricos, questionando, instigando-os. Perguntei a ela em qual material havia se apoiado para ministrar a aula e compactar o conteúdo entregue às crianças. Ela colocou que utilizou o livro *1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil*, de Laurentino Gomes, Editora Planeta do Brasil, 2008. Importante ressaltar que nas folhas entregues não constava a fonte histórica utilizada. Durante a aula, os alunos iam fazendo a leitura das folhas e a professora ia explicando o conteúdo de uma maneira bem interativa. Observei uma aula em que os alunos se sentiram envolvidos, prestaram atenção, participaram quando solicitados e colaboravam mesmo quando não requisitados, pois se empolgavam ao querer participar e questionavam quando sentiam necessidade de saber sobre algum esclarecimento a respeito do fato histórico trabalhado. Algo que me chamou a atenção foi a tentativa da professora de relacionar o que ocorreu na Independência do Brasil, em 1822, com nossa atualidade através do diálogo com os estudantes, os questionando sobre nosso governo, nossas leis, nossa realidade. Alguns alunos falaram sobre as injustiças ocorridas no Brasil e criticaram o governo atual, comentando principalmente sobre corrupção.

A postura atenta e interessada da turma foi algo notável, pois alunos de 5ºano, com idade média de 10 anos de idade, com um comportamento educado e respeitoso, nem sempre é comum. Ainda sobre o material utilizado, importante frisar que, mesmo sem nenhum recurso diferenciado, neste primeiro momento da aula, inclusive com folhas pouco atrativas, conteúdo bem resumido, sem gravuras e indicações de leituras complementares, percebi a participação interessada e atenta dos estudantes, como já colocado.

No transcorrer da aula, a professora entregou um novo material contendo um poema, questões sobre ele e também uma música com perguntas sobre ela, como mostram as figuras a seguir:

Figura 3 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil

	COLÉGIO SALESIANO LEÃO XIII – RIO GRANDE/RS	
	5 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	
	PROFESSORA:	
ALUNO (A): _____	DATA: ____ / ____ / 2018	

Objetivo: Refletir sobre o que é Independência e Liberdade; Conhecer melhor a nossa história; conhecer e valorizar os direitos de todos nós cidadãos.

SER LIVRE

Um povo livre vive num país livre
 Na cidade livre, na rua livre
 Na casa livre
 Colônia e escravidão
 Caminham na mesma direção.
 Quem declara independência
 E não declara abolição
 Vai ver não é livre nada
 Apenas mudou de patrão,
 A liberdade da nação
 É a soma das liberdades
 De cada cidadão.
 (Milton Nascimento/Fernando Brandt)

Questões

1) O que significa à independência para um país?

Figura 4 - Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil

2. Na tua opinião, ser livre e ser independente tem o mesmo sentido? Justifica.

3) Analisa a imagem abaixo e responde os questionamentos:



Obra de Pedro Américo 1888, tela Independência ou Morte

a) A obra faz referência a qual período histórico?

b) O que a obra representa?

4) Observa a música abaixo.

QUE PAÍS É ESTE

Nas favelas, no senado
sujeira pra todo lado
ninguém respeita a constituição
mas todos acreditam no futuro da nação

Figura 5 – Material utilizado na aula sobre História da Independência do Brasil

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

No amazonas, no araguaia iá, iá
na baixada fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
e no nordeste tudo em paz
na morte eu descanso
mas o sangue anda solto
manchando os papéis, documentos fiéis
ao descanso do patrão

Legião urbana

4. Na tua opinião, qual a principal mensagem da música?

5. O que é Constituição?

6. É possível acreditar no futuro de uma nação sem respeitar a Constituição?

7. Explica o que compreendes a partir do verso "sujeira pra todo lado".

Fonte: Colégio Salesiano Leão XIII (2018)

Primeiramente, os alunos leram o poema "Ser livre", de Milton Nascimento e

Fernando Brandt, na sala de aula, e todos em conjunto refletiram sobre ele, dialogando sobre cada verso. Percebi um esforço bastante grande da professora em fazer com que a turma compreendesse o que o poema queria dizer, relacionando a história da Independência do Brasil, ocorrida em 1822, aos dias de hoje. Discretamente, alguns alunos se posicionaram, concordando que ser livre e, ainda ter um país que “escraviza” seu povo, com muito trabalho e pouca remuneração, realmente não significa ter liberdade. Essas reflexões foram feitas pela professora com as crianças e pelas crianças com a professora.

No último momento da aula, com um recurso diferenciado, a professora ofereceu aos alunos um momento com música. A música escolhida foi “Que país é este”, Legião Urbana. Na mesma lógica do poema, a professora trabalhou a música com os estudantes para que fosse feita uma reflexão principalmente sobre nossas leis, nossa Constituição. Foi conversado com a turma sobre as mais diversas leis e regras que regem nossa sociedade e como as crianças, enquanto sociedade, colaboram ou não para que regras e leis sejam respeitadas e cumpridas. Foi comentado sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), as regras que existem na escola e em casa. Muitos sorriram discretamente sobre os comportamentos não adequados para a vida em sociedade, principalmente na família e na escola, demonstrando compreender que para ser respeitado também é preciso respeitar o próximo. Nas últimas folhas entregues, com o poema e a música, tinham questões a serem feitas em casa, com a família.

A aula da professora B abordou o conteúdo histórico sobre a Revolução Farroupilha, em 11/09/2018. Havia 18 alunos – 8 meninos e 10 meninas – com 10 anos de idade. A aula iniciou com a apresentação, no projetor, do plano de aula que conduziria a tarde, o qual foi apresentado da seguinte forma:

ROTEIRO: 11-09 (terça-feira)
1º momento= O que já sabes sobre Revolução Farroupilha?
2º momento= Vídeo do YOU TUBE – Cecília e a Guerra dos Farrapos – Filme Pedagógico 2010
3º momento= Folhas com a história sobre a Revolução Farroupilha – leitura dialogada

No primeiro momento, conforme o plano de aula, a professora conversou com a turma, questionando os alunos sobre o que já sabiam sobre a Revolução Farroupilha. Os alunos colaboraram inicialmente de forma meio tímida, porém mesmo assim contribuíram com alguns saberes que demonstravam já possuir. Em seguida, assistiram ao vídeo introdutório, sobre a avó e a neta Cecília (aluna de 5ºano, como os alunos pesquisados) que dialogavam

sobre a Revolução Farroupilha. Cecília precisava fazer um trabalho da escola e, em uma conversa informal com sua avó que sabia muito sobre a Revolução, vários fatos foram sendo esclarecidos e a história sendo contada. O vídeo foi bem interessante para o grupo, pois apresentou orientações básicas sobre a Revolução, e os alunos demonstraram bastante interesse e atenção ao assisti-lo. Após o vídeo, a professora começou a instigar os alunos cos questionando sobre quem teria sido Bento Gonçalves, qual poderia ter sido o motivo da Guerra dos Farrapos e qual a importância de se aprender sobre a Revolução Farroupilha.

Após essa parte inicial, a professora distribuiu 6 folhas com a história da Revolução Farroupilha, conforme o roteiro, para que através de uma leitura dialogada fosse sendo explicado o conteúdo. Este material encontra-se nas figuras seguintes.

Figura 6 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha

	COLÉGIO SALESIANO LEÃO XIII – RIO GRANDE/RS	
	5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	
	PROFESSOR(A): _____	
ALUNO (A): _____		DATA: ____ / ____ / 2018

Revolução Farroupilha

A Revolução Farroupilha, também é conhecida como Guerra dos Farrapos ou Decênio Heroico, durou 10 anos (1835 - 1845), eclodiu no Rio Grande do Sul e configurou-se, na mais longa revolta brasileira. Foi liderada pela classe dominante gaúcha, formada por fazendeiros de gado, que usaram as camadas pobres da população como massa de apoio no processo de luta.

Causas

O Rio Grande do Sul foi palco das disputas entre portugueses e espanhóis no século XVII. Na ideia dos líderes locais, o fim dos conflitos deveria inspirar o governo central a incentivar o crescimento econômico do Sul, como pagamento às gerações de famílias que se voltaram para a defesa do país, mas não foi isso que ocorreu.

A partir de 1821, o governo central passou a impor a cobrança de taxas pesadas sobre os produtos rio-grandenses, como charque, erva-mate, couros, sebo, graxa, etc.

No início da década de 30, o governo aliou a cobrança de uma taxa extorsiva sobre o charque gaúcho a incentivos para a importação do importado do Prata.

Ao mesmo tempo aumentou a taxa de importação do sal, insumo básico para a fabricação do produto. Além do mais, se as tropas que lutavam nas guerras eram gaúchas, seus comandantes vinham do centro do país. Tudo isso causou grande revolta na elite rio-grandense.

A Revolta

Em 20 de setembro de 1835, os rebeldes tomam Porto Alegre, obrigando o presidente da província, Fernandes Braga, a fugir para Rio Grande. Bento Gonçalves, que planejou o ataque, empossou no cargo o vice, Marciano Ribeiro. O governo imperial nomeou José de Araújo Ribeiro para o lugar de Fernandes Braga, mas este nome não agradou os farroupilhas

Figura 7 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha

(o principal objetivo da revolta era a nomeação de um presidente que defendesse os interesses rio-grandenses), e estes decidiram prorrogar o mandato de Marciano Ribeiro até 9 de dezembro. Araújo Ribeiro, então, decidiu partir para Rio Grande e tomou posse no Conselho Municipal da cidade portuária. Bento Manoel, um dos líderes do 20 de setembro, decidiu apoiá-lo e rompeu com os farroupilhas.

Bento Gonçalves então decidiu conciliar. Convidou Araújo Ribeiro a tomar posse em Porto Alegre, mas este recusou. Com a ajuda de Bento Manoel, Araújo conseguiu a adesão de outros líderes militares, como Osório. Em 3 de março de 36, o governo ordena a transferência das repartições para Rio Grande: é o sinal da ruptura. Em represália, os farroupilhas prendem em Pelotas o conceituado major Manuel Marques de Souza, levando-o para Porto Alegre e confinando-o no navio-prisão Presiganga, ancorado no Guaíba.

Em 9 de setembro de 1836, os farrapos, comandados pelo General Netto, impuseram uma violenta derrota ao coronel João da Silva Tavares no Arroio Seival, próximo a Bagé. Empolgados pela grande vitória, os chefes farrapos no local decidiram, em virtude do impasse político em que o conflito havia chegado, pela proclamação da República Rio-Grandense. O movimento deixava de ter um caráter corretivo e passava ao nível separatista.



A República

Bento Gonçalves, então em cerco a Porto Alegre, recebe a notícia da proclamação da República e da indicação de seu nome como candidato único a presidente. Decide então contornar a capital da província para se juntar aos vitoriosos comandados de Netto. Quando vai atravessar o rio Jacuí na altura da ilha de Fanfa, tem seus mais de mil homens emboscados

Figura 8 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha

por Bento Manuel e pela esquadra do inglês John Grenfell. Bento Gonçalves, Onofre Pires, Pedro Boticário, Corte Real e Lívio Zambecari, os principais chefes no local, são presos, e a tropa é desbaratada. O governo imperial, após esta vitória, oferece anistia aos rebeldes para acabar de vez com o conflito. Netto, contudo, concentrou tropas ao recorde Piratini, a capital da República, e decidiu continuar a luta.

Sede do Governo em Piratini

Bento Gonçalves foi escolhido presidente da República, mas enquanto não retornasse, Gomes Jardim assumiu o governo, organizando a estrutura dos ministérios. Foram criados seis: Fazenda, Justiça, Exterior, Interior, Marinha e Guerra. Cada ministro cuidava de dois ministérios por medida de economia.

Em fins de 1836, sem seu líder e com o governo central fazendo propostas de anistia, a revolução estava perdendo a força, mas no início de 1837 o Regente Feijó nomeou o brigadeiro Antero de Brito para presidente da província. Este, acumulando o cargo de Comandante Militar, passou a perseguir os simpatizantes do movimento em Porto Alegre e tratar os farrapos com dureza. Mas estes atos devolveram o ânimo aos rebeldes, que conseguiram a partir daí uma série de vitórias. A cavalaria imperial desertou em janeiro de 1837 em Rio Pardo, e Lages, em Santa Catarina, foi tomada logo após. Em março, Antero de Brito mandou prender Bento Manoel, por achá-lo pouco rígido com a República. Mas Bento Manoel resolveu prendê-lo e passar novamente para o lado farroupilha. Um mês após, Netto, com mais de mil homens, tomou o arsenal imperial de Caçapava, capturando armas de todos os tipos e ganhando a adesão de muitos soldados da guarnição local. E em 30 de abril, Rio Pardo, então a mais populosa cidade da província, foi tomada.

Em outubro, chegou a notícia de que Bento Gonçalves havia fugido do Forte do Mar, em Salvador, vindo a assumir a presidência em 16 de dezembro. Era o auge da República. A diminuição dos combates, a estruturação dos serviços básicos - correios, política externa, fisco - davam a impressão de que o Estado Rio-Grandense estava em vias de consolidação.

Mas 1838 não foi o ano da vitória como esperavam os farrapos. Apesar de mais uma vitória em Rio Pardo, o fracasso na tentativa de tomar Rio Grande e a falta de condições de conquistar Porto Alegre abatem as esperanças dos republicanos. A maioria das vitórias farrapas neste ano foram em combates de guerrilha e escaramuças sem importância estratégica. Com Piratini ameaçada, a Capital é transferida para Caçapava em janeiro de 1839.

Figura 9 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha

Garibaldi

Em 24 de janeiro de 1837, Giuseppe Garibaldi saiu da prisão onde fora visitar Bento Gonçalves carregando uma carta de corso que lhe dava o direito de apresiar navios em nome da República Rio-Grandense, destinando metade do valor da carga para o governo da República. Ainda no Rio, ele toma o navio "Luiza", rebatizando-o de "Farroupilha". É o primeiro barco da armada Rio-Grandense.

Garibaldi apresenta-se em Piratini em fins de 1837. Ao chegar à capital farroupilha, ele recebe uma missão: construir barcos e fazer corso contra navios do império. Dois meses depois, ele apresenta dois lanchões: o "Rio Pardo" e o "Independência". Mas havia um grande problema: a ausência de portos. Com Rio Grande e São José do Norte ocupadas pelo inimigo, e Montevideú pressionada pelo governo imperial, os farrapos planejam a tomada de Laguna, em Santa Catarina. A idéia era um ataque simultâneo por mar e por terra. Mas como sair da Lagoa dos Patos? John Grenfell atacou o estaleiro farrapo, mas Garibaldi escapou com os Lanchões "Farroupilha" e "Seival" pelo rio Capivari, a nordeste da Lagoa.

Esse episódio resultou no mais fantástico acontecimento da guerra, e talvez um dos lances de combate mais geniais da história. Foram postas gigantescas rodas nos barcos, e eles foram transportados por terra, levados por juntas de bois, até Tramandaí, a aproximadamente 80km do ponto de partida. O transporte foi feito através de campos enlameados pelas chuvas de inverno.



Travessia dos lanchões sobre rodas

O ataque é feito de surpresa, com Davi Canabarro por terra e Garibaldi a bordo do "Seival" (o Farroupilha naufragou em Araranguá-SC) e resulta na conquista da cidade e na apreensão de 14 navios mercantes, que são somados ao "Seival", e armas, canhões e

Figura 10 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha

fardamentos. Em 29 de julho de 1839 é proclamada a República Juliana, instalada em um casarão da cidade. Mas o sonho durou apenas quatro meses.

Com a vitória de Laguna, os farrapos resolveram tentar a conquista de Desterro, na ilha de Santa Catarina. Mas são surpreendidos em plena concentração e batem em retirada, com pesadas perdas materiais. Os navios de corso, contudo, vão mais longe. O "Seival", o "Caçapava" e o novo "Rio Pardo" vão até Santos, no litoral paulista. Encontrando forças superiores, voltam para Imbituba-SC.

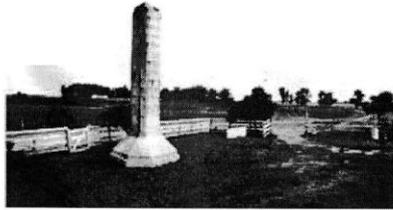
Em 15 de novembro de 1839, um ataque pesado a Laguna, com marinha, infantaria e cavalaria resulta na destruição completa da esquadra farroupilha e na retomada da cidade. Todos os chefes da marinha rio-grandense são mortos, com exceção de Garibaldi. Davi Canabarro recua até Torres, enquanto outra parte das forças terrestres vai para Lages, onde resistem até o começo de 1840.

Declínio

Em 1840 começou a decadência da revolução. Enquanto a maioria das forças rio-grandenses se concentrava no sítio a Porto Alegre, a capital, Caçapava, era atacada de surpresa. Os líderes farrapos consideravam Caçapava quase inexpugnável, em virtude do difícil acesso à cidade. A partir daí, os arquivos da República foram colocados em carretas de bois pelas estradas. Foi o tempo da "República andarilha", até que Alegrete foi escolhida como nova capital. Em Taquari, farroupilhas e imperiais travaram a maior batalha da guerra, com mais de dez mil homens envolvidos. Mas não teve resultados decisivos. São Gabriel foi perdida em junho, e alguns dias depois o General Netto só escapa do imperial Chico Pedro graças à sua destreza como cavaleiro.

Em dezembro de 42 reuniu-se em Alegrete a Assembleia Constituinte, sob forte discussão política. Era forte a oposição a Bento Gonçalves. Durante 1843 e 1844, sucederam-se brigas entre os farrapos. Numa destas o líder oposicionista Antônio Paulo da Fontoura foi assassinado. Onofre Pires acusou Bento Gonçalves de ser o mandante. Este respondeu com o desafio a um duelo. Neste duelo (28 de fevereiro de 1844) Onofre é ferido, e veio a falecer dias depois.

Figura 11 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha



Obelisco comemorativo ao acordo de Ponche Verde

Ainda em 1844 Bento Gonçalves iniciou conversações de paz, mas retirou-se por discordar de Caxias em pontos fundamentais, assumindo o seu lugar Davi Canabarro. Os farrapos queriam assinar um Tratado de Paz, mas os imperiais rejeitavam, porque tratados se assinam entre países, e o Império não considerava a República um Estado. Caxias contornou a situação, agradando os interesses dos farroupilhas sem criar constrangimentos para o Império.

Mas no final das contas os farrapos já não tinham outra saída senão ~~aceitas~~ *aceitar* as condições de Caxias.

A pacificação foi assinada em 1º de Março de 1845 em Ponche Verde, e tinha como principais pontos:

O Império assumia as dívidas do governo da República;

Terminou assim a Guerra dos Farrapos, que apesar da vitória militar do Império do Brasil contra a República Rio-Grandense, significou a consolidação do Rio Grande como força política dentro do país.

Fonte: www.sohistoria.com.br

Fonte: Colégio Salesiano Leão XIII (2018)

A leitura das folhas foi feita pelos alunos e, conforme a necessidade, a professora

intervinha, esclarecendo de forma narrada e orientada a história da Revolução. A professora também fazia indicações aos alunos para grifarem com marca texto as partes mais importantes dos parágrafos, sempre conversando, questionando, instigando os alunos sobre os fatos da Revolução Farroupilha. Foi interessante perceber que alguns alunos conseguiram relacionar momentos do vídeo assistido no início da aula com fatos do texto.

Foi possível observar que o material entregue continha no final do texto a fonte de onde havia sido retirado: www.sohistoria.com.br, não apresentando outras fontes de estudo, como livros, por exemplo. Ainda sobre o material planejado, ficou clara a preocupação da professora em oferecer um material completo e com todas as informações possíveis sobre a Revolução, porém a pergunta que fica é: será que os alunos conseguiram assimilar tudo que estava compondo aquele material? Será que não havia muitos detalhes, tanto que o material ficou um pouco extenso?

Pela observação realizada na turma, o vídeo da neta Cecília com sua avó chamou muito a atenção do grupo e, quem sabe, mais do que todas aquelas informações contidas no texto, pois no momento em que as crianças leram o material lembraram imediatamente do que haviam visto no filme. Será que se a dinâmica tivesse sido ao contrário (primeiro a leitura e depois o vídeo), as crianças conseguiriam relacionar as informações? Por vezes, um material muito extenso, com muitas datas e personagens históricos não é tão aproveitável quanto uma história mais compacta dos fatos, como nesse vídeo informativo, por exemplo.

Na tarde seguinte, na qual retornei para fazer a entrevista com a turma, a professora antes de ceder o espaço para a realização da atividade da pesquisa, distribuiu duas folhas aos alunos, com o Hino Rio-Grandense Ilustrado e duas questões para serem realizadas.

Figura 12 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha

	COLÉGIO SALESIANO LEÃO XIII – RIO GRANDE/RS
	5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1
	PROFESSORA: _____
ALUNO (A): _____	DATA: ____ / ____ / 2018

HINO RIO-GRANDENSE *Ilustrado*

LETRA: *Francisco Pinto da Fontoura*
MÚSICA: *Joaquim José Mendanha*

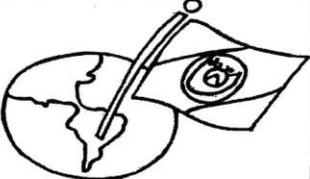


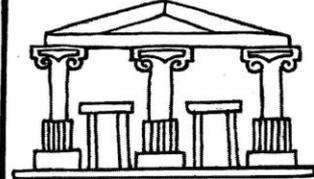
COMO AURORA PRECURSORA
DO FAROL DA DIVINDADE
FOI O VINTE DE SETEMBRO
O PRECURSOR DA LIBERDADE






ESTRIBILHO:
MOSTREMOS VALOR, CONSTÂNCIA
NESTA ÍMPIA E INJUSTA GUERRA
SIRVAM NOSSAS FAÇANHAS
DE MODELO A TODA TERRA (BIS)





ENTRE NÓS REVIVA ATENAS
PARA ASSOMBRO DOS TIRANOS
SEJAMOS GREGOS NA GLÓRIA
E NA VIRTUDE ROMANOS

ESTRIBILHO:
MOSTREMOS VALOR, CONSTÂNCIA
NESTA ÍMPIA E INJUSTA GUERRA
SIRVAM NOSSAS FAÇANHAS
DE MODELO A TODA TERRA (BIS)





MAS NÃO BASTA PRA SER LIVRE
SER FORTE, AGUERRIDO E BRAVO
POVO QUE NÃO TEM VIRTUDE
ACABA POR SER ESCRAVO

ESTRIBILHO:
MOSTREMOS VALOR, CONSTÂNCIA
NESTA ÍMPIA E INJUSTA GUERRA,
SIRVAM NOSSAS FAÇANHAS
DE MODELO A TODA TERRA (BIS)



Fonte: Colégio Salesiano Leão XIII (2018)

Figura 13 – Material utilizado na aula sobre Revolução Farroupilha

1. Procura no dicionário o significado das palavras abaixo, para, juntos, compreendermos melhor o hino do Rio Grande do Sul.

aurora	
precursora	
constância	
ímpia	
façanhas	
aguerrido	
virtude	

2. No hino diz: “Sirvam nossas façanhas de modelo a toda terra”.

O que achas que seriam essas façanhas? O que o nosso Rio Grande do Sul tem que poderia servir de modelo aos outros lugares?

Escreve e ilustra.

Fonte: Colégio Salesiano Leão XIII (2018)

A professora convidou a todos para cantar o Hino, utilizando o recurso da música

enquanto todos acompanhavam a letra na folha e, após, com a ajuda do dicionário, as crianças puderam descobrir o que significavam algumas palavras do Hino Rio-Grandense, como forma de complementação do conteúdo sobre a Revolução Farroupilha.

Algo que me chamou a atenção foi o planejamento de uma aula complementar, com figuras para serem coloridas, sobre o Hino, e a utilização do dicionário como recurso de aprendizagem de palavras que provavelmente não eram de conhecimento das crianças. A última questão era sobre as “façanhas” e foi bem elaborada, levando o aluno a raciocinar e não responder mecanicamente.

Essa atividade final proposta à turma demonstrou a responsabilidade e o comprometimento da professora em oferecer aos alunos questões que os levassem a compreender as palavras do Hino, que muitas vezes repetimos sem saber o real significado, assim como pensar sobre as façanhas do nosso Rio Grande do Sul.

Com a apresentação e análise das aulas das professoras A e B, está finalizada a primeira etapa da pesquisa. A segunda etapa é constituída da entrevista com as crianças e será desenvolvida mais adiante, com reflexões acerca das suas respostas em relação aos teóricos, às entrevistas realizadas com as professoras, à entrevista feita com a diretora executiva da escola e às consultas obtidas nos documentos oficiais da instituição (Regimento Escola – Plano Educativo Pastoral, Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas e Caderno de Orientações para os Professores). Durante todas as reflexões realizadas, o ensino de História, os conteúdos trabalhados com as turmas e a filosofia salesiana estão no centro das análises, convergindo com a proposta inicial do trabalho.

O terceiro momento da pesquisa, retorno à escola (2019), conta com uma conversa com os alunos (6ºano), sobre as lembranças acerca dos conteúdos desenvolvidos em 2018 - Independência do Brasil e Revolução Farroupilha. Em 1º/10/2019 retornei à escola e conversei com os alunos da turma da professora A, os quais haviam visto o conteúdo sobre a Independência do Brasil, em 2018. Dos 20 alunos presentes, somente 4 deles falaram algo, relatando o seguinte:

Aluno A: eu só lembro que é 7 de setembro e que eles (o Brasil) se libertou de Portugal.

Aluno B: Assim... como o Brasil era um país colônia de Portugal, todas as riquezas que o Brasil tinha estavam indo pra Portugal, mas até que o Brasil não queria mais que isso acontecesse, até que D. Pedro I que era filho de D. João VI reuniu uns soldados (não sei se é

exatamente isso), mas pelo que eu me lembro aí gritou Independência ou Morte.

Aluno C: Só sei que tem a ver com os Farrapos.

Aluno D: A gente tava discutindo que dia q era, ela falou que era 22 de abril...

Em 02/10/2019, retornei à escola e conversei com os alunos da turma da professora **B** e que haviam visto o conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, em 2018. Dos 13 alunos presentes, somente 4 deles falaram algo, relatando o seguinte:

Aluno A: Eu lembro que aconteceu a Guerra dos Farrapos, mas não lembro o porquê.

Aluno B: Eu não lembro de nada.

Aluno C: Me lembro da Anita Garibaldi e que ela era esposa de um Garibaldi também...

Aluno D: Me lembro que Bento Gonçalves participou da guerra.

As falas mostram respostas um pouco vagas, por vezes até confusas, e a participação é de um pequeno número de crianças tentando lembrar e dizer algo em relação ao que havia sido questionado. Apenas uma criança relatou com mais firmeza e de forma correta o que havia sido a Independência do Brasil.

Importante pontuar que na segunda etapa (entrevistas com as crianças realizadas na sala de aula e na tarde seguinte às observações), também foi entregue um formulário para cada uma, para que escrevessem sobre o conteúdo desenvolvido em aula, com a intenção de dar oportunidade de expressão àqueles estudantes mais tímidos. Com o intuito de fazer um apanhado geral do que mais apareceu nas respostas das crianças, seguem os quadros contendo suas narrativas de 2018:

Quadro 1 - Apanhado geral das narrativas dos alunos sobre a aula de *Independência do Brasil* quando questionados: “Não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?”

O que foi enfatizado nas respostas, nos formulários	Quantidade de respostas semelhantes de um total de 23 alunos
O Brasil virou independente de Portugal desde 1822. D. Pedro I deu o famoso grito de “Independência ou morte” às margens do Rio Ipiranga	13
A Independência do Brasil significa ter liberdade.	4
Momento histórico quando D. Pedro I proclamou Independência ou morte em 1888.	1
Ser independente é parar de ser colonizado e nos dias atuais não somos colonizados.	3
A independência do Brasil ocorreu em 7 de setembro de 1822 por causa da Lei do Aurélio que ocorreu por causa que os cidadãos precisaram a princesa Izabela ...de D. Pedro VI.	1
A independência do Brasil aconteceu dia 7/09/1822 e o primeiro lugar que o D. Pedro II veio ficar era no Rio de Janeiro e começou a colonizar os indígenas.	1

Fonte: Da autora (2019)

Quadro 2 – Apanhado geral das narrativas dos alunos sobre a aula de *Revolução Farroupilha* quando questionados: “Não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?”

O que foi enfatizado nas respostas dos formulários	Quantidade de respostas semelhantes de um total de 18 alunos
Causa da Revolução Farroupilha: aumento dos impostos e do sal	12
Duração da Revolução como fator mais importante do conteúdo: 10 anos	18
No final da Revolução ocorreu um acordo, um tratado de paz	9
Bento Gonçalves foi o líder da Revolução Farroupilha	6
Bento Gonçalves era filho de fazendeiro	2
Rio Grande do Sul foi palco de disputas entre portugueses e espanhóis	6
Guerra iniciada pela elite gaúcha formada por fazendeiros contra o império brasileiro	4

Fonte: Da autora (2019)

Em relação a essas narrativas, é possível chegar a algumas conclusões. Há respostas bem confusas, algumas totalmente erradas, outras descrevem o fato histórico ocorrido e algumas falam apenas de partes que as crianças acharam ser muito importantes em tais conteúdos. No quadro sobre a Independência do Brasil, por exemplo, 13 crianças conseguiram entender e escrever bem resumidamente o que aconteceu na Independência, enquanto uma enganou-se quanto ao ano, e outra agregou informações sobre a “Lei do Aurélio” e a princesa “Izabela”. No quadro sobre a Revolução Farroupilha, apareceram ocorrências similares às do assunto Independência. Grande parte dos alunos soube responder os motivos de ter acontecido a Revolução e a sua duração, porém apenas uma criança escreveu de forma sucinta e completa (conforme anexo). Mas o que é comum a todas as crianças, acertando ou não as respostas sobre os conteúdos, é que a maioria não relacionou os fatos históricos à sua vivência, ao seu cotidiano, com reflexões que pudessem enriquecer seus conhecimentos para uma aplicabilidade na vida. As respostas foram em sua grande maioria bem factuais. Então, ousou perguntar: por que isso ocorreu?

As narrativas das crianças expressam exatamente aquilo que elas absorveram como aprendizado ou não. Se as respostas não se interligaram a questões da vida é porque não houve uma significância nesse sentido. O que teve sentido e aprendizado para elas foram apenas os fatos históricos em si. Elas não protagonizaram seus processos de aprendizagem, apenas aprenderam o que lhe foi passado, sem construir um aprendizado que faça sentido em suas vidas, de modo a pensarem: isso acontece porque um dia aconteceu dessa forma? Se não tivesse acontecido tal situação no passado, como viveríamos hoje?

Isabel Barca (2011) coloca o que vem a ser narrativa, em um contexto histórico. A autora atribui o significado da palavra como expressão de ideias sob qualquer formato – que comunica a compreensão histórica e os sentidos atribuídos a ela. Dessa forma, as narrativas dos alunos comunicam aquilo que compreenderam sobre o conteúdo trabalhado em aula, os significados produzidos pela turma. As narrativas coletadas a partir de entrevistas dizem muito sobre as ideias históricas dos estudantes. Nesse sentido, algumas falas das crianças são analisadas, a seguir, com o objetivo de compreender como o conteúdo histórico trabalhado na sala de aula foi percebido por elas.

Na aula da professora A, sobre a Independência do Brasil, há algumas respostas bem diretas sobre o conteúdo apresentado. Eis algumas delas:

Crianças: *A gente aprendeu que a Independência do Brasil foi sim um dos maiores momentos da história do Brasil. Também foi uma coisa boa, mas também foi uma coisa ruim. Boa porque nos libertamos de Portugal e a gente não precisou mais trabalhar pra servir aos reis de Portugal, mas ao mesmo tempo foi uma coisa ruim, porque mesmo que a gente tenha se libertado de Portugal, o rei daqui continuou nos comandando, fazendo com que todas as riquezas fossem pra ele.*

A parte que eu mais gostei foi quando os portugueses colonizaram o Brasil e saíram.

Professora A: *Por quê?*

Crianças: *Porque os portugueses colonizaram o Brasil, os indígenas foram mortos ou escravizados, daí quando eles foram embora para Portugal de volta, o Brasil ficou independente.*

Em contrapartida, respostas relacionadas às vivências atuais também apareceram, como:

Crianças: *A música...a principal mensagem dela né... é que as pessoas têm que prestar atenção melhor no país pra ver como é que tá. Elas precisam votar melhor e ajudar melhor o país e na música fala que eles querem pensar no futuro só que não obedecem à Constituição. Isso não é possível! Porque a Constituição é as regras que regem o país e sem obedecer a elas não tem como os governantes fazerem um futuro melhor.*

Crianças: *Constituição é um conjunto de leis e regras que regem o país.*

Professora A: *Ok! E essas leis e regras que regem o país...onde mais a gente tem leis e regras...existem só as leis que regem o país? Que outras leis existem?*

Crianças: *Na escola.*

Professora A: *Que mais?*

Crianças: *Em casa, o ECA.*

Professora A: *O que é o ECA?*

Crianças: *O ECA é o Estatuto da Criança e do Adolescente.*

No momento das entrevistas na aula da professora B, sobre a Revolução Farroupilha, também há respostas bem factuais sobre o assunto, como nas seguintes narrativas:

Crianças: *O que eu mais gostei foi saber que todos os espanhóis e portugueses, eles queriam tomar a terra dos rio-grandenses pra poder assim...acho que abusar do poder deles, só que aí*

eles fizeram...tentaram fazer uma guerra pra defender o próprio estado do que eles tinham pra posse.

Professora B: *Quem foi o Presidente da Revolução?*

Crianças: *O Bento Gonçalves.*

Professora B: *E o Bento Gonçalves era quem?*

Crianças: *Ele era o filho de um fazendeiro.*

Crianças: *Ele era o capitão farroupilha, da revolução.*

Professora B: *E ele era da elite ou ele era dos farrapos?*

Crianças: *Eu me lembro que o Bento Gonçalves era filho de um fazendeiro que era muito rico.*

Professora B: *Eles fizeram um acordo, pra quê? Pra que o RS conseguisse se desenvolver, por quê? Com aquele preço alto das altas taxas de impostos, eles só trabalhavam para pagar impostos, não tinham lucro, não é? Não conseguiam ter lucro e ver o crescimento, investir em outras coisas o dinheiro né... na saúde, na educação, né... em outras coisas que fazem o quê? Uma cidade crescer! O Estado crescer. Então por isso, que quando resolveram selar a paz, ficou tratado isso que... o governo ia diminuir os impostos para que o RS pudesse crescer, se desenvolver.*

Crianças: *Os 2 lados, eles não desistiram por causa que os 2 queriam mesmo ficar com a terra, tanto é que durou 10 anos a guerra, então RS ele queria muito ter de volta as terras e foi viver em paz com menos impostos e eles queriam, porque queriam ter o RS e tirar as terras deles, por isso que eles ficaram um tempão assim lutando.*

Diante das falas das crianças e também das respostas dos formulários (em anexo) entregues às crianças, após as entrevistas, algumas reflexões são possíveis. Primeiramente, é necessário considerar que sem o conteúdo trabalhado em aula, sem a “provocação” do que seria, neste caso, a Independência do Brasil e a Revolução Farroupilha, a aula não teria ocorrido. Porém, é preciso refletir sobre o modo como o conteúdo foi lançado à turma para o estudo.

Com um material bem organizado, embasado por estudos, momentos lúdicos com vídeo e música e algumas questões reflexivas, é notável uma preocupação por parte das docentes em oferecer uma aula bem completa e com bastante informações. Porém, não foi percebida a atuação das crianças em participar do processo de investigação sobre os assuntos. A “provocação” das aulas foi exclusivamente das professoras. Houve uma postura de dialogicidade constante com as crianças durante a exposição dos assuntos, tanto que nas

respostas das entrevistas e formulários, praticamente todos os alunos sabiam o que responder sobre os conteúdos, porém exclusivamente sobre eles, sem fazer as relações necessárias para a apropriação do conhecimento com vistas a relacionar o que ocorreu no passado aos dias de hoje. Importante colocar que, durante a observação das aulas, as duas professoras tentaram fazer a relação do conteúdo com o cotidiano, mas nas narrativas dos alunos, principal objeto de análise da presente pesquisa, a conexão do passado com o presente apareceu com muita discrição.

Schmidt (2004, p. 54) alerta para a necessidade de “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom”, mas conseguido através de pesquisas e descobertas. No caso das aulas observadas, as pesquisas para oferecer boas aulas foram feitas pelas professoras, como já mencionado, e as descobertas por parte dos alunos foram feitas pela escuta atenta de como a história relativa àqueles conteúdos aconteceu, com suas datas e personagens. Segundo Piaget (1973, p. 16), “é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa”. Iniciativa e pesquisa são palavras, ou melhor, ações primordiais na construção de aprendizagens.

No subtítulo 1.2.1 - Educação histórica e as possibilidades de seu desenvolvimento com crianças pequenas – as metodologias ativas são apontadas como estratégias adequadas para que os alunos passem a ter interesse por questões do passado. Nas metodologias ativas, o aluno passa a ser protagonista e transformador do processo de ensino, tomando iniciativas e se utilizando de pesquisas enquanto o educador assume o papel de um orientador, abrindo espaço para a interação e participação dos estudantes na construção do conhecimento. Em conformidade com uma Educação Salesiana, o Regimento da escola traz um de seus objetivos referentes ao papel do educador:

O educador precisa ser essencialmente, um fazedor de perguntas, um lançador de desafios, um criador de obstáculos para que o aluno possa superá-los e ter “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. A aprendizagem necessita ter sentido e ser significativa para o aluno, envolvendo-o como processo (REGIMENTO, 2018, p. 16).

No momento em que a Escola Salesiano Leão XIII foi escolhida para a pesquisa, uma das principais questões era: como que a “salesianidade” com sua filosofia única se traduziria nos processos de aprendizagens de seus alunos? No caso específico desta investigação, a pergunta era: como a “salesianidade” se alinharia com os conteúdos históricos? O regimento

coloca uma tarefa ao educador salesiano, a qual deve ser reconhecida como não sendo das mais fáceis. Configura-se como bem trabalhosa, mas não impossível. Um educador que desafia, que questiona e que leva o seu aluno a pesquisar, investigar, envolver-se com assuntos que serão trabalhados na escola, consegue fazer com que o estudante encontre sentido naquilo que está descobrindo e aprendendo, para sua própria vida.

O aluno tendo a oportunidade de tornar-se protagonista no processo de ensino e aprendizagem sente-se valorizado e é incentivado a expressar sentimentos, pensamentos, expor dúvidas e apresentar suas necessidades. No lugar de absorver o conhecimento, ele trabalha de forma ativa, pesquisando, investigando e perguntando sobre aquilo que realmente deseja saber e conhecer, com o intuito de apropriar daquele saber, pois participou de sua descoberta, sentindo-se pertencente ao ensino de História e compreendendo fatos históricos e suas relações, entre passado, presente e futuro.

Nas narrativas dos alunos aparecem respostas bem pontuais sobre o conteúdo trabalhado nas turmas, com exposição dos fatos, assim como caracterização e nomeação dos personagens que fizeram parte da Independência do Brasil e da Revolução Farroupilha. Sabemos que o ensino de História necessita pautar-se na construção de uma identidade nacional através das relações sociais e individuais, permitindo também analisar e compreender o tempo presente e explorar as diversas relações históricas que envolvem seu passado e sua memória. Em vista disso, será que esses alunos realmente conseguiram se entender como sujeitos históricos, que fazem parte dessa história, vivenciando no presente questões que são herança do passado? Conseguem, relacionando presente e passado, pensar em ações para o futuro, as quais orientem suas vidas em sociedade?

A teoria de Rüsen fala sobre a necessidade humana de interpretar o tempo. O pensamento histórico fundamenta-se, segundo o autor, em um conjunto de operações (experiência, interpretação, orientação e motivações) que precisam ser conectadas e inseridas em uma lógica narrativa de apresentação, para estruturar o pensamento e conferir sentido aos eventos históricos.

Essa lógica narrativa a que o autor se refere não aparece nas narrativas das crianças. A história factual é percebida claramente nas entrevistas, mas a correlação entre os fatos históricos para um sentido na vida prática não está elucidada nelas.

Assim, Rüsen (2010, p. 52) define a história como “uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida

prática atual”. Estudar história vai muito além de decorar datas e conhecer personagens históricos, é uma compreensão dela enquanto ciência ligada ao cotidiano.

O passado passa a ter um sentido a partir de sua interpretação no presente. A multiplicidade das narrativas da história, junto com às diversas perspectivas, possibilita um ganho de conhecimento, um desenvolvimento cognitivo. Quando o aluno estuda a história, ele precisa saber que um fato foi contado por determinada pessoa (ou grupo de pessoas), em determinado período histórico, podendo haver todo um arcabouço de interesses por trás de tudo o que é contado ou omitido. Torna-se difícil afirmar que um evento histórico ocorreu exatamente como está sendo descrito em um livro, por exemplo. Dessa forma, a história possibilita reinterpretções, através de pesquisas em múltiplas fontes, no sentido de enxergá-la de formas diferentes das que são impostas como verdade absoluta.

É muito comum, para muitos alunos, que essa nova interpretação da História não se torne opção durante o estudo de fatos históricos e que, por anos, a História continue sendo contada da mesma forma, as aulas sendo ministradas do mesmo jeito, sem a participação dos alunos nas investigações sobre passado, para que tenham a oportunidade reinterpretá-lo, ressignificando-o no momento presente, servindo de base para uma orientação de vida no futuro.

As relações históricas devem ser construídas tanto nas salas de aula como em laboratórios, centros de pesquisas, museus, entre outros, pois a História não é uma ciência pronta e acabada. É necessário, a partir dessa perspectiva, romper com o paradigma de que quem faz história é o historiador. Todos fazemos história! Somos sujeitos históricos, tentando compreender um passado no presente, para melhores projeções futuras.

Nas Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas, ainda consta:

A função da escola que queremos está diretamente ligada a ensinar a conhecer, formar para compreender, desenvolver o pensar para que crianças, adolescentes e jovens saibam lidar com as informações e estabelecer relações entre elas, sejam quais forem, e mais que isso, saibam escolher, decidir, projetar, agir e criar, visto que devem conhecer e relacionar o aprendido com a vida (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 26).

Um trabalho desenvolvido de acordo com o que a filosofia salesiana expõe como essencial para a formação integral de seus alunos, concomitantemente com a prática da teoria de Rüsen, um caminho bastante acertado para que a significação dos conteúdos históricos trabalhados em sala de aula possa refletir no cotidiano dos estudantes. O passado, embora seja o foco, não pode desprender-se do presente e do futuro, já que situar em uma

temporalidade implica intencionalidades. Uma forma de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, a adoção e a defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102).

Nas narrativas dos alunos, coletadas em 2019, sobre o que lembravam dos conteúdos vistos em 2018, percebe-se o quanto esses conteúdos não atingiram os alunos de forma que recordassem como foram os fatos ocorridos durante a Independência do Brasil e a Revolução Farroupilha. Muitos fatores são inerentes a essa falta de recordação, como o simples esquecimento, que faz parte da vida de todas as pessoas, e a falta de estímulo familiar em relação a assuntos escolares relacionados à vida, por exemplo. Contudo, se houvesse um sentido real de aprendizagem histórica, tais conteúdos provavelmente estariam presentes na memória de muitos, se não de todos, fazendo com que lembrassem não somente dos fatos em si, datas e personagens, mas no sentido de conduzir reflexões acerca da colaboração para a vida presente e possibilidades de perspectivas futuras.

No momento em que os alunos foram entrevistados, tanto no ano de 2018 como no ano de 2019, era visível certo receio ao responderem às questões sobre o que tinham aprendido ou sobre o que mais havia sido importante para eles. Os fatos históricos geralmente são muitos e, quando contados e listados em uma aula expositiva, ao rememorá-los, perde-se o “fio da meada”, pois o mais importante não seria listar tudo que aconteceu em uma guerra, por exemplo, mas construir o saber (pela pesquisa, por exemplo) sobre como ela ocorreu, com uma sustentação válida de argumentação. Quando esse movimento acontece, quando há o argumento no lugar de uma simples explicação, os alunos sentem-se, segundo Ashby,

capazes de se tornar racionalmente envolvidos nos debates históricos do futuro, ou de ter qualquer esperança de compreender o motivo pelo qual as explicações sobre eventos passados ou o significado de tais eventos possam mudar ao longo de suas vidas (ASHBY, 2006, p.154).

O mais importante não é o quanto o aluno sabe sobre uma batalha ou uma guerra, mas como ele trata a informação da qual dispõe. Dessa forma, o estudante dotado de autonomia com o conhecimento que foi construído e mediado pelo seu professor, não será seduzido e/ou induzido a acreditar em versões prontas sobre o passado, disponíveis em inúmeras fontes de informação às quais tem acesso. É fato que podem aparecer informações conflitantes sobre um mesmo assunto histórico, mas se o aluno estiver seguro das diversas interpretações que a História pode apresentar, ele conseguirá ter capacidade crítica e lidar com a construção interpretativa.

O aluno precisa ser incentivado para que tenha condições de estabelecer conexões com

o conhecimento que traz do mundo e o conhecimento adquirido através da disciplina de História, para que consiga alcançar a competência necessária para orientar-se temporalmente. Nas narrativas dos alunos, há dois exemplos sobre como o conhecimento vindo através da família pode colaborar para a construção de novos conhecimentos:

Criança: Tu perguntou sobre...se os pais falavam né... o meu vô ele participa do desfile do 20 de setembro e eu sempre participo (participava na verdade) com ele e, daí sempre quando ele, quando a gente ia desfilar, ele contava a história.

Criança: tu tava falando né...dos pais e o que eles falavam...eu, minha mãe e minha irmã, a gente foi num Museu em Bagé que tinham várias coisas sobre isso. Era muito legal.

Pesquisadora: e eles explicaram? Conversaram sobre?

Criança: Sim.

O professor Peter Lee propõe uma sugestão de como a orientação temporal pode ser trabalhada com os alunos:

Primeiro, propõe que essa estrutura da qual os alunos devem partir, comece pelo ensino de como é atribuída importância a eventos e processos no passado – que isso é feito a partir de constatações que fazemos, de como essas constatações se relacionam com as perguntas levantadas, a partir de evidências de que dispomos. Isso vai permitir aos alunos inclusive relacionar a História com seus próprios interesses e “perguntas”. Entende-se que neste momento sejam trabalhados conceitos-chave como mudança, evidência, relatos... Em seguida deve ser oferecido aos alunos um quadro geral, ao qual se possa recorrer em vários momentos. Não é um conhecimento sedimentado, ao qual se vai aos poucos sobrepondo as camadas de cada período a cada série escolar, mas muito mais uma visão geral. Esse “quadro” histórico consistiria em uma História da humanidade, estudada por temas referentes a longos períodos de tempo, que faria indagações a respeito de padrões encontrados na sobrevivência humana e seu desenvolvimento material. Consistiria também em reflexões sobre o que é considerado mudança e continuidade, sob a forma de diferentes perguntas que levariam a conclusões por parte dos próprios alunos sobre como as ideias podem mudar dependendo de qual pergunta se faz. É necessário também que seja uma estrutura aberta, a qual os alunos moldam quando se deparam com novas passagens, fazendo ligações e recombinações internas entre os temas. À medida que refletem sobre essas recombinações, que testam suas informações os alunos são levados à primeira consideração – a que trata sobre o entendimento da disciplina – mas desta vez em conexão com o conhecimento dos conteúdos. Ao construir seu próprio quadro, os alunos terão a oportunidade de perceber como a História pode ser reconstruída, ainda que amparada por um processo metodológico, motivado por novas perguntas e novas abordagens (LEE, 2004, p. 159).

A produção do conhecimento histórico pela pesquisa, a possibilidade da construção de novas pontes de entendimento, interligando discussões e promovendo o diálogo necessário entre os envolvidos no processo da construção da História, e o aluno sendo protagonista dele, faz crer que é possível conhecer a História, interpretá-la, reinterpretá-la e pensar em novas projeções para o futuro.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES E A INTERDISCIPLINARIDADE

A formação exigida dos professores para trabalhar com os Anos Iniciais é o curso de Pedagogia. Esse curso assume a responsabilidade de formar profissionais para a docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme instituído na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs).

Gatti (2010) destaca a importância da formação inicial na Licenciatura em Pedagogia, mas registra grande preocupação com esse curso, cujas ementas abordam teorias políticas, sociológicas e psicológicas, importantes para a conscientização no trabalho do professor; porém insuficientes para as atividades de ensino. Evidencia, ainda, um quadro frágil em relação aos conteúdos a serem ensinados nas disciplinas, pois, em sua grande maioria, são abordados de forma genérica, sinalizando frágil associação com as práticas docentes.

A constatação da autora leva à problematização do que realmente acontece na prática do cotidiano dos professores dos anos iniciais, pois o pedagogo precisa “dar conta” de todas as matérias do 1º ao 5º ano (além de todas as competências que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil) e por muitas e muitas vezes pela formação deficitária, não consegue ensinar tudo, pois não sabe tudo e o curso que deveria tê-lo embasado de forma específica e não genérica, como diz a autora, não o fez. Dessa forma, percebe-se a importância de uma formação inicial articulada com as prioridades da prática, com a aprendizagem de todos os conteúdos na íntegra. Muitos professores relatam que aprendem o ofício da profissão na prática, com lembranças de seus professores, observando seus pares mais experientes e nas formações em serviço.

A professora **B**, no momento de sua entrevista, deixou claro como age quando tem dificuldade em alguma disciplina, em algum conteúdo específico, e precisa desenvolvê-lo com sua turma:

Professora B: *Não...não deixamos de trabalhar nada. É muito difícil não trabalhar algum conteúdo que é proposto pra série, pro ano, no caso.*

Pesquisadora: *Certo. Aqui as orientações eu acho que tu já deixou bem claro né pra trabalhar com o livro.*

Professora B: *Sim, sim, a gente tem...e também assim, qualquer dúvida a gente tem bastante apoio para tá conversando.*

Pesquisadora: *Da coordenação?*

Professora B: *Da coordenação, dos colegas que são específicos da área. Por quê? Por que, eu não preciso te dizer... Nós somos pedagogos, nós não temos a formação específica, nem de matemática, nem de português, nem de ciências, nem humanas e da natureza, então o que que acontece... às vezes algum assunto tu não domina, tu tem uma certa dificuldade, ficou uma lacuna na tua aprendizagem sobre aquele assunto, porque né... às vezes tu vai buscar aquilo e tu tem dúvida, a gente sempre chama os universitários, a gente mexe com o pessoal da manhã, a gente pede de um apoio, né. Às vezes, vem no livro um desafio né... que tu fica pensando... bah como é que eu resolvo isso? Será que, né... para o quinto ano, como é que eu explico isso para eles? Porque tem muito a ver, assim... a metodologia que tu usa, mas que alcance a compreensão deles.*

Para Libâneo (2012), a dissociação entre didática, conhecimento e metodologia de ensino se resume a três aspectos: a didática ensinada nas licenciaturas, sem vínculo com os conteúdos; a distância entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos; e, ainda, a ausência, nos cursos de licenciatura, de integração entre a didática geral e as disciplinas.

A formação pedagógica recebida na formação inicial, para atuar de forma satisfatória e conforme o contexto dos alunos, ainda parece ser insuficiente. Então, somente durante a caminhada profissional, pensando e refletindo sobre a prática no próprio ambiente escolar, transformada em busca para entender os processos de aprendizagem, será possível avançar no trabalho pedagógico.

Na realidade (e que custará muito a se tornar uma realidade, talvez nem se torne), as matérias específicas precisariam ser ministradas por professores de cada área, que tiveram sua formação voltada somente para uma disciplina. A carga de conhecimento que um pedagogo precisa ter para contemplar todos os desafios do Ensino Fundamental é bastante extensa.

Mas... e a formação continuada dos professores não trataria de aperfeiçoar a prática docente? Nem sempre!

O acesso aos espaços para a troca de experiências, não garante a construção de práticas de qualidade. É essencial que propostas desafiadoras, ações e atitudes dos formadores se tornem fundamentais para a reflexão do professor sobre suas próprias práticas e a conscientização a respeito das intervenções e decisões que ele próprio precisará adotar. Somente o trabalho da gestão escolar, oportunizando espaços de troca com os pares mais experientes e/ou especificamente formados, também não é suficiente para a garantia de um

processo satisfatório do trabalho docente.

Diante de todo esse quadro, o questionamento: Como a formação continuada poderia ajudar na questão de um trabalho mais completo do professor, o qual se sentiria apoiado para exercer a docência, já que em sua formação inicial não obteve toda a teoria necessária para o exercício de sua profissão?

É o momento, então, de falar sobre a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade no campo da Ciência corresponde à necessidade de superar a visão fragmentada do conhecimento. Essa superação se dá no âmbito escolar, quando o conhecimento é apresentado e construído, fazendo com que se entenda que a escola e o conhecimento não são separados da vida social de outras esferas da vida humana. A interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2011, p. 34), consiste essencialmente em um “trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos e diretrizes, de suas metodologias, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino”.

Em entrevista, a Professora A faz algumas colocações sobre o trabalho interdisciplinar que ela tem a oportunidade de desenvolver na Escola Salesiano Leão XIII:

Pesquisadora: *Como são feitas as orientações aqui na escola para vocês lecionarem no quinto ano?*

Professora A: *Então... a gente tem o conteúdo... a gente tem a proposta programática para trabalhar no 5º ano, mas a gente é livre para ir construindo os projetos interdisciplinares, então a proposta ela acontece.... a gente trabalha atendendo ao conteúdo programático, aquele conteúdo que a gente tem para o quinto ano, mas esse conteúdo ele pode ser diluído dentro desses projetos, dentro das propostas que são desenvolvidas com as crianças. Ele não é uma proposta conteudista, é uma proposta que ela vai se desenvolvendo dentro do projeto que está sendo desenvolvido na sala.*

O trabalho interdisciplinar visa o agrupamento de diversos ramos do conhecimento, seguindo um objetivo em comum, como um assunto ou tema específico. Para Piaget (1981, p. 52), a interdisciplinaridade pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências” e se traduz como um caminho pela (re)construção do conhecimento unitário e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber. Na escola, essa noção é materializada em práticas e reflexões como a integração de conteúdos e a interação

entre ensino e pesquisa.

As Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas recomendam a prática da Interdisciplinaridade:

Seguimos a concepção de Fazenda (2008), ao considerar que “[...] o processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade (FAZENDA, 2008, p. 23-24 *apud* REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 39).

A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada, coletivamente, num ato de vontade, num desejo planejado e construído para dar significatividade ao ato de ensinar e aprender (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2018, p. 39).

A formação continuada dos professores, realizada pela coordenação pedagógica e gestão de uma escola, como já dito, pode não garantir a construção de práticas de qualidade apenas com a abertura de espaços para a troca de experiências. Ela pode quem sabe desafiar o grande grupo de docentes da escola com a proposta de realizarem um trabalho interdisciplinar, que, além de relacionar duas ou mais disciplinas para aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino, irá suprir de alguma maneira a deficiência na formação dos professores em certas disciplinas, já que um auxiliará o outro de uma maneira interessante e produtiva.

A prática interdisciplinar também tem um objetivo muito peculiar que é dar sentido e significado às aprendizagens dos alunos. Nessa prática, as propostas articulam pontos de vista, saberes, áreas de conhecimento, trazendo questões complexas do dia a dia e que fazendo educadores e estudantes perceberem que o conhecimento segmentado (disciplinar) precisa ser composto por olhares diversos para conseguir encontrar significados mais amplos.

Como, então, a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento escolar pode ser construída na prática? Cooper (2006) apresenta uma sugestão relacionada ao trabalho com peças teatrais:

As peças têm sido elogiadas há muito tempo, por educadores, como o veículo mais rico e poderoso para o aprendizado inicial, proporcionando uma oportunidade esplêndida para as crianças se engajarem com os tempos passados. Winnicot, citado por Bruce (1991, p. 71) sugeriu que os adultos são capazes de se relacionarem com eventos importantes, figuras heroicas, músicas e pinturas, se eles relacionarem entre eles e se unirem com o que é importante, por meio da peça. Erickson (1965) descobriu que se as crianças são encorajadas a reconstruírem cenas empolgantes de lendas populares através de “vamos fingir uma peça”, elas servem de metáforas para as suas vidas, preocupações e interesses e as ajudam a se engajarem com as principais correntes de emoções que as ligam a outros tempos e lugares. Bruce (1991), descreve como um grupo de crianças de 5 anos ouviu histórias sobre o Príncipe Negro e Rei Arthur, o que as levou a participar de várias peças sobre príncipes e princesas. Por exemplo, Hannah, 5 anos, e Toni, 3 anos, utilizaram um roteiro rudimentar sobre São Jorge e o Dragão como base para uma peça. Este autor também relatou como um professor adicionou asas a um pônei de brinquedo para recontar a história de Pégasus. Garvey (1977) enfatizou a importância da peça que

reconstrói histórias sobre outros tempos e lugares, já que isso envolve diálogos experimentais e permite que as crianças explorem emoções, relacionamentos e situações, tempos e lugares fora de suas experiências (COOPER, 2006, p. 183-184).

De acordo com as proposições do autor, percebe-se o quanto o uso das artes, principalmente das peças teatrais, pode colaborar com o entendimento dos alunos sobre determinado assunto que estejam trabalhando. Ao atuarem e criarem/recriarem, os estudantes são levados a conhecer novas perspectivas de si mesmos, daquilo que já conhecem e do que são capazes de fazer e aprender, pois, ao despojarem-se daquela condição de simples receptáculos do saber, eles pesquisam, descobrem, investigam possibilidades e atuam como criadores/recriadores de histórias, construindo saberes através de seu protagonismo.

Todo esse processo ocorre sempre com a mediação dos professores, que os orientam sobre como diferentes conhecimentos podem fazer parte de uma totalidade, como tudo pode se relacionar, principalmente com a colaboração das diversas disciplinas e suas especificidades.

A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. A prática interdisciplinar sempre deve estabelecer a dialogicidade e a integração e estas ações devem ser recíprocas entre os docentes das diversas áreas. A colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Como sugestão de momentos interdisciplinares nas aulas que abordam o ensino de história nos quintos anos da Escola Salesiano Leão XIII, seguem duas ideias:

A primeira seria a criação de uma história em quadrinhos. Nessa prática, os alunos após pesquisarem, discutirem e conversarem sobre determinado tema, teriam a oportunidade de criar personagens e diálogos que contassem como a história poderia ter acontecido e o que, por abordagens diferentes, teria de influência na vida presente, no cotidiano. Quatro professores de áreas específicas fariam parte da atividade: docente da disciplina de História – colaborando com a compreensão de fatos históricos e suas relações como nossas vidas atuais; docente da disciplina de Artes – ensinando práticas sobre desenhos e outras intervenções artísticas adequadas; docente da disciplina de Português – trabalhando com a criação através das palavras, coerência e coesão textual; e docente da disciplina de *Matemática*, construindo com os alunos noções de tamanhos e medidas dos quadrinhos dentro das páginas do livro, por exemplo.

A segunda sugestão seria a produção de um filme, na mesma lógica da criação das histórias em quadrinhos. Os alunos seriam incentivados a pesquisar e investigar sobre determinado assunto e com as informações produziram um filme, contando sobre suas interpretações e reinterpretações históricas, fazendo sempre a devida conexão com o momento presente, para que eles (os alunos) e quem assista consiga relacionar a história como mudança ou continuidade do que aconteceu em tempos passados. Docentes das disciplinas de História, Geografia, Português e Artes seriam os principais envolvidos no momento interdisciplinar.

Na análise de Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Mesmo delimitando o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade mostra-se como uma oportunidade, um caminho a ser desvelado por estudantes e professores, em busca da não-fragmentação de conteúdos e superação de algumas falhas na formação inicial dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada *A apropriação dos conhecimentos históricos pelos alunos dos quintos anos do ensino fundamental*: estudo de caso de uma escola da Rede Salesiana em Rio Grande/RS, constituiu-se numa pesquisa que apresentou como objetivo geral avaliar, junto à instituição, como os alunos dos quintos anos da Escola Salesiano Leão XIII interpretavam e concebiam o conteúdo histórico específico, trabalhado em suas turmas. As relações estabelecidas entre a escola, com suas diretrizes, regimento escolar e o trabalho do professor também foram analisados, em busca de uma visão ampla daquilo que a escola coloca como essencial para uma prática educativa de qualidade, especificamente do ensino de História nos quintos anos, em relação àquilo que realmente acontece no cotidiano.

Alguns objetivos específicos também foram traçados para a pesquisa, dentre eles: ouvir/saber dos alunos o que aprenderam na aula de conteúdo histórico, através de entrevistas e formulários; analisar as estratégias desenvolvidas e os artefatos utilizados pelos docentes para que as aulas fossem desenvolvidas e o conhecimento histórico construído; e interpretar as narrativas de alunos, professores e direção após serem questionados sobre os procedimentos e conteúdos trabalhados na turma, assim como a respeito da filosofia da escola conjuntamente ao ensino de história.

Dessa forma, após a coleta de dados e de sua devida análise foi possível considerar que os conteúdos históricos trabalhados e analisados nos quintos anos da Escola Salesiano Leão XIII- Rio Grande/RS, ano de 2018, apresentaram certas deficiências em relação à aprendizagem dos estudantes, no que diz respeito a uma história conectada com a realidade, uma história com significado e não somente com memorização de fatos históricos. Através da observação das aulas sobre Independência do Brasil e Revolução Farroupilha, ficou evidente o ensino de uma história factual, no qual as crianças, sem serem estimuladas a serem protagonistas do aprendizado, apenas receberam a informação, sem trata-la de forma a conseguirem articular o conhecimento com suas vidas e suas histórias.

As professoras demonstraram uma preocupação em oferecer às crianças um material completo e com algumas atividades lúdicas, como a música que fez parte da aula sobre a Independência do Brasil e o vídeo na aula da Revolução Farroupilha. Porém, o que mais ficou marcado nas falas das crianças foram as narrativas, em sua grande maioria sobre os fatos que ocorreram no período de tais eventos. Como explicitado anteriormente, as narrativas dos alunos serviram de base para a compreensão da forma como eles se apropriaram do ensino de

História, com aqueles conteúdos especificamente e levando em consideração as datas de observação. Nas narrativas, ficou evidente o que mais as crianças assimilaram sobre os conteúdos trabalhados, o conteúdo histórico, praticamente o que foi desenvolvido com a turma, excluindo-se sua inter-relação com experiências de vida atuais. O fato histórico em si necessita ser do conhecimento dos estudantes, porém, questões como o que se faz com ele e como ele é construído são bem importantes para a aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem apresenta um sentido muito maior do que simplesmente receber informações de um conteúdo, de uma disciplina. Conhecimento, competências e valores devem estar interligados e fazer parte do trabalho do professor ao construir saberes com seus alunos, com a finalidade de que possa haver mudanças de comportamento tanto individual como socialmente.

O ensino de História com objetivos orientados deve proporcionar um norte, uma direção para aquilo que se deseja modificar na vida prática. A escolha dos conteúdos e a forma como serão trabalhados em sala de aula, ou fora dela interferirão no sentido de se pensar a aprendizagem da História.

Nas duas turmas pesquisadas, da Escola Salesiano Leão XIII, os temas trabalhados não conseguiram atingir os objetivos condizentes com o que a filosofia salesiana coloca como primordial para um aprendizado eficaz. O objetivo não é apontar erros, mas identificar possíveis falhas, propondo estratégias e referenciais teóricos que consigam embasar um trabalho com sentido e resultados benéficos para os estudantes.

Ficou evidenciado que a prática das professoras no momento da condução das aulas de ensino de História condizia com a história positivista, defendida por F. Simiand e P. Lacombe, no século XIX, a qual representava e considerava o passado como imutável, valorizando dimensões políticas e grandes personagens históricos da humanidade, sendo chamada assim de “história oficial”. A história positivista e tradicional sempre buscou e defendeu uma verdade histórica, não dando conta de conseguir ampliar os elementos envolvidos nos processos históricos.

A Educação História embasada, principalmente, pelo teórico alemão Hörn Rüsen entre outros autores, como Isabel Barca e Peter Lee, contrária um fazer positivista e colabora com a formação das ideias históricas e da consciência histórica de alunos e professores. Com a Educação Histórica, é possível realizar um trabalho com fontes históricas, repensar estratégias de ensino, materiais didáticos, objetos históricos, entre outros, que colaboram para que o ensino de história não se resuma a aprendizagem de fatos históricos, mas que estes se

interliguem ao presente, projetando ações futuras.

O trabalho com narrativas também leva o estudante à compreensão da História. Quando o docente, ao invés de simplesmente contar a História, pede aos alunos que a recontem, estará promovendo um exame crítico, pois ao criticar, repensar a História sobre outras perspectivas, os alunos relacionam ideias de continuidade, causa e mudança.

Como já refletido, o papel do pedagogo nos anos iniciais abarca uma infinidade de responsabilidades em relação às disciplinas, pois diante de tantos conteúdos a serem trabalhados, sente dificuldades de “dar conta” de tudo, necessitando do auxílio dos colegas das áreas de ensino específicas em questões que fogem a sua alçada. Nas duas turmas, se tivesse um trabalho interdisciplinar, os conteúdos históricos trabalhados poderiam ter sido mais bem aprendidos e aproveitados pelos estudantes, com vistas a reflexões mais consistentes e com uma orientação real e prática para suas vidas.

Por fim, destaco que a Escola Salesiano Leão XIII se apresenta como uma instituição séria e responsável, honrando seus compromissos com corpo docente e discente que a constitui, assim como tem potencialidade em inovar nas suas práticas, apoiando-se em novos estudos na área da História, com diferentes autores, como apresentado neste trabalho.

Professores e gestão escolar, por muitas vezes, desconhecem algumas teorias novas capazes de ajudar o aluno a realmente ser protagonista de seus processos de aprendizagem, neste caso, em relação ao ensino de História. Nesse viés, o intuito do presente trabalho foi pesquisar, através das narrativas infantis, práticas condizentes com aquilo que o colégio se propõe, tentando, dessa forma, colaborar enquanto Universidade para que aspectos possam ser revistos em conjunto com a prática diária dos professores.

REFERÊNCIAS

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. *In*: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2003.

BARCA, Isabel. **Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação? *In*: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

_____. **Investigação em educação histórica: fundamentos, percursos e perspectivas**. *In*: OLIVEIRA, M. M. D. *et. al.* **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

_____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. *In*: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 21-48.

_____. La evaluación de los aprendizajes em historia. *In*: MIRALLES, P.; PUCHE, S.M.; FERNANDEZ, A. S. **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales**. Murcia: Un.de Murcia, 2011.

_____. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BERTINETI, E. P.; BRUM, M. L. T.; OLIVEIRA, N. A. Hermenêutica e Educação: um diálogo com a realidade. **Revista Gestão Universitária**, [S. l.], número especial, p. 1-7, out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRODT, Roberta. **Caderno de orientações para os professores**. Rio Grande: Colégio Salesiano Leão XIII, 2018.

_____. **Regimento Escolar**. Rio Grande: Colégio Salesiano Leão XIII, 2018.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. *In*: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 9-17.

_____. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.

CERCADILHO, Lis. Prefácio. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 7-9.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber a ser ensinado**. Argentina: Aique Grupo, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLÉGIO SALESIANO LEÃO XIII. **[Página inicial]**. Rio Grande, 2019. Disponível em: <http://www.salesianoriogrande.com.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, número especial, p. 171-190, 2006.

_____. O pensamento histórico das crianças. *In*: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. [S. l.]: Universidade do Minho, 2004. p. 55-76.

CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das Ciências Humanas: História**. Curitiba: IESDE, 2003.

EPPLER, Martin J. **Managing information quality: increasing the value of information in knowledge-intensive products and processes**. 2th. ed. Heidelberg: Springer, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011,[1979].

FETTERMAN, D. M. **Ethnography step by step**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. >. Acesso em: 20 out. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. A pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995a.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995b.

HABERMAS, Jürgen, **Consciência moral e agir comunicativo**: templo brasileiro. Rio de Janeiro: [s. n.], 2003.

HERRERO, Dafne **As bases do construtivismo e da epistemologia genética do DI, segundo Piaget**. [S. l.]: USP, 2016.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOCHHANN, Andréa. **Por uma pedagogia psicanalítica**: as vicissitudes na formação de professores. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Goiânia, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: REUNIÃO DA ANPED-Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2019

LEE, P. “**Walking backwards into tomorrow**: historical consciousness and understanding history”. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, v. 4, n.1, jan. 2004. Disponível em: www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, C. (s.d.). **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 10 abril. 2019.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA AUXILIADORA (Rio Grande). **História**. Rio Grande, 2019. Disponível em: <http://www.paroquiaauxiliadora.org.br/index.php/parouquia/historia/>. Acesso em: 03 abr. 2019.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1973.
_____. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes
Communs. In: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, 1981.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS. **Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas**. Brasília: Edebê Brasil, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

_____. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: UNB, 2010a.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: UFPR, 2010b.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Ed. UNB, 2010.

SALESIANOS. **A Inspeção Salesiana São Pio X.** Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.dombosco.net/institucional/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. **Salesianidade: Dom Bosco e as missões.** São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.salesianos.com.br/salesianidade-dom-bosco-e-as-missoes/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Apresentação. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Unijuí, 2009. p. 11-19.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SIDI, Pilar de Moraes SIDI; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SOLE, M. G. P. S. Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria a prática. *In*: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos.** Portugal: Universidade do Minho, 2004. p. 99-130.

TOMAÉL, Maria Inês *et al.* Critérios de qualidade para avaliar fontes de informação na internet. *In*: TOMAÉL, Maria Inês; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **Avaliação de fontes de informação na Internet.** Londrina: Eduel, 2004. p. 19-40.

ZAMBONI, E. **O ensino de História e a construção da identidade**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989. p. 23.

Apêndice 1 - Entrevista realizada com professora A - 26/06/2018

PESQUISADORA: Então, esta entrevista está sendo realizada no dia 26 de Junho, às 14:20, na Escola Salesiano, em Rio Grande, com a professora A. Então...boa tarde.

PROFESSORA A: Boa tarde.

PESQUISADORA: Primeiramente, né, a gente, sabe, tá fazendo nosso projeto de pesquisa aqui na escola, sobre o conhecimento histórico desenvolvido com as crianças no quinto ano, então vou começar a entrevista, primeiro falando sobre a tua formação, tá? “O teu nome todo, por favor?”

PROFESSORA A: Então...meu nome é A, a minha formação é em Pedagogia Licenciatura Plena. Eu leciono desde 2012. Comecei lecionando no Colégio Albert Einstein na EJA. Eu trabalhava na assessoria da coordenação pedagógica. Eu comecei com EJA, depois eu fui trabalhar no Colégio Adventista e em 2014 eu cheguei no Salesiano, então eu trabalho aqui na escola Salesiana desde 2014.

PESQUISADORA: Há 4 anos, então, praticamente. “Tu tens...”? Tens né!!! Acabasse de dizer... outras experiências na área da docência... “tens alguma outra escola que tenhas trabalhado?”

PROFESSORA A: Então, além dessas que eu te falei agora, pelo turno da manhã eu trabalho com a educação infantil, no Cipriano, no colégio Cipriano Porto Alegre.

PESQUISADORA: Sobre a filosofia da escola, o que tu conheces assim rapidamente para nos colocar?

PROFESSORA A: Então, a gente trabalha em cima do Sistema Preventivo de Dom Bosco, né, que é um sistema onde o mal se previne com bem, né. Então a gente vai sempre buscando perceber as características dos alunos né.... perceber... não deixar com que eles se percam, né. A ideia é a gente tá sempre prevenindo, sempre acolhendo eles, fazendo esse resgate, fazendo esse controle para então que a acolhida aconteça na escola né, para que ele se sinta acolhido pelo Colégio.

PESQUISADORA: Sim... e sobre o 5º ano específico, como são feitas as orientações aqui na escola para vocês selecionarem no quinto ano?

PROFESSORA A: Então, as orientações a partir... a gente tem né... o conteúdo né... a gente tem a proposta programática para trabalhar no 5º ano, mas a gente é livre para ir construindo os projetos interdisciplinares, né, então a proposta ela acontece.... a gente trabalha atendendo ao conteúdo programático, aquele conteúdo que a gente tem para o quinto ano, mas esse conteúdo ele pode ser diluído na... dentro desses projetos, dentro das propostas que são desenvolvidas com as crianças. Ele não é uma proposta conteudista, é uma proposta que ela vai se desenvolvendo dentro do projeto, está sendo desenvolvido na sala.

PESQUISADORA: Certo... e vocês tem alguma assistência pela escola para trabalhar no quinto ano, alguma assistência direta só para o 5º ano ou são reuniões de determinados anos, alguma coisa assim...ou da coordenação?

PROFESSORA A: Então, a gente tem as formações, toda quarta-feira a gente tem reunião e especificamente pro 5ºano a gente não tem, mas tem aquele atendimento para o grupo e sempre quando é necessária a coordenadora, que agora é a Rita, ela nos chama e nos faz apontamentos. O planejamento... ele vai toda quarta-feira e ela faz aquela correção, ela faz análise daquele projeto, depois ela nos chama para passar alguma orientação que ela acha que seja necessário ou para acrescentar ou então para a gente ter algum cuidado no que a gente tá cobrando, no que a gente tá trabalhando com as crianças. Então sempre que vai... então acho que quando tu te refere a essa assistência é com relação então a esse retorno que a gente tem ao projeto que a gente tá trabalhando ou trabalho que a gente tá desenvolvendo, então isso a coordenação faz muito bem, faz esse atendimento com todas as turmas né

PESQUISADORA: Sempre uma vez por semana... pega na quarta.

PROFESSORA A: Não...pega na terça, aí na quarta, na quinta ou na sexta ela nos chama pra dar o retorno do planejamento, porque na outra semana a gente começa a executar.

PESQUISADORA: Já inicia, inicia não... continua rrsrrsr.

PESQUISADORA: No quinto ano são quatro anos no Salesiano? Ou antes já trabalhava com quinto ano?

PROFESSORA A: Não... fiquei três anos no quinto ano e fiquei um ano na educação infantil

PESQUISADORA: Aqui na escola?

PROFESSORA A: Aqui na escola

PESQUISADORA: Então é o terceiro ano que tu trabalha aqui na escola com quinto ano?

PROFESSORA A: No quinto é.

PESQUISADORA: Tá. E em vista desses três anos que tu trabalha com esse ano, tu nota alguma diferença das turmas de 3 anos trás pra agora? Ou tu acha que as crianças são as mesmas, entre aspas, ou o trabalho que se faz é diferenciado por algum motivo?

PROFESSORA A: Não, a gente nota assim que as crianças elas vêm com outros saberes né. As crianças tão chegando muito mais informatizadas, com relação à função de todo esse acesso tecnológico que eles têm, então eles sempre têm algo para acrescentar quando a gente tá trabalhando. É claro que em termos de comportamento a gente sente que as crianças ainda tão bem imaturas e eles têm necessidade do brincar, estão chegando cada vez mais novinhos assim mais... o emocional deles ainda.... são pequenos para gente, né

PESQUISADORA: E vocês conseguem fazer um trabalho assim também com essa parte?

PROFESSORA A: Ahhh... tu tem que respeitar as características da turma né...Eu já tive turma que eu trabalhei com o Diário de Anne Frank. Foi a minha turma de 2016 e essa turma de agora já sei que eu tenho que trabalhar de uma outra maneira, o outro... eu vou respeitando o tempo da turma e as características da turma, mas com relação ao cognitivo a gente sente que ele estão chegando mais com mais informações não mais conhecimento mas mais informações, porque o que tá acontecendo.

PESQUISADORA: De repente eles não sabem administrar os saberes...

PROFESSORA A: Eles não sabem administrar...aconteceu aquele episódio com a Mariele, né, que ela foi assassinada... eles sabiam, no outro dia eles comentaram. Então eles chegam com as informações, porque eles têm acesso às informações e a escola vai direcionando, vai trabalhando com essas informações que eles tão chegando.

PESQUISADORA: Agora eu vou te perguntar... a gente vai conversar um pouco sobre o livro, o livro que é trabalhado... que especial né vamos colocar sim porque ele é diferenciado pelo menos até o quinto ano né... então assim... o livro como é que ele foi pensado? Assim... ele já é oferecido pela Escola? Vocês participaram da escolha dele? Como é que é? Quando chega.... haaa esse livro aqui que vocês tem que trabalhar... como é que funciona?

PROFESSORA A: O livro... ele foi pensado pela escola.

PESQUISADORA: Pela escola?!!

PROFESSORA A: Pela escola.

PROFESSORA A: Foi numa... ele.... até então quando eu cheguei na escola era um outro livro, né, o ano passado é que a gente recebeu esse que tu teve acesso. A Roberta participou junto com a gestão de vários encontros então para decidir, para escolher esse livro.

(pausa) vou ter que olhar ...

PESQUISADORA: Continuando então...nós estávamos falando sobre o livro.

PROFESSORA A: Isso... então, teve uma formação, a Roberta junto com a gestão, teve a chance de conhecer o material didático da rede do EDB, da editora EDB e então foi aí que elas e decidiram né que escolheram esse material que é o material da rede Salesiana então esse material da rede, mas a Roberta... teve o pessoal da gestão... teve acesso. A gente recebe informação, a gente tem acompanhamento, o pessoal da editora faz esse acompanhamento

com os professores

PESQUISADORA: Vê as necessidades...

PROFESSORA A: Faz formação, a gente vai a Porto Alegre fazer formação lá na inspetoria, na escola de Porto Alegre, porque tem informação... foi um livro pensado junto... ele é pensado para os professores, no entanto que ele é Ciências pode perceber que ele é Ciências Humanas e da Natureza ele não é um livro que é só de história né os conteúdos eles estão... eles se comunicam... estão interligados.

PESQUISADORA: Sim... e esse livro como tu falou... esqueci de colocar aqui...é de ciências humanas e da natureza então contempla só para ficar registrado os conteúdos de ciências, história e geografia, isso né?!

PROFESSORA A: Isso.

PESQUISADORA: Tem um livro do professor e do aluno ou é um para os dois?

PROFESSORA A: Não, tem o livro do professor e tem o livro do aluno, esse material que ele é... ele é um material didático que o aluno recebe, a gente tem também o material online né a gente faz acompanhamento do material também pelo site da editora que tem também o material do aluno e o material do professor.

PESQUISADORA: Tá, e assim, ó... como é que tu utilizas esse livro? Ele é utilizado por ordem de assunto ou pela ordem que tu planejas dar os conteúdos por disciplina?

PROFESSORA A: Então... ele é utilizado pela ordem do planejamento ou pelo projeto que a gente está trabalhando, então ele contempla... a gente não segue uma ordem cronológica, a gente vai adaptando conforme o que a gente tá trabalhando ou conforme surge alguns assuntos né... dependendo do assunto a gente vai trabalhando, adaptando o livro, fazendo adaptações no livro

PESQUISADORA: Certo! E acho que tu já falou um pouquinho... as orientações que tu recebe pra trabalhar o livro... são essas formações...

PROFESSORA A: Isso... a gente recebe a formação.... tem o próprio material ali da rede online caso a gente tenha dúvida, a gente pode acessar e mandar mensagem para tirar as dúvidas, mas o material é bem claro assim... é tri bom de trabalhar.

PESQUISADORA: Tá... os autores é a Editora né...

PROFESSORA A: É...

PESQUISADORA: Então ele é consultado também pela gestão das escolas então... e alguma capacitação específica para trabalhar???? também esses encontros né??...

PROFESSORA A: Isso... formação...

PESQUISADORA: Essa pergunta é meio né... como o livro é organizado? Como tu falou...ele vai se interligando no assunto dentro dele é isso?

PROFESSORA A: Isso...por exemplo... o livro trabalha... tem o capítulo 1 que é o universo...

PESQUISADORA: Tá.

PROFESSORA A: Aí dentro desse capítulo ele vai desmembrando os conteúdos referentes às constelações...

PESQUISADORA: Aí puxa pra história e algum assunto relacionado...

PROFESSORA A: Exatamente e daqui um pouco tá trabalhando ciências no mesmo conteúdo que tá ali, é o universo, mas ele tá puxando para ciências tá puxando para geografia tá puxando para a história então ele não fica preso só numa parte...

PESQUISADORA: Numa temática, numa disciplina...

PROFESSORA A: Não...ele vai se comunicando....

PESQUISADORA: Assim... para ti enquanto professora qual a validade de um livro que se utiliza de Ciências, Geografia e História ao mesmo tempo para aprendizagem das crianças? tu acha válido?

PROFESSORA A: Eu acho tri interessante isso para as crianças porque a história ela vai se comunicando né, não é estático né, vai se comunicando com os outros conteúdos tudo está

interligado.

PESQUISADORA: Uma matéria não... um conteúdo não é separado do outro né...

PROFESSORA A: É...a gente não é... fecha uma gavetinha e abre agora gavetinha de ciências. Não! os conteúdos eles vão se comunicando. Acho isso tri bom pra eles, bem legal mesmo

PESQUISADORA: Certo... e o livro é exclusivamente utilizado para o desenvolvimento das aulas ou tu acrescenta mais atividades ou assuntos que se relacionem?

PROFESSORA A: Mais atividades... por exemplo se eu tô trabalhando um capítulo sobre regiões se eu achar necessário trazer mais algum material de sistematização daquela aprendizagem a gente organiza o material, então...

PESQUISADORA: Tudo com esse apoio, com a orientação...

PROFESSORA A: Tudo com a orientação da coordenação, tudo passa pela coordenação, mas o material serve como um recurso para aula né...ele não é um material que necessariamente eu tenho que seguir aquele material aquela ordem...

PESQUISADORA: Ele é um suporte...

PROFESSORA A: Ele é um suporte para o professor e para o aluno, mas aí eu posso trabalhar além daquilo que está no livro.

PESQUISADORA: Tá, e tu achas que existe algum tipo de resistência das crianças no desenvolvimento das aulas com esse livro? que é diferenciado né...

PROFESSORA A: Não...

PESQUISADORA: Eles gostam? eles aceitam bem?

PROFESSORA A: Tranquilo, não tem problema nenhum.

PESQUISADORA: Eles não enxergam assim essa separação que a gente enxerga?

PROFESSORA A: Não, que a gente enxerga eles não enxergam de forma alguma.

PESQUISADORA: E uma coisa, as crianças têm discernimento das denominações das disciplinas ao serem trabalhadas todas juntas em um livro ou elas nem são nomeadas ou especificadas no momento que se está trabalhando com as mesmas? Tu entrou naquele conteúdo histórico... tu fala... há agora a gente vai trabalhar história...

PROFESSORA A: Não... não mas não falo isso...

PESQUISADORA: Assim... é bem... o assunto segue naturalmente...

PROFESSORA A: Naturalmente, exatamente, é naturalmente... eu não digo agora vamos ver geografia, agora vamos estudar ciências não... se eu tiver que descer para o laboratório de ciências e a gente...

PESQUISADORA: Tiver falando algo histórico que se interliga...

PROFESSORA A: Não, não tem essa separação, eu acho até que eles nem sabem assim essa separação entendeu, porque para eles é tão natural perceber que tudo se comunica que tudo está interligado...

PESQUISADORA: Que já estão acostumados...

PROFESSORA A: Que já estão acostumados.

PESQUISADORA: Então já respondendo a próxima pergunta né, no momento em que será abordado especificamente o conteúdo histórico é dito pra eles? não né... pela lógica....

PROFESSORA A: Não.

PESQUISADORA: E como tu percebes a recepção das famílias com a utilização desse livro que aborda vários assuntos num só?

PROFESSORA A: Tranquilo.

PESQUISADORA: Não acham estranho? Aceitaram bem?

PROFESSORA A: Aceitaram bem.

PESQUISADORA: E as avaliações das disciplinas como é que são feitas já que são trabalhadas especificamente né com esse livro? Como é que vocês conseguem fazer as avaliações já que os assuntos se inter cruzam?

PESQUISADORA: Assim como é trabalhado é avaliado?

PROFESSORA A: A avaliação é de ciências humanas da natureza, entende? Então se a gente tá trabalhando um capítulo referente às regiões ou ao sistema humano sei lá sistema reprodutor que eu te mostrei... não tem uma separação pra eles...

PESQUISADORA: Pergunta tanto uma pergunta de ciências como uma pergunta de história...

PROFESSORA A: Isso, isso...

PESQUISADORA: Uma pergunta ou uma atividade ou um exercício....

PROFESSORA A: Não é separado, não existe uma avaliação assim..., ahhh vo botá na avaliação só...vo fazê duas provas...uma de ciências e uma de geografia... não... é muito natural pra eles, muito natural mesmo...

PESQUISADORA: Tá, agora sim finalizando o terceiro bloco de perguntas é sobre a metodologia que tu utilizas na preparação das tuas aulas tá... então como é que tu prepara a tua aula? como é que tu te organiza para pensar... há amanhã eu tenho que dar conta dessa parte do livro?

PROFESSORA A: Então a gente se organiza assim ó... a gente chega, a gente está trabalhando um capítulo do livro... a gente organiza o material referente àquele capítulo, mas pode surgir assuntos que vão se relacionar com aquele capítulo né... por exemplo: quando teve a greve dos caminhoneiros, a gente deu uma parada... e a gente parou o que agente tava trabalhando, e a gente então... pra gente trabalhar essa parte até porque era de interesse, eles tinham essa necessidade de conversar sobre isso.

PESQUISADORA: Sobre o que tava acontecendo...

PROFESSORA A: Há um tempo atrás a gente tava trabalhando o ECA né... isso é um conteúdo que vem no livro o ECA, ele dá uma pincelada, mas a gente trouxe mais informações para eles a respeito disso, a gente trouxe uma historinha que tem da Turma da Mônica... a gente vai acrescentando... então o livro como a gente já conversou ele é um suporte mas eu posso trazer atividades extras para contemplar aquilo que vem me oferecendo no livro, no capítulo

PESQUISADORA: Certo.

PROFESSORA A: É livre para o professor criar.

PESQUISADORA: Certo, principalmente né... rrsrrsrrs. Essa metodologia tua acha que eles aprendem com mais significado?

PROFESSORA A: Ah, com certeza.

PESQUISADORA: Do que se fosse separadinho... como habitualmente a gente vê...

PROFESSORA A: Com certeza.

PESQUISADORA: Tu utilizas alguma tecnologia nas tuas aulas?

PROFESSORA A: Direto eu uso multimídia... material ali... a gente tem o datashow... utilizo direto... sempre que eu preciso eu...

PESQUISADORA: E tu faz alguma leitura assim pra ti pra preparar as aulas? ou já tá acostumada assim?

PROFESSORA A: Há não... tem que estudar, tem que voltar, tem que ler o material até porque pode parecer... pode ter algo importante para acrescentar, então sempre quando a gente já tá montando o material para entregar para coordenação, a gente já tá estudando e já tá vendo alguma possibilidade de colocar algo dentro daquele material.

PESQUISADORA: Então possivelmente tu utiliza algum material diferenciado pras tuas aulas?

PROFESSORA A: Sempre, sempre.

PESQUISADORA: Quanto tempo na semana é dedicado ao ensino de História assim que tu enxergas enquanto professora naquele livro? tu consegue enxergar essa separação para o ensino de história ou não?

PROFESSORA A: Bah...

PESQUISADORA: Mais ou menos né...

PROFESSORA A: Depende, né... porque pode voltar...eu posso...

PESQUISADORA: De repente naquela semana tu nem falou nada... pode acontecer?

PROFESSORA A: Pode acontecer.

PESQUISADORA: Daquela semana tu tratar mais de geografia e ciências e não entrar em nenhum ponto de história...

PROFESSORA A: Pode acontecer mesmo.

PESQUISADORA: Pela metodologia pode acontecer isso... e agora uma última pergunta. Que práticas ou procedimentos são utilizados nas aulas? são aulas expositivas? tu utiliza a produção de maquetes, jogos, uso de filmes entre outros.... que que tu... ou é tudo junto? Tu procura contemplar tudo?

PROFESSORA A: Depende o que a gente tá trabalhando né.... por exemplo: tinha um recurso que falava sobre a ditadura, aí a gente trouxe um filme: “O ano que meus pais saíram de férias”, aí agora a gente tá montando a feira... a mostra de ciências a gente fez um teatro, depende do que o...o assunto... a aula não é expositiva, não é só o professor falando, a aula tem muita participação até porque os alunos trazem muita informação então eles conseguem trazer alguma informação daquilo que tu tá falando.... ou alguma viagem que eles já fizeram e aí eles trazem o material daquilo....

PESQUISADORA: As vivências né...

PROFESSORA A: As vivências deles...então isso contribui muito né, às vezes tu tá dando... tá explicando uma aula e eles te trazem alguma informação de algum lugar que eles foram, tá por exemplo: regiões.... aí eles comentam há... a gente, ah mas eu já fui para Fortaleza e lá em Fortaleza já fui no Ceará região Nordeste e eles trazem muito... cultural... do que eles perceberam daquele ambiente cultural e do clima, da temperatura, como é aquele local, então eles trazem as informações, a gente tem que tá disposto para tá adaptando a aula conforme aquele interesse e aquilo que os alunos contribuem em que as crianças contribuem porque eles têm muita informação como já te falei né e aí essas informações, claro que a gente vai mediano né, dentro da sala mas acrescentam e muito para aula do professor

PESQUISADORA: Pro planejamento...

PROFESSORA A: Pro planejamento e pra aula que tu tá conduzindo, porque eles tão trazendo e tu tá conduzindo a aula e tem informações que trazem pra enriquecer aquela aula. Então a aula tem sim... ela não é uma aula somente expositiva, não... pode ter uma maquete, pode ter um jogo, filme, tem outros artefatos culturais que a gente utiliza pra tá enriquecendo aquele espaço até pra não ficar monótono pra eles.

PESQUISADORA: Então tá, queria te agradecer, muito obrigada pela entrevista tá, então a gente vai finalizando por aqui.

Apêndice 2 - Entrevista realizada com professora B - 04/07/2018

PESQUISADORA: Então vamos começar a entrevista do dia 4 de julho de 2018 às 16:55 na Escola Salesiano de Rio Grande com a professora...

PROFESSORA B: Professora B.

PESQUISADORA: Isso...e a senhora autoriza essa entrevista pra fins acadêmicos?

PROFESSORA B: Sim.

PESQUISADORA: Então tá, vamos começar... a senhora já disse seu nome né...a sua formação por favor?

PROFESSORA B: Eu sou Pedagoga, Especialista em violência doméstica contra crianças e adolescentes e sou Mestre em educação em ciências pesquisa robótica na educação

PESQUISADORA: Há quanto tempo tu lecionas?

PROFESSORA B: Aqui no Salesianos há 18 anos e no município há 15 anos.

PESQUISADORA: Tu trabalha no município e no Salesiano?

PROFESSORA B: Isso.

PESQUISADORA: Há, tá. Tens outras experiências na área de docência? Caso sim, quais?

PROFESSORA B: Sim, no caso lá no França Pinto eu trabalhei, eu trabalho né ainda, no laboratório de informática sou responsável então né, por toda essa parte tecnológica da escola

PESQUISADORA: Certo... agora falando aqui um pouco sobre a escola o que que tu conhece sobre a filosofia da Escola Salesiano?

PROFESSORA B: Eu conheço bastante da filosofia da escola porque eu sou ex-aluna Salesiana então tenho todo um carinho, um amor especial por essa escola, acredito na proposta dela né, onde se alicerça na razão, religião e o amor né, Amorozeza então é uma coisa assim que vem ao encontro de tudo que eu acredito em educação e por isso eu tô aqui

PESQUISADORA: Certo... e tu trabalhas no 5º ano, então a gente precisava saber quais as orientações que vocês recebem para lecionar nesse ano específico... se tem a orientação específica...

PROFESSORA B: Na verdade, a gente é sempre muito bem acompanhado aqui na escola, porque nós temos reuniões quinzenais né de 2 horas pra gente tá sempre alinhando nossos projetos, nossa proposta, as atividades extraclasse...então há todo um apoio por parte da escola pra que a gente trabalhe bem.

PESQUISADORA: Certo... e como tu disse que trabalha bastante tempo aqui né... 18 né.... então, assim, tu sente alguma diferença das turmas de quinto ano ao longo desses anos que trabalha na nessa faixa etária.

PROFESSORA B: Na verdade, esse ano trabalhar com 5º ano, fazem 5 anos que eu venho desenvolvendo esse trabalho né com os anos iniciais, antes eu era responsável pela parte de informática e de robótica da escola, então não fazem tantos anos assim que eu trabalho, e esse livro, foi reformulada né a proposta e a gente recebeu o ano passado esse livro então a gente ainda está se apropriando e explorando né todos os livros do quinto ano no caso.

PESQUISADORA: Tá, e assim, nas crianças assim tu sente alguma diferença nesses 5 anos ou tu acha que... cada ano é um?

PROFESSORA B: Cada turma é uma turma, cada ano a gente enfrenta né novos desafios e por isso que mesmo que a gente tenha conteúdos estabelecidos para ser trabalhado o viés de como a gente trabalha com cada uma das turmas sempre, sempre os projetos tomam outros rumos, outros interesses né, e a gente tá sempre permeando, claro os conteúdos, mas trazendo também para o interesse deles né está sempre aprendendo mais e mais porque a gente aprende muito com eles também.

PESQUISADORA: Bom... então falando especificamente agora sobre livro né aqui da escola... como é que ele foi pensado esse livro para os quintos anos?

PROFESSORA B: Na verdade já é uma proposta que veio pra escola né e toda parte que organiza o pedagógico né que aceitou no caso este livro pra gente tá trabalhando não foi especificamente nós que escolhemos né foi apresentado para nós já esse material e a gente recebe capacitação com os autores do livro para tá trabalhando os livros só que assim não é todos os professores que vão na capacitação. Alguns vão e ficam então...tipo, um passa o conhecimento que foi adquirido lá para o outro nas nossas reuniões aqui na escola mesmo, entendesse? Porque é sempre lá em Porto Alegre, São Paulo e às vezes no caso é pro livro de matemática, às vezes é para o livro de português a formação, às vezes é o de ciências humanas e da natureza. Cada período tem uma formação específica para aquele livro.

PESQUISADORA: Sobre o livro... tem um livro para o professor e um pro aluno ou é um pros dois?

PROFESSORA B: Na verdade, é o mesmo livro, nosso livro além de ser físico ele é virtual só que no livro virtual tem todo um ícone que tu clica e que ele te traz um suporte teórico para desenvolver aquele conteúdo te traz links de outros ... vídeos, reportagens, pra ti tá o que??? Te aprimorando mais sobre aquele assunto, complementando para ti teres mais argumentos para tá conversando com os alunos.

PESQUISADORA: Esse acesso é de vocês, dos professores?

PROFESSORA B: Esse acesso é para os professores é bem interessante.

PESQUISADORA: E... claro, eu tive contato com livro né, a professora A me emprestou o livro de vocês e a gente vê que ele é permeado por 3 disciplinas: Geografia, História e Ciências Biológicas isso né...então assim como é que tu trabalhas com ele? Em ordem de disciplina, em ordem de assunto?

PROFESSORA B: Não. Nós trabalhamos tudo junto e misturado como tem que ser né. Por que? Porque já passou o tempo de que todo conhecimento ficava em gavetinhas separadas, hoje os conhecimentos permeiam uns pelos outros, então o que que acontece? Nós escolhemos é ...de acordo com aquilo que a gente está trabalhando, a gente não segue literalmente a ordem do livro. Por exemplo agora nós tínhamos um capítulo do nosso livro que falava sobre a democracia, sobre como é que é formado o governo... tava toda aquela função da paralisação.... Nós já trouxemos aquele conteúdo pra gente tá debatendo...

PESQUISADORA: Que tava mais pra trás...ou mais pra frente aliás...

PROFESSORA B: É democracia, não é democracia???... Os nossos direitos... da outra vez que teve o Impeachment e teve não sei... também eu trouxe no outro ano esse conteúdo já para a gente tá conversando, tá falando. Então na verdade a gente vai se apropriando do livro e daqui um pouco vem aquele conteúdo.... bah esse aqui se encaixa super bem nesse momento aí já, já pulamos as páginas já vamos para aquele assunto e voltamos né...

PESQUISADORA: mas não fica nenhum assunto pra trás no livro?

PROFESSORA B: Não...não deixamos de trabalhar nada. É muito difícil não trabalhar algum conteúdo que é proposto pra série, pro ano, no caso.

PESQUISADORA: Certo. Aqui as orientações eu acho que tu já deixou bem claro né pra trabalhar com o livro...

PROFESSORA B: Sim, sim, a gente tem... e também assim qualquer dúvida a gente tem bastante apoio para tá conversando.

PESQUISADORA: Da coordenação?

PROFESSORA B: Da coordenação, dos colegas que são específicos da área por quê? Por que eu não preciso te dizer...nós somos pedagogos, nós não temos a formação específica nem de matemática nem de português nem de ciências nem humanas e da natureza, então o que que acontece.... às vezes algum assunto tu não domina tu tem uma certa dificuldade ficou uma lacuna na tua aprendizagem sobre aquele assunto porque né... às vezes tu vai buscar aquilo e tu tem dúvida, a gente sempre chama os universitários, a gente mexe com o pessoal da manhã, e ae a gente pede de um apoio né. Às vezes vem no livro um desafio né... que tu fica

pensando... bah como é que eu resolvo isso? será que né... para o quinto ano, como é que eu explico isso para eles? porque tem muito a ver assim... a metodologia que tu usa mas que alcance a compreensão deles.

PESQUISADORA: Sim... a maturidade...

PROFESSORA B: Exatamente, porque às vezes a gente resolve uma operação matemática com uma regra de três, mas eles não têm maturidade para fazer a regra de três no quinto ano, então tu tem que buscar outros recursos que possam tá te auxiliando... então sempre a gente né... troca, pergunta para outros colegas e pesquisa...então acho que é bem tranquilo assim...

PESQUISADORA: Tá...tu falou que vocês tem formação com os autores dos livros...? Vocês conhecem?

PROFESSORA B: É... na verdade assim ó... de tempo em tempo... é porque eles são da rede Salesiana, né, então a gente tem essa formação. Agora mesmo a gente teve em Porto Alegre para trabalhar os paradidáticos na mostra de... na Feira do Livro e tem os livros específicos da rede mesmo e é a coisa mais querida os autores contando como é que eles pensaram aquele livro, o que que eles pensam em trabalhar, como é que a gente vê, quem é, quem são os personagens do livro, quem é filho desse quem é filho daquele... é muito bacana, muito bacana mesmo.

PESQUISADORA: Tá, e assim ó... qual a validade de um livro como esse que se utiliza das ciências, da geografia e da história ao mesmo tempo para aprendizagem das crianças? Tu acha válido?

PROFESSORA B: Eu acho... eu gostei muito de trabalhar com o livro assim permeando todos os conteúdos e daqui um pouco juntando e... falando né... O que... que que eu percebo assim ... que o livro ele tem uma validade óbvio... porque, principalmente ao longo da história né... porque se a gente for contar a história, por exemplo do indígena como quem habitou primeiro né e como alguns livros antigamente contavam hoje totalmente... um outro viés pra conduzir esse assunto entendeu?! é uma outra, uma outra visão até as próprias crianças enxergam de outra maneira então o nosso livro nesse momento ele tá atual, mas né eu acho que isso ae ao longo do tempo e também cabe ao professor né tá trazendo, tá mostrando para eles. É o que eu te digo... agora mesmo já surgiu esse assunto e a gente já né agora da greve dos caminhoneiro, já trazemos sempre pra nossa realidade pra aquilo que a gente percebe que pode tá explorando com eles.

PESQUISADORA: E tu usa mais algum artefato mais algum...alguma atividade para relacionar... bem dinâmica assim?

PROFESSORA B: A gente assiste vídeos, músicas.

PESQUISADORA: Não ficam só pelas ideias do livro né...

PROFESSORA B: Constrói coisas práticas, é bem interessante assim, surge bastante coisas novas.

PESQUISADORA: As crianças apresentam algum tipo de resistência no desenvolvimento das aulas com esse tipo de livro ou para elas é... tranquilo?

PROFESSORA B: Não, não...elas nem percebem... no início as famílias questionavam um pouco... ai professora, mas é história? é geografia? Como assim eles não têm caderno? não, eles não tem! É ciências humanas e da natureza, nós vamos estar tratando de todas, todos esses assuntos juntos... “haaaa.ta...”(famílias) aí eles foram compreendendo, agora já não tem tanto...

PESQUISADORA: A inter-relação... né...

PROFESSORA B: É.

PESQUISADORA: E elas têm discernimento, as crianças, sobre as denominações das disciplinas que são trabalhadas no livro? vocês denominam... haaa agora a gente tá falando mais de geografia, a gente tá falando mais de história...

PROFESSORA B: Não, a gente não faz isso, não sei se é certo ou errado, mas a gente não

faz...

PESQUISADORA: Tá... não... tudo bem...

PROFESSORA B: Podemos até conversar sobre isso.

PESQUISADORA: rrsrrsrrs

PESQUISADORA: Aqui tu também já falou ia te fazer essa pergunta... sobre a percepção das famílias... a percepção e a recepção né...

PROFESSORA B: É... mas tudo quando é esclarecido para as famílias eles compreendem e abraçam a causa é o que eu digo, eles vêm e caminham junto com a gente, mas eles precisam ser esclarecidos...

PESQUISADORA: claro, claro

PROFESSORA B: Porque eles aprenderam daquela outra forma também né...

PESQUISADORA: E fica muito na gente né... e as avaliações das disciplinas??? Como que ela é feita já que os assuntos são tratados...

PROFESSORA B: Exatamente assim, a gente usa textos e dentro do texto eles tem que buscar as informações das áreas de saberes juntos.

PESQUISADORA: Ok, e sobre a metodologia que tu utilizas nas aulas especificamente... como é que tu prepara elas?

PROFESSORA B: Na verdade a gente sempre aborda teoricamente dialogando...a gente traz filmes, a gente traz é...outros recursos, músicas...pra tá introduzindo os assuntos e depois a gente lê os textos referência do livro, alguma outra reportagem, alguma outra coisa sobre o assunto, então sempre a gente faz dessa forma.

PESQUISADORA: E com essa metodologia tu acha que a turma aprende com mais significado?

PROFESSORA B: Ah, eu acho que sim, porque tem que diversificar né... só ler o livro e responder, ler o livro e responder...não tem como.

PESQUISADORA: Não dá mais rrsrrsrrs.

PROFESSORA B: Não tem como!

PESQUISADORA: E assim.... tecnologia nas aulas... tu já falou que usa...

PROFESSORA B: A gente tem o datashow, a internet fica ligada direto na sala, qualquer coisa que surja, qualquer coisa que surja...que a gente tem interesse em pesquisar é bem prático é bem tranquilo.

PESQUISADORA: Tu fazes alguma leitura antes de preparar as aulas?

PROFESSORA B: Na verdade todas aquelas leitura ali que o livro nos oferece... e quando a gente também tem ideia de alguma coisa a gente busca né...

PESQUISADORA: E também nas reuniões que tu falou né... de assessoria né...

PROFESSORA B: É...

PESQUISADORA: As quinzenais....

PESQUISADORA: Quanto tempo, assim.... claro, a pesquisa é sobre os conhecimentos históricos né então por mais que vocês não denominem e não separem as disciplinas eu vou te fazer essa pergunta.... quanto tempo mais ou menos na semana é dedicado ao ensino de história?

PROFESSORA B: Assim , ó...

PESQUISADORA: Tem um tempo ou não tem um tempo?

PROFESSORA B: É...fica muito complicado de eu te responder isso... porque eu não tenho nem ideia, porque... entendesse???!!! Daqui a pouco eu tô falando de história, daqui a pouco eu tô falando de geografia, daqui a pouco eu tô falando de ciências biológicas. Nós temos é... dois encontros semanais com duas horas-aula, então são quatro horas-aula pra distribuir o conteúdo de ciências humanas e da natureza. É assim que a gente faz

PESQUISADORA: Tá... aqui acho que já respondesse eu acho também né...se as aulas são somente expositivas... não são né....se usas maquetes, jogos, uso de filmes...? Já respondesse

que sim... bem dinâmica.

PROFESSORA B: usamos tudo, jogos também a gente usa, também maquete...também eles construírem... quando a gente tava falando sobre os africanos, por exemplo a gente construiu né...africanos com jornal, aquilo... com... filtro... né pra dá todo um significado né, porque a arte traz né esse significado para os trabalhos, então a gente sempre procura tá trazendo outros recursos

PESQUISADORA: Então tá...te agradeço a entrevista, seria isso no momento rrsrsrs, muito obrigada pela disponibilidade e agora a gente tá terminando a entrevista.

PROFESSORA B: Muito obrigada foi um prazer ter conversado contigo e tô sempre à disposição.

Apêndice 3 - Entrevista realizada com a Diretora Executiva da Escola Salesiano Leão XIII - 18/12/2018

PESQUISADORA: Então, bom dia vamos iniciar a entrevista com a Roberta Brodt aqui no Salesiano. Então ... podes me dizer todo teu nome completo e teu cargo aqui na escola?

DIRETORA EXECUTIVA: Sou Roberta Monteiro Brodt, sou diretora executiva na instituição desde 2015.

PESQUISADORA: Certo. Quais tuas experiências docentes?

DIRETORA EXECUTIVA: Olha, eu trabalho há 22 anos na Educação e em 96 eu já comecei a trabalhar com alfabetização de adultos, depois em seguida comecei a trabalhar com alfabetização de crianças. Segui trabalhando com alfabetização até 2008, mas concomitantemente em 2001 eu já comecei a trabalhar com gestão, trabalhei como coordenadora pedagógica do Caic da Furg e também comecei a trabalhar com docência na Universidade, então eu tenho só na Furg 8 anos de experiência docente (na Universidade), e de 96 a 2008 eu trabalhei com docência também na infância porque sou alfabetizadora e não deixei de ser alfabetizadora nesse tempo todo. Trabalhei em Rio Grande, Porto Alegre, Veranópolis e a partir de 2008 comecei a trabalhar com gestão e formação de professores na FURG, então também trabalhei como docente até 2016 quando foi minha última turma de Pedagogia PARFOR na FURG que eu fui professora patronesse, então sempre procurei trabalhar com docência entender que a docência me levou à gestão, não ao contrário, que o fato de eu ter querido construir experiência docente e ter querido sempre qualificar minha experiência docente, isso me faz tá na gestão entendendo quais são as necessidades dos professores e isso me qualificou em termos de gestão porque eu entendo aquilo que se passa na sala de aula porque eu vivi durante muitos anos aquilo que se passa na sala de aula.

PESQUISADORA: Certo, e com experiências administrativas?

DIRETORA EXECUTIVA: Experiências administrativas já começaram lá em 2001 quando eu assumi a coordenação pedagógica do Caic, onde tu começa, onde tu amplia o olhar pedagógico também para um olhar administrativo, mas a administração na escola ela é sempre voltada para o olhar pedagógico, porque administrar uma instituição escolar ou administrar um setor, no caso da coordenação pedagógica e, hoje amplia ainda, porque eu também me vejo lidando as questões financeiras da instituição, significa pensar a instituição como um todo, pra favorecer a parte pedagógica, quer dizer, os demais serviços, todos eles servem ao trabalho de sala de aula, então toda a organização do serviço ela tem que ter como foco central, o desenvolvimento qualificado do trabalho em sala de aula, se for ao contrário, se a sala de aula que se adaptar ao processo administrativo, a gente não tá gestando uma escola, a gente tá gestando um outro serviço. Numa escola todos os demais serviços, por isso que uma organização escolar ela tem um diferencial, porque todos os serviços eles convergem para o mesmo objetivo que é a sala de aula ter que acontecer de uma forma qualificada.

PESQUISADORA: Certo. E aqui na escola, aqui no Salesiano, como que tu te tornou gestora? Foi um convite?

DIRETORA EXECUTIVA: Foi um convite. Eu havia passado por... eu trabalhei como gestora da rede municipal de Veranópolis né..., em Veranópolis trabalhei também como gestora de um pólo universitário com 800 alunos e fui gestora na APAE de Veranópolis e na rede municipal eu era gestora de toda a rede. Gestora pedagógica de toda a rede e assessora direta da secretária de educação. Coordenava os serviços de atenção à criança e ao adolescente, né... política de combate ao uso e abuso de drogas, de álcool e drogas na cidade e também a política de intervenção interdisciplinar na infância e na adolescência. Depois eu voltei para Rio Grande e fui convidada... aí comecei a trabalhar na Universidade de novo com

docência nos cursos de Pedagogia e em seguida fui convidada para assumir a Secretaria de Educação do Município enquanto o Secretário André não obtinha a cedência do Ministério da Educação para ser o Secretário, então durante 5 meses fui eu que respondi pela pasta legalmente, então fui a secretária de Educação no Município e trabalhando junto com o secretário André e depois o meu cargo de fato, ele era coordenação geral da rede em termos pedagógicos, onde eu exerci a superintendência de gestão pedagógica de todas as 64 (na época) hoje 67 escolas da rede municipal e... quando eu saí do município, os padres souberam que eu havia recém saído do município, que estava só na Universidade e me convidaram para assumir a direção executiva do colégio como a 1ª experiência de gestão não religiosa na cidade em 114 anos de presença Salesiana no Município. Que eu seria então a coordenadora pedagógica durante 1 ano, mas que no ano seguinte eu já assumiria a direção executiva. Eu teria 1 ano pra me apropriar do ambiente, da cultura do ambiente, pra que depois eu assumisse a direção executiva. Então somente eu na escola sabia que eu seria a 1ª diretora executiva e que esse modelo de gestão da inspetoria Salesiana São Pio X da qual nós pertencemos enquanto instituição que é Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, eu seria a 1ª gestora não-religiosa. Assumi a gestão a convite dos padres, da inspetoria né, tendo como fundamentação, todo meu processo de crescimento dentro dessa pedagogia salesiana. Dom Bosco embora não seja um pedagogo, nem um pedagogista, ele é contemporâneo de Montessori e de tantos outros escola-novistas né e, portanto a pedagogia salesiana, ela tá muito incorporada dessas perspectivas da escola nova né... e muito voltada pra utilização das diversas linguagens no currículo escolar. Algo que sempre... que além de ter me constituído como jovem aqui na paróquia e nos grupos de jovens, também me constitui como profissional docente. Então a ideia era tornar este ambiente uma pedagogia qualificada em termos de excelência acadêmica e em termos de excelência humana né... E aí eu assumi o desafio.. desde 2015 então eu sou a diretora executiva da instituição.

PESQUISADORA: E como é que é compartilhada essa gestão com os padres? Ou com o padre?

DIRETORA EXECUTIVA: Assim...esse modelo de gestão, ele é constituído, justamente numa gestão que eles chama de gestão compartilhada entre leigos e religiosos, onde a gente tem um grupo gestor dentro da instituição. Esse grupo gestor ele é liderado por mim, diretora executiva. Eu sou a coordenadora desse grupo, não é o padre, não é outro religioso. É a diretora executiva...coordena esse grupo gestor. Mas o grupo é constituído pelos profissionais que são lideranças em cada um dos setores de serviço. Então... constitui o grupo gestor: o padre diretor institucional que representa a Salesianidade no município; a coordenação pedagógica que poderia ser uma coordenadora pedagógica, no meu caso eu tenho 2 e eu constituo o grupo com as 2; o orientador educacional; a coordenadora administrativa e mais um padre convidado da casa. Eu poderia constituir de outro jeito, mas eu prefiro ter um representante (e mais o coordenador de pastoral). Eu prefiro ter um coordenador de cada setor, o que acaba gerando um grupo bastante amplo, tem 8 componentes nesse grupo né...pra que a gente possa fazer uma gestão compartilhada. Embora eu seja uma liderança no grupo dessas lideranças, todo processo decisório em termos de investimento financeiro macro da instituição, passa pelo crivo decisório desse grupo.

PESQUISADORA: Então... existem outros consultores além do pessoal desse grupo? Eu digo assim... fora, que seja além de ti assim como diretora executiva da rede? Ou vocês mesmo que decidem?

DIRETORA EXECUTIVA: Nessa gestão macro, somos nós quem decidimos, mas sempre em consonância a mantenedora né... A minha chefia está na mantenedora, então eu me reporto (como é uma instituição privada), eu me reporto à mantenedora, em termos de decisões macro né..., algumas questões são necessárias em termos de autorização da mantenedora, tipo investimentos de alto padrão como foi feito agora, no investimento da educação infantil né...

todo o investimento...empréstimo para esse investimento ele é feito pela mantenedora. Mas a instituição ela é auto-sustentável, ela é auto-gerida e tem auto-responsabilidade em termos financeiros e pedagógicos. Ela segue o objetivo, ela segue um jeito de educar, um jeito de ser pedagógico que se articula com as teorias pedagógicas modernas e contemporâneas que se articula com aquilo que é produzido em termos de processos formativos na instituição e com a legislação brasileira, mas nós temos autonomia pedagógica em termos de construção de projetos, de linha pedagógica da instituição né e que é compartilhado permanentemente com a mantenedora, mas que é produzido pelo grupo de professores, funcionários, pais, estudantes desta instituição, porque nós temos um trabalho extremamente compartilhado também com as instâncias dos funcionários, das famílias e dos estudantes né...que é sempre consultivo, que é sempre dialogal com essas instâncias à medida que nós trabalhamos com eles né... então é necessário que tanto as famílias, como os estudantes, os funcionários sejam ouvidos e... os professores são os grandes protagonistas do processo de construção curricular né... então a gente procura não ter atitudes verticalizadas... embora tem vezes que nós tenhamos que tomar algumas decisões no processo gestor e que são implementadas na instituição por uma questão de organização desta instituição como empresa privada.

PESQUISADORA: E como é pensado o regime de trabalho dos professores na escola?

DIRETORA EXECUTIVA: Então..., o regime de trabalho dos professores, ele é pensado a partir das necessidades dos estudantes e das necessidades da prática docente. Nós tivemos o ano passado uma reestruturação da carga horária dos professores do ensino médio, por exemplo, porque nossos professores e a coordenação pedagógica entenderam como uma necessidade de aumentar a carga horária de trabalho com o ensino médio, né..., então ao invés de 1 tarde de trabalho, nós temos todas as manhãs e tínhamos 1 tarde de trabalho, agora...nós temos 2 tardes né... Pro ano que vem, nós já temos a perspectiva de talvez tornar a Educação Física para os pequenos também um componente curricular né..., nós sempre tivemos uma resistência a isso porque há toda uma discussão no campo pedagógico. A literatura da própria Educação Física né, e os próprios educadores físicos, eles têm certa divergência nesse campo, a medida que eles entendem que os pedagogos que estudam a infância né..., eles têm condições de desenvolver um trabalho de corporalidade com as infâncias né, e há outras linhas que entendem que pode ser um componente curricular. Então nós atendemos o desenvolvimento da linguagem corporal nas infâncias, mas ano que vem talvez nós venhamos a reestruturar essa carga horária dos professores em função de uma necessidade que é criada a partir da necessidade curricular né... Então, toda a estrutura de organização de tempos e espaços das infâncias e adolescências, elas são... esses tempos são reestruturados, à medida que a gente vai entendendo no currículo uma nova necessidade. Da mesma forma que são suprimidas! Quando é entendida uma necessidade de reestruturação curricular ou surge uma nova política governamental que exige uma outra estrutura, nós vamos adequando essa estrutura e a carga horária dos professores para essa nova realidade.

PESQUISADORA: E o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?

DIRETORA EXECUTIVA: O PPP da escola ele tem como referencial o PPP da mantenedora e aí todas essas questões que são de ordem conceitual da instituição que tão sendo construídas por esse corpo docente né...por essas famílias, por esses estudantes, por essas... por esses funcionários né...e que são especificidades da nossa instituição, eles são então apresentados no PPP, passam por uma reunião de avaliação e de aprovação na presença de pais, funcionários, estudantes e do grupo gestor. No momento que o PPP é aprovado ele é enviado para o Conselho Estadual de Educação para sua devida regulamentação.

PESQUISADORA: E as diretrizes para o funcionamento dos anos iniciais, finais?

DIRETORA EXECUTIVA: Todo nosso referencial ele tá focado na legislação nacional. Então, nesse momento, por exemplo, aquilo que nos embasa enquanto trabalho pedagógico na Educação Infantil são as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Anos iniciais,

Anos Finais e Ensino Médio são as diretrizes curriculares nacionais e agora a base nacional comum curricular (BNCC). Então toda essa reordenação do projeto pedagógico tá sendo feita a partir da base nacional comum curricular e tava focada nas diretrizes curriculares nacionais pro ensino fundamental de 9 anos e pro ensino médio e também as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

PESQUISADORA: E não sei... tu não deve ter esse dado aqui...ou sim...o número total de professores, estudantes...

DIRETORA EXECUTIVA: Eu tenho... mas podes pegar exato na secretaria, porque eu tenho também as funcionárias de apoio né... que muitas são estagiárias, estudantes de pedagogia né... os professores e funcionários. Ao todo, nós somos uma equipe de 72 pessoas sob a minha gestão.

PESQUISADORA: Gostaria de te perguntar agora sobre os livros da escola, da rede. Como eles são concebidos, escolhidos?

DIRETORA EXECUTIVA: Então, os livros eles são todos construídos pela Rede Salesiana Brasil, Editora da Rede Salesiana Brasil chama-se editora EDB né... é uma editora que tem no mundo inteiro, Editora Dom Bosco né..., e no Brasil eles começaram a ser construídos a cerca de 15 anos quando as escolas da rede se organizaram em rede salesiana no Brasil né..., e eles são concebidos por um grupo de profissionais de Brasília e São Paulo né, que são contratados pela Editora e eles são permanentemente problematizados pelos professores de todas as escolas do Brasil, nós somos a maior rede de escolas católicas do Brasil, somos mais de 112 escolas e, esses livros têm mudado muito, nós temos problematizado muito esses livros para que eles fiquem a contento da qualidade que nós esperamos né...Eles têm...nós...temos um canal aberto com a EDB de problematização permanente dos livros né..., com uma ouvidoria permanente, para que esses livros a cada 3 anos eles possam sofrer alteração. Então, tanto em termos...os livros digitais eles sofrem alterações permanentes, ano a ano porque digitalmente tu consegue fazer essas alterações. Os livros impressos eles sofrem alterações de 3 em 3 anos né... e essas alterações elas partem tanto das direções, coordenações pedagógicas, como dos próprios professores que têm um link direto com a EDB para fazer suas reclamações, suas alterações.

PESQUISADORA: E... sobre a formação continuada dos professores?

DIRETORA EXECUTIVA: Então, nós investimos na formação continuada dos professores, eles têm dentro da sua carga horária uma reunião pedagógica semanal às quartas-feiras à noite que pode ser quinzenal, também quando a gente une essas horas de trabalho né... que são agregadas no salário do professor, então ele nunca é contratado por seu salário somente das horas da sala de aula. O professor quando é contratado, ele já tem acertado com a instituição sempre as horas de reuniões, que tem meses que nós aumentamos esse número...essa carga horária, ae nós pagamos para o professor a mais né...é acertada de acordo com a necessidade do serviço, mas no mínimo 4horas de reuniões/mês todos professores têm na sua carga horária.

PESQUISADORA: E eles têm liberação para capacitação?

DIRETORA EXECUTIVA: Tem liberação para capacitação e, muitas vezes, nós... quando essa capacitação... ela é uma capacitação da própria instituição porque nós oferecemos... porque além dessas 4 horas mensais que o professor recebe na escola, ele tem capacitação na inspetoria, pois os professores são mandados pra inspetoria, tudo por conta do colégio, tudo pago pelo colégio né..., então essa capacitação ela não se resume às 4horas de trabalho na instituição que já tão dentro da carga horária do professor. Ela se excede quando a gente tem capacitação da rede ou quando tem alguma formação e às vezes os professores nos solicitam para participar de algumas formações e a gente investe e, às vezes a gente ajuda esse professor a pagar essa capacitação, às vezes a própria instituição paga a capacitação.

PESQUISADORA: E no caso assim... de mestrado...?

DIRETORA EXECUTIVA: Todos os professores são incentivados a realizar sua formação continuada né. Nós entendemos que a instituição só quando o professor desenvolve seu trabalho formativo. Então ao contrário de muitas instituições que contratam professores somente com graduação, nós temos aqui professores com doutorado contratados. O que nos interessa é o melhor professor. E pra ter o melhor professor, esse professor realmente ele é... ele tem que ser investido financeiramente. Então, a gente não escolhe professor se ele tem só graduação né...a gente vai investir do mesmo jeito nele se ele tem graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado. E vários tem! Então o nosso professor aqui ele é o melhor pago de todas as escolas privadas da cidade, nenhuma outra escola privada paga o valor/hora do nosso professor. Há muitos anos que nós somos os primeiros do ranking do SIMPRO como melhor hora/aula, fora que nós ainda pagamos as 4 horas de acréscimo para formação e ainda investimos o nosso professor toda vez que ele quer fazer mestrado, doutorado, ele tem liberação para isso, ele tem ajuda da instituição para que isso aconteça.

PESQUISADORA: E sobre as ações de integração assim... vocês promovem entre professores, colaboradores, estudantes...?

DIRETORA EXECUTIVA: Sem dúvida. Nós temos uma política de acesso à Universidade né... Toda pesquisa que a Universidade pretende desenvolver e que pretende nos atingir né... a gente acha isso interessante para a instituição crescer. Então a gente tem acolhido de uma maneira bastante precíua a Universidade porque a gente entende que a Universidade pode nos ajudar nesse sentido, que a gente também pode atingir, pode ajudar a Universidade à medida que a Universidade precisa dos espaços pedagógicos para também desenvolver seus processos de pesquisa. Então a gente acha interessante essa relação e a gente sempre pede que a Universidade nos dê o retorno né..., pra que a gente possa qualificar ainda mais nossos processos. A gente não se sente ameaçado pelo processo de pesquisa. A gente tem clareza da qualidade que a gente apresenta, mas a gente também tem clareza de que se a gente não fizer a manutenção dessa qualidade e que se a gente não quiser qualificar ainda mais esses processos, a tendência de num mundo extremamente ágil, em termos de produção científica, em termos de produção acadêmica, se a gente não tiver agilidade na qualificação desses processos a gente também vai se tornar obsoleto. Então a gente também não vai atingir o público que a gente quer atingir com a qualidade que a gente pretende. Então a gente entende que a Universidade quando tem um projeto qualificado, bem organizado, responsável, tecnicamente adequado à instituição, a gente quer mais é que a Universidade traga pra cá pra gente poder qualificar ainda mais nosso processo pedagógico.

PESQUISADORA: Eu gostaria de te perguntar sobre as festividades da escola, as atividades sobre o dia dos pais, dias das mães, como são trabalhadas?

DIRETORA EXECUTIVA: Então, assim ó... a gente não calca nosso currículo na pedagogia do calendário. Nossa pedagogia é muito mais ampla que a Pedagogia do calendário né... a gente entende que um currículo ele se conduz por um calendário né, que muitas vezes tá focado em datas extremamente comerciais, a gente não pode reduzir a escola a isso. Mas a gente procura dá conta de “entende” que algumas das questões que tão no calendário são questões culturais importantes né...pro nosso cotidiano ou que então fomentam uma educação pras relações que são fundamentais também para esse currículo. Então a gente procura é reduzir aqueles termos de tafismo dos professores de ficar só na pedagogia do calendário, por exemplo, as datas que eram focadas: dia das mães, dia dos pais, dia dos avós, nós reduzimos em dia da família, porque nós entendemos que a família é algo muito importante para o currículo escolar e que nós sim que focar o currículo na família, porque as instituições têm sido desmanteladas por muitos interesses né... e o desmantelamento da família...e eu vou falar não em termos tradicionais pai/mãe e filho, porque nós temos aqui famílias homoafetivas, famílias monoparentais, famílias nas mais diversas constituições né... e que são muito bem vindas e, que nossos estudantes trabalham com essa realidade né..., porque a vida

que tem que habitar a escola é a vida que existe socialmente, não é uma invenção! A escola não é uma invenção curricular. O currículo que habita a escola é o currículo que habita a vida das pessoas. Então é isso que faz parte...que constitui o nosso currículo. Quando a gente fala em família, a gente fala de uma família muito mais ampla né... Mas essa família tem que acontecer e tem que aparecer né. Negar a existência da família, a importância da família no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes é negar uma possibilidade que a escola acredita. Então a festa da família é um dos eventos mais importantes pra instituição. Nós temos depois a feira de arte e literatura, nós temos o festival de cinema, nós temos a noite cênica que este ano vai tratar sobre cinema, nós temos a mostra de ciência e conhecimento, nós temos a festa junina, os momentos cívicos tanto em tempos de semana da Pátria como em tempos de festividades Farroupilha, nós temos muitas atividades que envolvem toda comunidade escolar e que nós entendemos que são fundamentais para que nossos estudantes e nossas famílias tenham experiências culturais e estéticas qualificadas na escola. A escola é um ambiente de experiência cultural e estética. E é nesses momentos que a gente também vai ter momentos mais qualificados em termos de experiência cultural, em termos de experiência reflexiva coletiva e não só no ambiente da sala de aula, porque o currículo não se faz só no ambiente da sala de aula, por isso que a gente tem ainda, ao contrário de muitas escolas que não investem mais em saídas de campo, porque sai muito caro, tu tem que pagar o professor, tu tem que pagar o deslocamento né...então muitas escolas...e também tem toda uma responsabilidade em termos de estrutura né..., mas nós continuamos investindo, porque a gente entende que isso qualifica nosso currículo e que reduzir o currículo à sala de aula né, e ao conteúdo escolar, embora esse conteúdo seja muito importante, o currículo não pode ser reduzido a isso, porque aí é ofertar muito pouco em tempos que os nossos estudantes têm uma série de informações desde muito cedo, mas que precisam aprender a processar essas informações de uma maneira qualificada, porque eles são muito potentes intelectualmente, mas se essas informações não forem processadas de modo a viverem experiências qualificadas de conhecimento né..., a gente entende que reduz muito o aproveitamento da escola.

PESQUISADORA: Agora, uma pergunta antes de finalizar...existem faculdades salesianas?

DIRETORA EXECUTIVA: Existem faculdades salesianas sim. Faculdades de ponta salesianas. Em POA nós temos a Faculdade Dom Bosco que é Faculdade Referência na formação em Direito, uma Faculdade que tá sendo referência no Brasil inteiro. Nós temos em SP várias Faculdades Salesianas, Faculdades privadas né. Nós temos Faculdades... as nossas experiências não-privadas são as experiências em obras sociais tá...é a educação não-formal. Todas as nossas experiências salesianas de educação privada é a educação formal e atendem filantropicamente estudantes que não possuem condições financeiras de pagar a instituição. Todas as nossas instituições são filantrópicas, mas é necessário o estudante pagante pra que o estudante não-pagante possa participar desse projeto. E também as instituições privadas elas sustentam as obras sociais que são integralmente gratuitas e que são obras não-formais que trabalham com educação não-formal, com educação para o trabalho. Eu tive recentemente em Quito. Nós temos lá, além de uma enorme Universidade com 12 mil estudantes, a maior Universidade de Quito é a Universidade Salesiana né... o Centro de Formação Salesiana na América Latina por excelência é em Quito né..., e nós temos várias instituições integralmente gratuitas onde os estudantes fazem escola para serem mecânicos, marceneiros, para serem profissionais de diversas áreas, né...diversas áreas do profissionalismo da área de serviços, mas aqui no Brasil também existem né, e o nosso colégio quando era Liceu de Artes e Ofícios né... e a educação brasileira...e vocês tão trabalhando com história né...a história da educação brasileira, ela não nos mostra que ele nasce como Liceu de Artes e Ofícios, então aqui era uma instituição totalmente gratuita só para filhos de trabalhadores operários homens e ela trabalhava com marcenaria, marquetaria e gráfica, então ela tem uma história de nascer como

Liceu de Artes e Ofícios e depois ela vai mudando para educação formal.

PESQUISADORA: E essa era uma última pergunta que eu ia te fazer sobre o que tu conhecia assim bastante sobre a história do Salesiano em Rio Grande e para falar um pouquinho sobre a filosofia Salesiana embora tu já tenha falado alguma coisa.

DIRETORA EXECUTIVA: Então, é isso né... O Liceu de Artes e Ofícios ele nasce aqui com uma função de obra social atendendo meninos adolescentes pra artes e ofícios profissionais. Muitos profissionais da cidade, hoje já senhores idosos, muitos já falecidos, o próprio Pe.Níveo que é nosso institucional, foi interno aqui quando era Liceu de Artes e Ofícios. E aqui que ele descobriu sua vocação religiosa. Daqui ele partiu para o seminário, mas muitos profissionais da cidade fizeram as suas formações como profissionais liberais ou como profissionais da indústria aqui no nosso Liceu na época que ele era Liceu de Artes e Ofícios né... No final da década de 80 ele começa a atender mulheres né...(início da década de 80) e então já inicia a educação formal. A nossa filosofia ela é focada para... num mundo onde D. Bosco nasceu... ele não falava necessariamente a palavra infância, quando ele fala de juventude, ele fala dos mais jovens. Ele vai falar de crianças e adolescentes. A gente sabe que a infância nos termos de que a gente entende como conceito moderno, ela é um conceito bastante recente. Na época de D. Bosco era um conceito recentíssimo, a própria ciência recém começava a estudar a infância como uma especificidade né, porque até então a infância não era vista como uma especificidade né, as crianças não eram vistas como especificidades. Então D. Bosco não traz o termo infância, então ele é visto como o santo dos jovens, mas ele atendia crianças bem pequenas até adolescentes e eles tinha ideia de tirá-los né... em plena Revolução Industrial, tirar os adolescentes e crianças do trabalho infantil, do trabalho escravo, muitos trabalhavam nas carvoarias ou trabalhavam nas indústrias e ele tirava, ele resgatava esses estudantes trabalhadores para dentro de seus oratórios para que eles pudesse ali ter uma oportunidade de desenvolver uma profissão, mas também se desenvolver intelectualmente e se desenvolver enquanto pessoa e ele utilizava para isso as linguagens do circo, as linguagens das artes, as linguagens corporais, então o futebol, era a corda bamba, era a mágica, D. Bosco utiliza as mais diversas linguagens que hoje a gente pode utilizar nos estudos de currículo contemporâneo. A gente vai utilizar muitas das coisas que D. Bosco fazia lá no início do século 19 né... hoje a gente vai estudar na literatura contemporânea que fala sobre o currículo pelas linguagens né... D. Bosco fazia isto lá em 18...e pouco, então sempre foi muito vanguardista em termos de trabalho pedagógico. Os próprios pedagogos e pedagogistas, aqueles que escreveram sobre a Pedagogia na Idade Moderna e os Escolanovistas, a própria Montessori era amiga de D. Bosco e ia até os Oratórios para ver como D. Bosco desenvolvia a sua pedagogia pra que ela pudesse escrever sobre isso. D. Bosco não tinha uma intencionalidade pedagógica formal de escrever sobre sua pedagogia, mas ele propôs um jeito de educar que ele chamou de Sistema Preventivo né, onde ele entendia que a educação, ela não podia utilizar a palmatória, ela não podia utilizar (e a Escola Nova nasce também com esse intuito de se contrapor a um momento político dentro da educação em que o castigo físico, ele era utilizado para educar), então D. Bosco vem mostrar que não é necessário o castigo físico. Que uma educação dialogal, fraterna, respeitosa e que utilize uma linguagem que atraia a criança e a juventude, ela pode ser muito mais potente e pode se educar sem a necessidade de sofrer. Não há a necessidade de sofrer para aprender. A gente aprende muito melhor quando a escola é um ambiente de prazer, de alegria, de cultura, de arte, de espaço-interacional. Porque a escola ela é calcada, a escola moderna num ambiente de sofrimento para aprender. É preciso sofrer para aprender com qualidade. D. Bosco vem se contrapor. É preciso estar num ambiente saudável para poder aprender bem! Então...e D. Bosco ele vai se alfabetizar muito tarde. Ele trabalhava na roça, ele é de uma família do campo, ele era um campesino, trabalhava na roça, em Turim, e ele olhava as crianças irem pra escola e ele não tinha acesso à educação. Então ele parava para olhar as crianças irem para a roça e, um dia um

padre para e olha para ele e pergunta o que que ele tava fazendo ali e ele diz que tá observando né..., aqueles estudantes irem pra escola, coisa que ele não tinha acesso. E ele chegava a ter os sapatos furados né..., de fazer aquele trajeto todo dia de ir pra roça. E D. Bosco, ele é um cara que projeta seu sistema educativo sonhando como criança. Ele sonha que um dia iria trabalhar com jovens né..., e ele observava os jovens muitas vezes brigando, se dando pau na saída da escola ou na saída do trabalho né..., e ele sonha com isso. E ele diz que ele ia criar ambientes saudáveis onde os jovens iam conviver bem, né...e iam ser felizes e iam aprender bem e iam ter acesso à educação que ele naquele momento não tinha. E esse padre leva ele e oferece então a escolarização formal para D. Bosco e dali ele nunca mais para de aprender né e sempre se dedica a estudar, estudar e a se tornar um grande estudante até que como padre quer se dedicar preferencialmente aos mais pobres né e educá-los com excelência dentro de um ambiente saudável. Esse é o objetivo da filosofia salesiana. Então tudo aquilo que agrega saúde a essa instituição, que agrega excelência acadêmica à instituição tem a ver com a filosofia de D. Bosco. Tudo aquilo que possa dialogar com ambiente de saúde, de diálogo entre a família, de respeito, de boa educação, onde os professores sejam valorizados, não sejam verborrágicos, aquele professor estereotípico que manda calar a boca, que manda ficar de castigo, bom...tudo que tá fora disso, tá dentro de uma perspectiva curricular de um ambiente salesiano. A gente vem aqui... Nós temos 600 estudantes na escola. Em qualquer turno que tu andares tu vai vê uma escola onde há uma saúde em termos de relações, onde as pessoas não tão gritando com os estudantes, “cala tua boca”, “te senta”, ou o estudante tentando...não tem graça aqui jogar papel em professor, não tem graça buscar fazer alguma armadilha pra professor cair ou qualquer outra coisa nesse sentido, porque o professor ele é amigo, ele representa uma figura de autoridade num ambiente de limites que não é um ambiente permissivo, mas é um ambiente respeitoso. Então o estudante se sente na obrigação de respeitar o seu professor e o professor na obrigação de respeitar o seu estudante. E essa relação precípua gera um ambiente de respeito e que de certa forma perde um pouco a graça fazer coisas que comumente seriam feitas em escolas onde a disciplina ela é imposta pela verborragia ou pelo medo. Aqui a disciplina não é imposta pelo medo, ela é imposta pelo respeito né...

PESQUISADORA: Então tá! Muito obrigada. Estamos finalizando essa entrevista. Agradeço a disponibilidade e o tempo em participar da nossa pesquisa. Muito obrigada!

DIRETORA EXECUTIVA: Obrigada eu! Por ti Fabíola e Adriana terem esse interesse de pesquisa aqui e eu tenho certeza que vocês vão poder colaborar com nossos olhares né, nos trazendo sugestões daquilo que vocês têm visto na Universidade e que possa qualificar ainda mais o nosso projeto. Tudo aquilo que vocês tiverem para nos ensinar, para apoiar nossa proposta e que seja convergente para essa proposta, para essa perspectiva, a gente fica muito agradecido de poder compartilhar... de vocês poderem compartilhar conosco.

PESQUISADORA: Com certeza, esse é o nosso intuito!

DIRETORA EXECUTIVA: Obrigada à Universidade por essa oportunidade.

PESQUISADORA: Muito obrigada!

Fim 17/09/18 11:27

ANEXO 1



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 1

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

Eu entendi sobre a independência do Brasil que o pessoal de Portugal era porco e Napoleão Bonaparte ameaçou guerra em Portugal e o D. João, neste decidiu que ele queria para o Brasil. Então D. João neste tirou todo o dinheiro de Portugal " foi para o Brasil e como lá era tudo mata ele criou várias cidades. então começaram a ter corrupção, então ele pegou todo o dinheiro do Brasil e foi para Portugal.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 2



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 2

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, pode me explicar? A independência foi quando o Brasil passou a não ser mais um país mandado por Portugal, aconteceu no dia 7 de setembro de 1822 e Dom Pedro I proclamou a república nas margens do rio de São Paulo. Dom João VI deixou seu filho Dom Pedro I voltar para Portugal levando todos os riquezas do Brasil, deixando Dom Pedro I que estava com cinco anos regente do Brasil. Depois de muitos anos os brasileiros não aguentariam mais ser mandados por Portugal e Dom Pedro I proclamou a república, agora o Brasil tinha suas próprias leis e todos estavam livres menos os escravos.

Obrigada
 Fabíola Guerreiro
 29/06/2018

ANEXO 3

**PESQUISA - MESTRADO**
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 3

Idade: 12 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar? *Foi quando o Brasil tornou
a não ser mais independente de Portugal.*

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 4

 **PESQUISA - MESTRADO**
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 4

Idade: 10 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
 Independência do Brasil, podés me explicar?

Handwritten notes in margin:
 Não tem aniversário aqui
 Não tem aniversário aqui

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

A independência do Brasil foi um
 dos maiores acontecimentos do Brasil
 X Pedro de Albuquerque em 18 de Maio
 1º declarou independência em 1808

STAY
 WITH
 STAY

SEND 2714

ANEXO 5


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 5

Idade: 10

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar?

Sim, pois te conto muito tempo atrás Napoleão
 Bonaparte anunciou guerra com Portugal e Dom João
 VI rasrou toda a dinheiro de Portugal e deu no pé até
 o Brasil e quando todo o dinheiro depois de um tempo
 Dom João ficou sabendo que Napoleão havia sido
 derrotado e ele rasrou o Brasil e voltou para Portu-
 gal, seu filho Dom Pedro I ficou no Brasil e quando
 crescer declarou “Independência ou Morte!”

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 6


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 6

Idade: 10 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar?

O Brasil tornou-se independente de Portugal
 em 7 de setembro de 1822 e com Pedro I que gover-
 nava. Dom Pedro I era filho de Dom João, que deixou
 o filho governando o Brasil quando voltou pa-
 ra Portugal e Dom João levou todas as riquezas do
 Brasil. Quando ele deixou o Pedro, ele apenas tinha
 brancos e não dava para ele governar o país. Como a
 criança ainda não tinha como governar o país es-
 peraram ele completar 14 anos e começar a go-
 vernar o Brasil mas até aí a população não
 aguentou mais ser mandada em Portugal assim
 o Brasil tornou-se independente de Portugal.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/06/2018

ANEXO 7



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 7

Idade: 11 anos.

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

O Brasil é independente de Portugal desde 1822. Quando Dom Pedro I proclamou a independência do Brasil dia 7 de setembro de 1822, o Brasil passou a ser um país independente de Portugal graças a Dom Pedro I, pois Dom João VI não ficou no Brasil ele deixou seu filho de 5 anos para governar o país. Mas seu filho não tinha idade e nem condições de governar o país, então Dom João VI decidiu que seu filho iria governar o país com 14 anos de idade. Há alguma dúvida quando Dom João VI decidiu que seu filho iria governar o país com 14 anos de idade enquanto seu filho não completava a idade adequada. Dom João VI ficou feliz com a decisão mais confiante para governar o país.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
 29/08/2018

ANEXO 8



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 8

Idade: 11 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

Em 1808, Dom João VI saiu de Portugal por causa da ameaça de guerra de Napoleão Bonaparte. Dom João "raspou" todos os dinheiros de Portugal e veio para o Brasil.

Após isso, ao saber que Napoleão havia sido derrotado, Dom João "raspou" o Brasil e voltou para Portugal, deixando seu filho, Dom Pedro I, governando o Brasil.

Quando Dom Pedro recebeu mensagens de seu pai dizendo que tinha que voltar para Portugal, não acreditou. Ele quis ficar no Brasil. Então ele, junto com a elite e a população, decidiram declarar independência do Portugal.

Foi nas margens do Rio Ipiranga que Dom Pedro I deu seu famoso grito: "Independência ou Morte", declarando independência para o Brasil. Eles lutaram com Portugal e conseguiram o que tanto queriam.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
 29/08/2018

ANEXO 9



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 9

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

O Brasil tornou-se independente de Portugal desde 1822, quando Napoleão Bonaparte anunciou guerra. De Dom João VI não passava de comercializar com a Inglaterra. Depois, Dom João VI pegou todo o dinheiro de Portugal e foi pro Brasil. Depois de saber que Napoleão foi derrotado, Dom João VI pegou as riquezas do Brasil e voltou pro Portugal, deixando o filho Dom Pedro I, com 5 anos, governando o Brasil. E quando Dom Pedro I cresceu, ele deu o famoso grito de "Independência ou morte".

Obrigada
 Fabíola Guerreiro
 29/08/2018

ANEXO 10



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 10

Idade: 10

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

Em 1808, Dom João VI foi para o Brasil com sua mulher por causa que Napoleão Bonaparte estava ameaçando guerra contra Portugal e todos os outros países que estavam comercializando com a Inglaterra, porque Inglaterra estava com muito dinheiro e Napoleão não gostava disso.

Mas Dom João VI continuou comercializando com a Inglaterra, então Napoleão Bonaparte foi até Portugal fazer um guerra. E depois que Dom João VI descobriu o seu plano Dom João pegou toda a riqueza de Portugal e foi embora com a mulher para o Brasil. E depois de muito tempo Dom João voltou para Portugal e mandou o seu filho Dom Pedro I para o Brasil para ser rei mas depois Dom João pediu para ele voltar mas ele não quis então ele declarou a independência do Brasil

Obrigada
 Fabíola Guerreiro
 29/08/2018

ANEXO 11

**PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018**

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 11

Idade: 11 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar?

A independência do Brasil
aconteceu dia 7/09/1822 e o primeiro
lugar que o Dom Pedro II veio ficar era
no Rio de Janeiro e começou a colonizar os
indígenas.

**Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018**

ANEXO 12

**PESQUISA - MESTRADO**
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 12

Idade: 10 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar?

Independência do Brasil, foi um dos momentos
maior historicos do Brasil foi o Dom P. o que falou "independen-
cia ou morte" em 1888. Foi o republicão Bonaparte omergeceu
Dom. Juam 6. Os colonizadores foi os Portugueses.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 13



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 13

Idade: 10

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar? *Lina.*

A independência do Brasil aconteceu quando pararam de colonizar o Brasil no dia 7 de setembro de 1822. Foi quando dom Pedro foi coroado o imperador do Brasil e dom Pedro II veio para colonizar o Rio de Janeiro.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 14


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 14

Idade: 11

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
 Independência do Brasil, podes me explicar?

A Independência do Brasil ocorreu em 7 de Setembro de
 1822, em Portugal, estava acontecendo uma confusão
 com a França, comandada por Napoleão Bonaparte que
 não gostava de Portugal, pois estava comercializando com
 a Inglaterra e Dom João VI já tinha feito muita besteira
 por isso, ele estava tentando chamar seu filho, Dom
 Pedro I, para comandar Portugal, se algo desse errado,
 Mas Dom Pedro I não queria sair de lá, mesmo porque
 ele já tinha ganhado Napoleão. Mas no dia 7 de Setembro
 de 1822, Dom Pedro I recebeu uma carta de retorno
 imediato e Dom Pedro I, ao margem do riacho do Ipiranga, deu
 seu famoso grito "Independência ou morte!".

Obrigada
 Fabiela Guerreiro
 29/08/2018

ANEXO 15



**PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018**

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 15

Idade: 70

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

Portugal e outros países estavam comercializando com a Inglaterra, como a França ela era inimiga da Inglaterra. Napoleão invadiu os comércios com a Inglaterra, mas Portugal não obedeceu, então Napoleão invadiu Portugal, mas a família real portuguesa fugiu para o Brasil. Como Napoleão Bonaparte foi derrotado pela Inglaterra, Dom João VI, mudou as riquezas do Brasil e foi para Portugal. Um dia Dom João VI chamou seu filho, Dom Pedro I, mas ele recusou e ficou. E o Brasil pagava impostos caros para Portugal, Dom Pedro I quis que o Brasil fosse independente e aconteceu a independência e hoje o Brasil é independente.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 16


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 16

Idade: 10 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar?

Significa liberdade de seja, é a conquista e manuten
ção da sua soberania e econômica.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 17


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 17

Idade: 10 anos mais

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a **Independência do Brasil, podes me explicar?**

Significa liberdade unija, É a conquista e
manutenção de sua soberania política e
transmissão.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 18



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 18

Idade: 11 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

Segundo a independência do Brasil significa ter o
direito de ser livre, trabalhar, construir, reformar
dentro de si, não mais.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 19



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 19

Idade: 19 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

foi um fato histórico, foi o dia 07 de setembro de 1822, quando o Brasil deixou de ser "colônia" por Portugal e se tornou um país livre totalmente independente, não é totalmente independente porque os escravos continuam a ser escravizados.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 20

**PESQUISA - MESTRADO**
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 20

Idade: 11 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Independência do Brasil, podes me explicar?

A Independência do Brasil ocorreu em 7 de setembro de 1822 por causa da lei de D. Pedro que declarou por causa que os portugueses passaram a transferir o trono para o filho de D. Pedro IV.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 21


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 21

Idade: 10 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar?

as independência é por não ser colonizada

E nos dias atuais não como colonizada

já faz de 1822 que não como colonizada

E D. João VI deixou a D. Pedreira como
 gotas e madas.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 22

**PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018**

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 22

Idade: 10 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar?

A Independência do Brasil ocorreu em 7 de setem-
bro de 1822, quando Dom Pedro I gritou "Independência
ou morte!". Antes de tudo isso, Dom João VI viajou
para o Brasil e voltou para Portugal com as riquezas do
nosso país, deixando Dom Pedro I no Brasil. A Coroa
Portuguesa o chamou para Portugal, mas ele recusou,
diante disso, as margens da Rio Pinheira, Dom Pedro I
deu seu famoso grito de independência.

**Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018**

ANEXO 23

**PESQUISA - MESTRADO**
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 23

Idade: 11 Anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Independência do Brasil, podes me explicar?

Eoi quando dom pedro 2º gri-
tao "independência ou morte".

Obrigada
Fabiola Guerreiro
29/08/2018

ANEXO 24


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 24

Idade: 10 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Revolução Farroupilha durou 10
 anos (1835-1845). A guerra começou com
 os espanhóis querendo as terras dos gaú-
 chos. Mas os gaúchos não queriam entregar
 o seu estado. Os espanhóis estavam aumen-
 tando os impostos e o sal, e os gaúchos
 precisavam do sal para comer a carne.
 Dez anos depois eles fizeram um tratado
 de paz e a guerra acabou!

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 25



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome:

ESTUDANTE 25

Idade:

11

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a **Revolução Farroupilha, podes me explicar?** *SIM, ela durou 10 anos, e aconteceu por causa da guerra dos impostos, e guerra entre os fazendeiros e os rio-grandenses.*

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 26

**PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018**

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 26

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Revolução Farroupilha aconteceu entre os anos de 1835 e 1845 então perdurou por durou 10 anos. É uma coisa que eu não sei sobre Bento Gonçalves que ele era filho de um fazendeiro rico e a guerra farroupilha aconteceu por causa do aumento de impostos.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 27



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 27

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Revolução Farroupilha
foi uma guerra que durou
90 dias. Os dois lados se per-
deram, mas os que ficaram
no lado dos rebeldes, os
impostos eram muito al-
tos mas no final tu-
do se resolveu e to-
dos ficaram felizes.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 28



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 28

Idade: 10 anos.

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A guerra de Farroupilha ou a Revolução Farroupilha foi de 20 de Setembro de 1835 a 11 de Março de 1845. Muitos homens morreram e Bento Gonçalves que reuniu o povo e foi o líder dos Farroupilhas.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 29



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome:

ESTUDANTE 29

Idade:

10

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Guerra durou 10 anos a Guerra Farroupilha
do rio grande é a guerra 1835 a 1845 a guerra do rio
grande contra os portugueses a luta era
pelo rio grande brasileiro.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 30



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 30

Idade: 10

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Revolução Farroupilha, podes me explicar?

Sim a Revolução foi uma guerra pelo
terro **Riograndense** e durou 10 anos e
o império começou então os farrou-
lhas atacaram os imperiais.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 31



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 31

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Revolução Farroupilha foi uma guerra que durou 10 anos que foi causada porque as fazendeiros não queriam pagar a dívida que tinham com o Brasil e não queriam pagar a dívida que tinham com o Brasil e as fazendeiros ficaram irritados e chamaram todos da região para se juntarem e aí começou a guerra.

Obrigada
 Fabíola Guerreiro
 12/09/2018

ANEXO 32



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 32

Idade: 11 anos e 1 mês

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

O mais importante da Revolução Farroupilha foi que ela começou em 20 de setembro de 1835 e terminou em 1º de março de 1845 (10 anos) essa guerra aconteceu por causa do aumento de impostos. essa guerra também era chamada de Revolução Gaúcha ou guerra dos Farrapos ela foi disputada entre portugueses e espanhóis ela foi iniciada pela elite gaúcha formada por fazendeiros contra o império brasileiro.

Obrigada
 Fabíola Guerreiro
 12/09/2018

ANEXO 33


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 33

Idade: 10 anos e 6 meses.

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Revolução Farroupilha, podés me explicar?

O mais importante da Revolução Farroupilha é que durou pouco,
 ela começou dia 20 de setembro de 1835 e acabou dia 4 de março
 de 1845. Antigamente não existia geladeira então tinha pessoas que
 listavam muito sal na carne, essa guerra aconteceu por causa dos
 impostos, também era chamada de Decênio Heroico ou guerra dos
 farrapos, ela foi disputada entre portugueses e espanhóis, essa guer-
 ra foi iniciada pela elite gaúcha formada por fazendeiros
 contra o império Brasileiro.
 Essa guerra não teve ganhador, todos saíram perdidos.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 34

**PESQUISA - MESTRADO**
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 34

Idade: 10 anos

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a
Revolução Farroupilha, podes me explicar?

Sim, os casais mais importantes são que a guerra durou 10 anos, que aconteceu
por terra e por mar, ninguém venceu, eles produziram muitos filhos, filhas com
vantagem de dinheiro e de dinheiro em tratados mais.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 35



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 35

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Guerra dos Farrapos durou 10 anos e aconteceu por causa do aumento dos impostos e do sal. Foi de 20/07/1835 até 1/05/1845. Foi contra o império e os fazendeiros, pois os fazendeiros queriam justiça.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 36



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 36

Idade: 11 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podés me explicar?

A guerra dos farroupilhas começou em 20 de setembro de 1835 até 1º de março de 1845. Ela aconteceu por causa do aumento dos impostos da real.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018

ANEXO 37



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 37

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos, foi um guerra entre a elite gaúcha (fazendeiros) contra o Império Brasileiro, pela diminuição dos impostos e realignação do Rio Grand do Sul. A guerra durou aproximadamente 10 anos, entre 25 de setembro de 1835 e 1º de março de 1845. O presidente da revolução era Bento Gonçalves, um filho de um fazendeiro, que foi preso durante a revolução, mas conseguiu fugir e retornar a revolução. Ele se aliou a vários pessoas, entre eles Giuseppe Garibaldi, que ajudou os farrapos com vários lanchês. A guerra terminou com um acordo em que o Rio Grande seria repartido e não sofreria tanto com impostos.

Obrigada
 Fabíola Guerreiro
 12/09/2018

ANEXO 38



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**"A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS"**

Nome: ESTUDANTE 38

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Revolução Farroupilha começou pois os gaúchos se revoltaram ao aumento dos impostos do sal, pois eles faziam o charque (que era uma carne salgada). Em 20 de setembro 1835 os rebeldes tomaram Porto Alegre, foi Bento Gonçalves que liderou o ataque. Assim a batalha durou 10 anos. Essa terminou sem vencedor e sim com um tratado de paz e fizeram um acordo, baixar os impostos do sal.

Obrigada
 Fabiela Guerreiro
 12/09/2018

ANEXO 39



PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018

**“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
 PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
 GRANDE/RS”**

Nome: ESTUDANTE 39

Idade: 10 anos

- ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a Revolução Farroupilha, podes me explicar?

A Revolução Farroupilha começou pois os gaúchos se revoltaram ao aumento dos impostos de sal, pois eles faziam o ataque que era uma carne sequeada em 20 de setembro de 1835, os rebeldes tomaram Porto Alegre. Os portugueses que atacaram o ataque. Assaram a guerra durou 10 anos, até que chegaram a um acordo (que era baixar os impostos de sal) e assim aconteceu a Revolução Farroupilha.

Obrigada
 Fabiola Guerreiro
 12/09/2018

ANEXO 40


PESQUISA - MESTRADO
PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - FURG 2018
“A APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS
PELAS CRIANÇAS DO 5º ANO DA ESCOLA SALESIANO RIO
GRANDE/RS”

Nome: ESTUDANTE 40

Idade: 10

• ...não entendi muito bem esse conteúdo sobre a **Revolução Farroupilha, podes me explicar?**

Bom a sei que a guerra aconteceu em 20 de setembro de 1835 e Bento Gonçalves foi o líder da farroupilha, a guerra durou 10 anos.

Eles só tinham poucas pessoas mas quando conquistam mais terras mais pessoas. Bento era filho de um fazendeiro muito rico. No fim eles fizeram um acordo para baixar os impostos e que o Rio Grande do Sul fosse independente de Brasil.

Obrigada
Fabiola Guerreiro
12/09/2018