

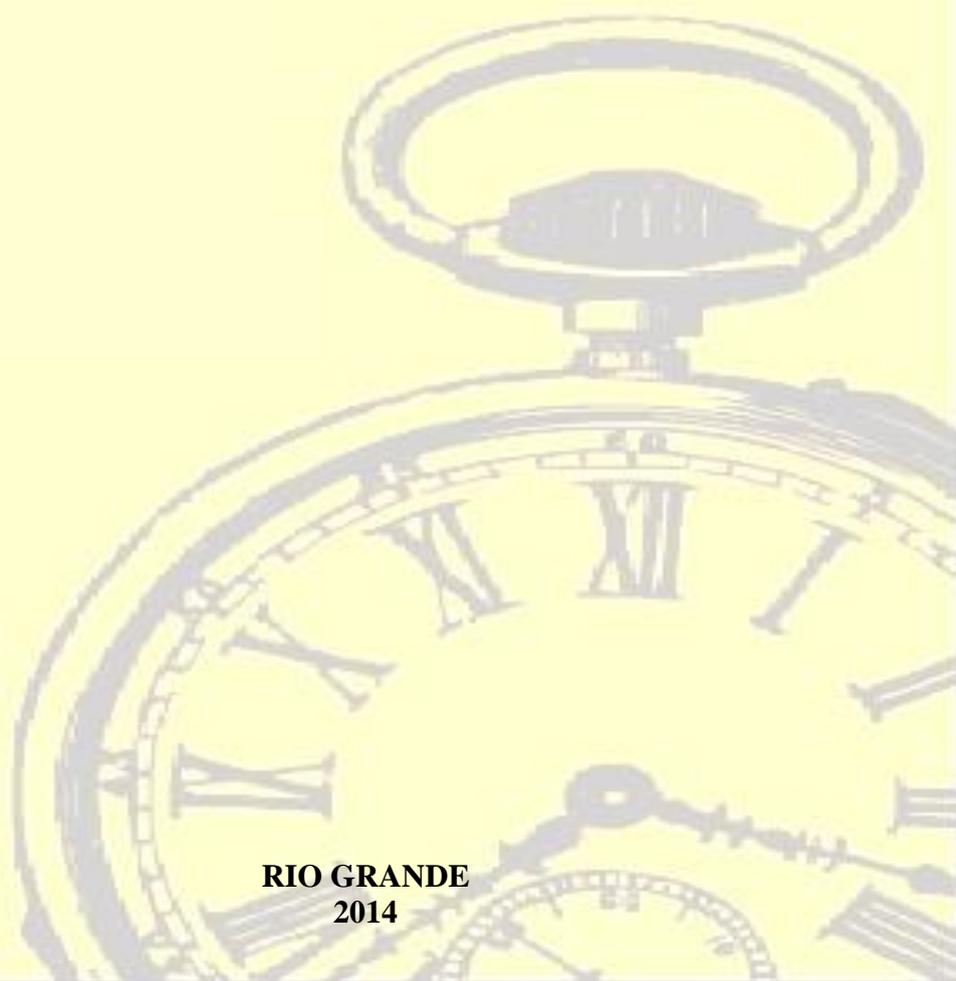
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA
PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE): DESAFIOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

LUCIANA GERUNDO HORNES

**RIO GRANDE
2014**



LUCIANA GERUNDO HORNES

REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE): DESAFIOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial e final para obtenção do título de Mestre em História – Área de Concentração: História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem.
Orientadora: Prof^a. Dr^a Adriana Kivanski de Senna

**Rio Grande
2014**

H816rs Hornes, Luciana Gerundo
Rede Salesiana de Escolas (RSE): desafios da educação
histórica / Luciana Gerundo Hornes; Adriana Kivanski de
Senna. – Rio Grande, 2015.
119 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio
Grande, Programa de Pós-Graduação em História, 2015.

1. Livro didático 2. Ensino de História 3. Prática docente I.
Senna, Adriana Kivanski de. II. Título.

CDU

93:97

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, que mesmo não estando mais presentes fisicamente na minha vida, permanecem constantes em meus pensamentos e na minha memória.

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento especial vai para a minha família, meu esposo Leandro Hornes, meus filhos Rogério Pereira, Renan Gerundo Hornes e a minha nora Maria Carolina Santos, por todo incentivo, carinho e paciência por conviver comigo nesse processo de conclusão de um sonho. Admiro vocês por acreditarem em mim e por me entender nos inúmeros momentos de ausência do decorrer dessa pesquisa.

Agradeço aos meus irmãos Ronaldo Gerundo e Dóris Gerundo e também a minha irmã Eloá Gerundo que infelizmente não está mais aqui comigo, mas que sempre me apoiou a não desanimar e nunca desistir dos meus ideais.

A minha orientadora Professora Doutora Adriana Senna, por toda cumplicidade e paciência que foi dedicada a mim durante esse processo de pesquisa. Obrigada por não ter permitido eu desistir no meio desse percurso.

Aos membros da banca que vem partilhando e orientando a minha pesquisa, pois as suas considerações tem sido de grande importância e relevância no meu trabalho.

Ao meu grande amigo e Professor Doutor Edgar Gandra, por toda amizade, cumplicidade e principalmente por acreditar no meu potencial.

Aos meus colegas do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, em especial Michelle Vianna, Veridiana Caetano e Clarisse Valente, por estarem sempre presentes desde o início dessa caminhada, as contribuições e a amizade de vocês nunca esquecerei.

Aos professores e colegas das outras escolas do estado do Rio Grande do Sul e um agradecimento especial à turma do 3º Ano do Ensino Médio do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, do ano de 2013.

Enfim, aos meus colegas de turma do mestrado, obrigada por toda amizade, carinho e apoio nos momentos difíceis.

“Eu não disse que seria fácil,
eu disse que valeria a pena.”

Dom Bosco

RESUMO

HORNES, Luciana Gerundo. Rede Salesiana de Escolas: Desafios da Educação Histórica, 2014, 120 fs. Dissertação (Mestrado Profissional de História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, Brasil, 2014.

A presente pesquisa analisa sobre as apropriações e representações referentes à utilização do material didático da coleção de livros didáticos de História do Ensino Médio, da Rede Salesiana de Escolas (RSE), por parte dos professores no estado do Rio Grande do Sul. As instituições de ensino integrantes dessa Rede no estado gaúcho são: o Colégio Dom Bosco de Santa Rosa, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Bagé, o Colégio Dom Bosco de Porto Alegre, o Instituto Laura Vicunã de Uruguaiana e o Colégio Liceu Salesiano Leão XIII em Rio Grande, apenas esse último foram pesquisados os estudantes do terceiro ano, que concluíram o Ensino Médio no ano de 2013 e que também eram alunos da professora e também autora dessa pesquisa. Os livros didáticos utilizados nessas instituições de ensino foram produzidos por equipes da própria Rede Salesiana de Escolas e também eram todos impressos pela Editora Salesiana. Especificamente foram pesquisadas as apropriações referentes ao trabalho do professor e o sentido atribuído aos 32 estudantes do 3º Ano do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII e também pelos próprios autores dos referidos livros didáticos. Em termos metodológicos foi utilizado a História Oral Temática e Análise de Conteúdo. Esse trabalho também fez uma análise comparativa com o trabalho desenvolvido pela professora pesquisadora Geane Kantovitz, que estudou as mesmas temáticas só com relação ao estado de Santa Catarina. As apropriações e o desenvolvimento da Consciência Histórica e os sentidos atribuídos a História com o uso dos livros didáticos da Rede Salesiana de Escolas(RSE), foram analisados com base nos conceitos de Consciência Histórica e Aprendizagem Histórica de acordo com Jorn Rüsen. Enfim, a proposta pedagógica da RSE referenda a utilização do livro didático como principal instrumento de trabalho do professor, buscando a formação de determinada cultura escolar. Todavia, a pesquisa evidencia que as instituições escolares da RSE, apesar de orientados a seguir os mesmos princípios, criam dinâmicas próprias. Assim, muito embora o livro didático seja importante aliado no desenvolvimento do pensamento histórico, é a mediação do professor que direcionará o processo escolar na compreensão da História e na formação da Consciência Histórica.

Palavras – chave: Livro didático, Ensino de História, Prática docente, Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

HORNES, Luciana Gerundo. Network Salesian Schools: Challenges of History Education, 2014 120 fs. Dissertation (Professional Master of History) - Graduate Program in History, Federal University of Rio Grande , Rio Grande / RS, Brazil , in 2014 .

This research analyzes on the appropriations and representations regarding the use of teaching materials from the collection of textbooks in high school History, Schools Salesian Network (CSR), by teachers in the state of Rio Grande do Sul. The institutions teaching members of this network in Rio Grande do Sul state are: the Don Bosco College of Santa Rosa, the college Our Lady Help of Bage, the Don Bosco College in Porto Alegre, the Laura Vicuña Institute of Uruguaiiana and the College Lyceum Salesian Leo XIII in Rio Grande, only the latter were surveyed students of the third year, who have completed high school in 2013 and who were also students of the teacher and also the author of this research. The textbooks used in these educational institutions were produced by teams of their own Salesian Network of Schools and also were all printed by the Salesian Publisher. Specifically they were surveyed appropriations for the teacher's work and the meaning attributed to the 32 students of the 3rd year of the College Lyceum Salesian Leo XIII and also by the authors of these textbooks. In terms of methodology was used to Oral History and Thematic Content Analysis. This work also made a comparative analysis with the work of the teacher researcher Geane Kantovitz, who studied the same issues only concerning the state of Santa Catarina. Appropriations and the development of Historical Consciousness and the meanings attributed to history with the use of textbooks from the Salesian Schools Network (RSE) were analyzed based on the concepts of Historical and Historical Learning Consciousness according to Jorn Rüsen. Finally, the pedagogical approach of CSR endorses the use of the textbook as a primary teacher working tool, seeking the formation of a certain school culture. However, research shows that the educational institutions of CSR, although instructed to follow the same principles, create their own dynamics. Thus, while the textbook is important ally in the development of historical thinking is the mediation of the teacher who directs the school process in the understanding of history and the formation of Historical Consciousness.

Keywords: Textbooks, History Teaching, Teaching practice, historical learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização do Marco Referencial do Projeto Pedagógico da RSE	41
Quadro 2: Organização dos conteúdos da coleção de História do ensino Médio da RSE	53
Quadro 3: Distribuição das aulas de História no ensino médio das escolas envolvidas na pesquisa.	83
Quadro 4: Esquema explicativo organizado por Luciana Gerundo Hornes	104

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do volume 1	56
Imagem 2: Capa do volume 2	56
Imagem 3: Capa do volume 3.	57
Imagem 4: Formulário enviado anualmente pela RSE, para avaliação dos livros didáticos pelos professores	72
Imagem 5: Formulário enviado anualmente pela RSE, para avaliação dos livros didáticos pelos estudantes	73

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Para você, o conteúdo do livro didático de História é predominantemente:..	79
GRÁFICO 2 – Considerando os temas abordados no livro didático, você considera que a quantidade de aulas semanais é suficiente?	88
GRÁFICO 3 – Você lê o livro didático de História para:	90
GRÁFICO 4 – Quando você lê o livro didático de História, você se reconhece como parte da História nele narrada?	97
GRÁFICO 5 – Ao ler o livro didático de História, você identifica a diversidade entre pessoas, diferentes etnias e culturas?	98
GRÁFICO 6 – As atividades do livro didático possibilitam compreender e interpretar as diferenças do passado em relação ao presente?	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CISBRASIL	Conferência das Inspetorias dos Salesianos de Dom Bosco do Brasil
CIB	Conferência Interinspetorial do Brasil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESA	Escolas Salesianas da América
FMA	Filhas de Maria Auxiliadora
IBD	Instituto Brasileiro de Diversidade
LA	Livro do Aluno
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Manual do Professor
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RSE	Rede Salesiana de Escolas
SDB	Salesianos de Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - OS SENTIDOS DA HISTÓRIA, ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA IMPLANTADO PELO LIVRO DIDÁTICO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE)	24
1.1. ORIGEM E FORMAÇÃO DA CONGREGAÇÃO SALESIANA	32
1.2. A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO: REDE SALESIANA DE ESCOLAS	38
1.3. IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DA RSE: MATERIAL DIDÁTICO PRÓPRIO	45
1.4. DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS	54
CAPÍTULO 2 - A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE), NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA – O DESAFIO DE ENSINAR REINVENTANDO OS SENTIDOS	60
CAPÍTULO 3 - APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PAUTADA NAS APROPRIAÇÕES DO CONHECIMENTO APREENDIDOS PELO LIVRO DIDÁTICO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE)	82
3.1. FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA A ORIENTAÇÃO NO TEMPO	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
FONTES	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

Em tempos de mudança na educação escolar, a relação que se estabelece entre Ensino de História, a Educação Histórica, a discussão sobre as práticas dos educadores e consequentemente o papel das políticas educacionais de formação continuada de professores adquire importância crescente. Em meio às novas metodologias o livro didático assume um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. No presente trabalho buscamos analisar todas essas questões, a fim de elucidar questionamentos pertinentes à educação contemporânea.

O objetivo dessa dissertação é analisar os livros didáticos de História do Ensino Médio da Rede Salesiana de Escolas (RSE), que tem como orientação teórico-historiográfica a História Nova e os mesmos foram escritos a partir da perspectiva da História Temática, por esse motivo se eles são relevantes para a formação de um indivíduo mais crítico do seu papel social, considerando as apropriações e sentidos da História ensinada através da proposta pedagógica explicitada pela RSE. Nesse sentido perceber ou não se o ensino temático proporciona um pensar historicamente, com base nos conceitos de Aprendizagem Histórica. Assim como, analisar se a escrita da História veiculada no livro didático, e a prática pedagógica descrita pelos professores da RSE podem ser inseridas em sala de aula de modo a atribuir sentidos e significados aos estudantes.

Esse estudo surgiu da necessidade de fazer uma comparação com as escolas salesianas do estado de Santa Catarina, visto que fazemos parte do mesmo polo, nesse sentido, frequentemente os professores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná se reúnem em Congressos ou Encontros vinculados à RSE, em conversas com os colegas de profissão em alguns momentos, surgiram ao longo desses seis anos que a autora dessa pesquisa faz parte do corpo docente da instituição salesiana, algumas dúvidas, questionamentos e até mesmo troca de experiências ocorridas em sala de aula. As conversas eram sempre muito produtivas e também contribuíam muito para a minha formação como professora. Portanto, resolvi ir além das conversas e trocas de experiência, quando soube num encontro, que ocorreu no final do ano de 2009 com os autores do material didático, a autora Ronilde Machado falou sobre um trabalho de uma professora de Santa Catarina mais precisamente da escola da cidade de Itajaí, que a mesma estava fazendo um trabalho referente aos livros didáticos, nesse encontro não tive a oportunidade de conhecer a professora Geane Kantovitz pessoalmente, pois ela estava envolvida com os seus estudos e não pode

comparecer ao encontro, mas foi mencionada muitas vezes pela professora e autora Ronilde Machado.

No final do ano de 2011 tive a satisfação de ler o trabalho da pesquisadora e colega de profissão Geane Kantovitz e fiquei muito entusiasmada em tentar fazer um trabalho semelhante ao dela, ou seja, fazer um estudo comparativo entre as escolas que se encontram em cidades e estados diferentes, mas que vivenciam realidades iguais, visto que também possuem o mesmo material didático, o mesmo Marco Referencial de proposta de trabalho e a mesma dinâmica de proposta educativa. Nesse sentido, surgiu a necessidade de conhecer se as nossas diferenças são realmente algo com significado ou se bebemos da mesma angústia e dificuldade em conseguir colocar em prática o que nos é estipulado através das nossas coordenadoras vinculadas as diretrizes que estão presentes no Projeto Pedagógico salesiano.

Por isso cabe salientar que, como escolhi fazer um estudo de comparação com a realidade dos professores catarinenses, decidi também ficar com a turma de terceiro ano do Ensino Médio, porque da mesma forma acredito que eles representam a etapa final desse processo, e nesse sentido os mesmos podem nos proporcionar uma visão muito mais clara e real a respeito de todo um processo educativo.

Nesse sentido resolvi utilizar os mesmos pressupostos metodológicos que fundamentaram a pesquisa da historiadora catarinense Geane Kantovtz. Pois, dessa maneira os meus resultados teriam maior significado num processo mais amplo de visão educacional, já que esse estudo mais aprofundado não estaria apenas vinculado a um estado, mas sim a dois estados, com realidades e culturas diferentes, mas que ao mesmo tempo vivenciam uma mesma proposta educacional. Porém, apesar de escolher trabalhar com os mesmos questionamentos, a minha escolha pessoal nessa pesquisa foi apurar apenas os meus alunos do terceiro ano e não utilizei a metodologia de entrevistas, mas sim utilizei a História Oral como fonte metodológica.

A Rede Salesiana de Escolas (RSE) é uma rede de escolas que se formou no Brasil no ano de 2002, com o objetivo de integrar todas as escolas seguidoras dos princípios salesianos em uma proposta pedagógica unificada. Com a integração das escolas salesianas à rede, surgem os direcionamentos para a proposta educativa baseada nos princípios de Dom Bosco. Dessa forma, foi estabelecido como princípio norteador, para garantir a unidade e os interesses pedagógicos e religiosos da Congregação, o Marco Referencial do Projeto Pedagógico da RSE, finalizado e implantado no Brasil em 2005. De acordo com o projeto, os livros didáticos são considerados, importante componente para a efetivação da Proposta

Pedagógica no Brasil. Ou seja, a RSE passou a produzir e comercializar seu próprio material didático em todas as escolas salesianas do Brasil.

Em 2005 foram implantados os primeiros livros didáticos em todas as escolas brasileiras, que fazem parte da RSE, obedecendo a um cronograma assumido progressivamente, ou seja, cada nível de ensino recebeu o primeiro livro de cada disciplina e em 2008 finalizou o processo de implantação do material em todas as séries.

A Rede Salesiana de Escolas (RSE) é formada no Brasil, por 118 Instituições de Ensino Fundamental e Médio, atualmente seis escolas salesianas estão instaladas no Rio Grande do Sul, e todas são mantidas pela ordem religiosa dos Salesianos de Dom Bosco e das Filhas de Maria Auxiliadora. Dentre essas serão pesquisadas cinco escolas, visto que o Colégio Instituto Maria Auxiliadora, localizado em Porto Alegre trabalha somente com o Ensino Fundamental e a presente pesquisa direciona seus estudos para o Ensino Médio.

O interesse da presente pesquisa está direcionado aos professores das cinco escolas salesianas do estado do Rio Grande do Sul: O Colégio Dom Bosco, de Santa Rosa; o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, de Bagé; o Colégio Dom Bosco, de Porto Alegre; o Instituto Laura Vicunã, de Uruguaiana e o Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, de Rio Grande. Este último também será pesquisado os estudantes, da terceira série do Ensino Médio, visto que os mesmos são alunos da professora e também autora da pesquisa.

A proposta da pesquisa surgiu diante da constatação da existência de um amplo e constante debate a cerca da prática docente e conseqüentemente sobre as pesquisas referentes à Didática da História e Aprendizagem histórica. Desse modo, as temáticas enfocadas na prática docente, principalmente as apropriações que os professores de História fazem a partir da utilização dos seus materiais didáticos, foram o tema central desse estudo. Diante da perspectiva de trabalho com um livro didático organizado a partir do referencial da História Temática, as perguntas que se tornaram constantes nas minhas práticas diárias no campo da educação eram: “como se dá a prática docente dos professores de História da Rede Salesiana de Escolas (RSE) a partir da utilização de um material escrito sob a perspectiva da História Temática?” e “como a História Temática proporciona um maior grau de pensar historicamente por parte dos estudantes?”

Os Salesianos de Dom Bosco e Filhas de Maria Auxiliadora possui uma tradição de mais de 150 anos em educação, no entanto o trabalho da RSE, sob a forma de Rede de ensino, iniciou-se há poucos anos, devido a vários fatores, entre eles: unificar a proposta educativa pautada no Sistema Preventivo de Dom Bosco, elaborar um Projeto Pedagógico único em

todas as Instituições Escolares e produzir o seu material didático, a fim de ser utilizado em todas as escolas pertencentes à Rede de ensino.

Ao concluir a graduação de História em 2004 as minhas inquietações sobre a educação e o ensino de História se ampliaram. Ao sair da universidade, aquilo que parecia certeza tornou-se incerteza, o que parecia simples tornava-se complexo: o que ensinar em História? Como ensinar História? Como contribuir para melhorar a qualidade de ensino na sala de aula? Questões que permeiam e direcionam minha caminhada profissional até os dias de hoje e me impulsionaram a ingressar no mestrado com essa pesquisa relacionada ao ensino de História, a prática docente e a utilização do livro didático em sala de aula.

Ao analisar o estado da arte sobre as temáticas abordadas relacionadas à análise de livros didáticos, percebe-se que as possibilidades são muitas. Conforme salienta Fonseca (2006), poucos estudos tem se destacado no que se refere ao livro didático utilizado em sala de aula, porém aos poucos, surgem estudos mais consistentes relacionados ao assunto. Destacam-se aqui trabalhos mais recentes desenvolvidos por Bittencourt (2012), Schmidt (2012) e Munakata (2009).

Enfim, tendo o livro didático de História do Ensino Médio da RSE como eixo norteador do trabalho didático, procura-se articular uma discussão envolvendo o material didático como principal objeto da cultura material e cultural escolar utilizado na sala de aula, analisando as representações e os usos do livro didático. Considerando-se além dos conceitos de apropriação e representação os conceitos de Rüsen sobre a formação para a Consciência Histórica. Destacando a importância da formação histórica como forma de orientação no tempo, o livro didático de História assume um papel de suma importância, pois segundo o autor: “o livro de história é o guia mais importante da sala de aula.” (RUSEN, 2010, p.112)

Reconhecendo o papel do livro didático, cabe ao mesmo um olhar mais aprofundado para conseguirmos perceber qual o seu verdadeiro papel no processo de aprendizagem, se ele realmente norteia o trabalho do professor ou se é apenas uma ferramenta importante no processo educacional, pois não podemos esquecer que antes de tudo encontra-se o trabalho e a prática do profissional da educação.

Observamos a partir desse novo olhar uma preocupação com o individual ao rever nossos conceitos perante o coletivo, percebemos o estudante como um ser uno que está em constante processo de construção de identidade, essa construção baseada no autorreconhecimento como pessoa humana e como pertencimento a diversos grupos sociais.

O grande desafio para a atualidade é transpor por parte da elaboração dos livros didáticos de História esse novo modo de pensar e expressar essa experiência, esta ação para

Rüsen se faz concretizada na “bildung”, ou seja, corresponde a formação do educando, na qual: “[...] ninguém nasce pronto, ninguém é estático e a formação é o que habilita o ser humano a ser humano.” (2013, p. 27)

A Rede Salesiana de Escolas (RSE) e a sua Proposta Pedagógica, visa unificar os princípios adotados por Dom Bosco e os interesses pedagógicos. Ao produzir o seu próprio material priorizou uma história coletiva que consultasse outras disciplinas para formar os seus conceitos. Ao analisar os livros da RSE, observa-se a valorização do grupo humano ao qual se pertence da sua história e cultura e o respeito pelas diferentes maneiras de pensar e pelas distintas sociedades e culturas, cultivando a tolerância e o espírito democrático.

A proposta salesiana busca assumir a pessoa em seu processo de individualização e socialização, valorizando as realidades terrenas, desenvolvendo o seu sentido crítico e cuidando da preparação para a liberdade, para a vida e para o seu exercício profissional.

De acordo com essa proposta, a educação deve promover a autonomia do estudante tanto em seus aspectos intelectuais e cognitivos, quanto de desenvolvimento afetivo social e moral. Essa autonomia tem como pontos culminantes a construção de identidade da pessoa, a conquista de um conceito positivo sobre si mesmo e a formulação de um projeto de vida vinculado a valores. Ou seja, a educação deve promover um pensar historicamente por parte dos estudantes envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem na visão salesiana deve provocar modificações no comportamento até mesmo na formação do estudante, de modo a torna-lo capaz de enfrentar situações diversas e elaborar seu projeto de vida pessoal. Para a intervenção crítica na realidade e para o desenvolvimento de uma postura cidadã, é importante a vivência de simulações práticas, experiências de vida com problemas realistas, em contextos conhecidos ou distantes do educando.

Segundo Burke (1992), a conversação multidisciplinar é um senso mais agudo de processo tornando a relação entre o presente e o passado, mais visível. A organização curricular em áreas tem por objetivo reunir os conhecimentos que compartilham os mesmos objetos de estudo, facilitando a comunicação e o desenvolvimento de uma prática escolar integradora e crítica.

Para conduzir o ensino de forma compatível com uma formação ampla, alicerçada no conhecimento é preciso intenção e consciência para que, em cada aula de cada disciplina, os estudantes possam desenvolver valores e linguagens, realizando investigações e apresentando contextos significativos. Além disso, cabe a cada área de conhecimento, em especial a da História, visto, está ser o objeto de pesquisa, ter condições necessárias para que o estudante

consiga estabelecer as sínteses necessárias a partir dos diferentes discursos e práticas de cada uma das disciplinas compostas na grade curricular.

O presente estudo observou o material didático, verificando como os conteúdos e metodologias formam uma aprendizagem histórica por parte dos estudantes e o quanto essa mudança constitui um amplo debate sobre o real papel da prática docente inserida na construção da consciência histórica. O material analisado pertence à disciplina de História do Ensino Médio da Rede Salesiana de Escolas (RSE), que vem sendo utilizado em todas as escolas Salesianas do Brasil desde o ano de 2005, porém a presente pesquisa foi um estudo de caso analisando as apropriações dos conteúdos e metodologias pelos alunos e professores que fazem parte das cinco escolas salesiana, presente no estado do Rio grande do Sul.

No que se refere aos procedimentos metodológicos este estudo será com base nos fundamentos da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo:

[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, possibilitando captar os significados produzidos nas relações de forma aprofundada e alcançar mais que os seus aspectos visíveis ou quantificáveis. É pertinente e relevante a colocação dos autores Bogdan e Biklen (1994, p.49), a respeito da pesquisa qualitativa: “em pesquisa qualitativa nada é trivial – tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (MINAYO, 1994, p.23)

A análise do material didático esta vinculada a estudos baseados em dados descritivos mediante o contato direto com o objeto de estudo. De acordo com Godoy (1995, p.25) o estudo de caso visa ao exame de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular. Durante o processo de pesquisa a interação entre o material didático com o educando será constante, ou seja, a pesquisa não está focada somente no material, mas principalmente na apropriação dos conceitos e metodologias pelos estudantes. Os atores da pesquisa serão os alunos da turma do 3º Ano do Ensino Médio pertencente ao Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, localizado na cidade do Rio Grande, e também os estudantes da disciplina de História das demais escolas salesianas do estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem a pretensão de fazer uma análise para entender a educação como um processo de construção e desenvolvimento pessoal pelo qual o indivíduo relacionando-se com o ambiente, com os outros e com a sociedade, cresce e se constitui como pessoa. Nesse sentido, a educação ultrapassa o espaço da escola e incide sobre a totalidade da vida do educando.

O conhecimento do estudante deve superar a educação meramente especializada ou acadêmica, para entender o educando como um ser uno e atendê-lo em suas diferenças.

Outra característica da pesquisa foi o uso de fontes orais, a metodologia aplicada nesse estudo foi a História Oral Temática. É importante destacar que desde o surgimento de novas perspectivas historiográficas, em especial a Escola dos Annales no início do século XX, a História Cultural ganha destaque cada vez mais, na sua forma de escrever e estudar a História, assim como a História Oral e usos da memória.

Em relação à História Oral, Portelli (1997) não a encara como instrumento para fornecer informações sobre o passado, o que lhe interessa é a subjetividade dos narradores. Não o resgatar da fala dos dominados ou dominadores, o ineditismo, ou mesmo o preenchimento das lacunas que lhe interessa, mas sim a recuperação do vivido, segundo a concepção de quem viveu. Nessa perspectiva a análise do material didático proposto na pesquisa, deve considerar as apropriações do momento vivido na aula de História, procurando destacar momentos que o educando considera significativo e importante na sua formação enquanto cidadão.

Portelli ainda destaca que a História Oral é imprescindível para a pesquisa de campo. Para ele:

[...] a História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência a memória individual e ainda por meio do impacto que eles tiveram na vida de cada uma. Portanto, apesar do trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é, por definição, impossível sem ele. (PORTELLI, 1997, p.13-49)

Após a coleta de dados através das entrevistas com os estudantes e com os professores da Rede Salesiana de escolas (RSE), todo esse material foi devidamente transcrito e analisado, permitindo a conclusão dessa pesquisa. Nesse momento a pesquisadora teve condições de comprovar ou refutar a afirmativa de que o aprendizado nas escolas que fazem parte da RSE é eficiente na formação de um cidadão mais crítico e consciente do seu papel social.

Também foi utilizada a análise de conteúdo, pois a mesma terá a função de dialogar com o método quantitativo e qualitativo, presentes nas entrevistas.

Bardin, destaca:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características

do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2011, p.45)

Diante das transformações no âmbito escolar, vários estudos estão sendo feitos com relação ao ensino da RSE, publicações vinculadas aos Salesianos, através da Editora Salesiana, onde os mesmos procuram trabalhar as questões sobre a “salesianidade”, entendemos por “salesianidade” a maneira própria vinculada a construção do modo de educar salesiano, principalmente ver a educação sob o viés do Sistema Preventivo de Dom Bosco, pautados nos direitos humanos, respeitando as diferentes realidades dos jovens, entre outros temas dos quais são constantemente debatidos nas reuniões pedagógicas que acontecem duas vezes por mês em cada escola salesiana.

Estudos mais direcionados a educação estão presentes em duas dissertações de mestrado. A primeira de autoria do P. Osvaldo Bisewski, cujo título da sua dissertação é “Práticas de Formação Continuada de Professores: Estudo de Caso na Rede Salesiana de Escolas”, produzida no ano de 2008 a mesma discute o papel da formação continuada por parte dos educadores da RSE. Bisewski salienta sobre a necessidade de programas e de políticas na gestão escolar com projetos vinculados a formação continuada dos professores que fazem parte da RSE. O mesmo evidencia a importância de propor uma abordagem de formação continuada, pois de acordo com o autor:

O profissional que atua na educação necessita de atualização e aperfeiçoamento constante, suprimindo a própria exigência enquanto ser humano e enquanto professor. Essa atualização é sobre as mudanças sociais e também sobre a forma de educar. A formação do professor está também relacionada com o construir a profissão docente, no fazer-se professor como ação diária. Nesse sentido, Nóvoa (1995) destaca que o processo de formação continuada visa propor ao educador o desenvolvimento de uma forma de pensar própria, facilitando assim a busca individual pelo conhecimento. Esse conhecimento proporciona um amplo desenvolvimento do educando no seu processo de ensino. Assim, a formação continuada proporciona bons resultados para os alunos, mesmo que o professor seja o maior beneficiário, já que possibilita a construção de sua identidade pessoal e principalmente de sua identidade enquanto educador. (BISEWSKI, 2008, p.9)

A partir dessa análise, percebemos que toda mudança no que diz respeito as práticas pedagógicas estão intimamente ligada a uma mudança significativa por parte dos educadores, pois os mesmos necessitam se adequar as novas realidades, novos métodos, teorias e experiências de ensino-aprendizagem que estão sendo amplamente discutidas e analisadas em pesquisas recentes no meio acadêmico.

Dentro das preocupações com relação ao ensino de História outro trabalho que merece destaque é o da professora e mestre Geane Kantovitz, educadora salesiana do estado

de Santa Catarina, autora da dissertação: “O Livro Didático de História da Rede Salesiana de Escolas em SC: Desafios na Formação do Pensamento Histórico”, destaca a importância de analisar o livro didático de história da RSE e os seus desafios na formação do pensamento histórico, a mesma faz uma análise sobre o livro didático relacionando as apropriações e representações que os educandos e educadores fazem sobre a utilização desse material pedagógico.

Esse estudo da educadora salesiana tinha como objetivo analisar:

[...] à disciplina de História do ensino médio das escolas que fazem parte da RSE de Santa Catarina. A análise abrange a formação da RSE sob o prisma da cultura escolar e seus desdobramentos na esfera do cotidiano escolar, assim como as apropriações e representações relacionadas à utilização do livro didático de História por alunos e professores da terceira série do ensino médio das escolas. O livro didático de História é o objeto central do trabalho com foco nas suas representações tanto por professores quanto por alunos. (KANTOVITZ, 2011, p.22)

Para essa pesquisa a autora Geane Kantovitz trabalhou com os conceitos de apropriação e representação que de acordo com Chartier:

[...] as representações, “embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses de grupo que as forjam”. De acordo com o autor, a construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 2002, p. 73). Chartier questiona como as práticas e as representações são construídas, propondo uma nova forma de abordagem, buscando abranger as representações como construções que os grupos fazem sobre suas práticas. O autor assevera que as referidas práticas não são possíveis de serem percebidas em sua integridade plena, pois elas somente existem como representações. (CHARTIER, apud KANTOVITZ, 2011, p.22)

Além dos conceitos sobre representação e apropriação também estão presentes na discussão os conceitos sobre a formação histórica, amplamente discutida por Rüsen, numa vasta bibliografia a cerca desse tema.

As novas temáticas de estudo por parte dos historiadores-docente estão crescendo por uma necessidade constante de atualização devido as crescentes mudanças no âmbito educacional. Ou seja, o conhecimento reside na atitude por parte dos envolvidos de se posicionar acerca do novo e do desconhecido.

A partir desse novo posicionamento por parte dos professores a escola passa a ser vista como um ambiente que tem por principal meta a produção do conhecimento, no entanto esse conhecimento deve ser compartilhado por todos, no qual estejam incluídos tanto os professores quanto os estudantes, priorizando assim a escola como um espaço da comunicação dialógica por excelência. Com efeito, a partir desse novo rumo traçado pelos a

escola e o corpo docente das Instituições Escolares redefinem as suas bases, onde o ensino passa a ser trabalhado com dinamismo e a pesquisa sendo o elo entre a aprendizagem e as estruturas de dialogo permanente.

Nesse sentido, as discussões sobre a prática docente desempenhada pelos professores de História da Rede Salesiana de Escolas (RSE), do Rio Grande do Sul além de ampliar as discussões sobre as novas perspectivas de ensino, permite percebermos as relações estabelecidas entre o professor de História e o material didático e conseqüentemente os seus usos e restrições por parte dos envolvidos no ambiente escolar.

São diversas as discussões relacionadas ao Sistema Educativo de Dom Bosco como também têm vários olhares a respeito dessa educação. De acordo com a dissertação de mestrado intitulada: “A Educação Salesiana no Internato de Barcelos Analisada à Luz do Sistema Pedagógico Salesiano e da Visão de Ex-Alunos”, de autoria de João Alberto Ferreira Facão, o autor faz um estudo sobre as práticas educativas salesianas, a partir do regime de internato no estado da Amazônia:

[...] apresentamos o contexto histórico-político-social de Barcelos, a ação educativa dos salesianos no internato por eles fundado em 1927 e uma análise das práticas pedagógicas, ali implementadas, à luz da teoria pedagógica salesiana, tendo como bases o Sistema Preventivo de Dom Bosco e a visão atual de ex-alunos do referido estabelecimento de ensino. (FACÃO, 2008, p.8)

Essa pesquisa está relacionada a outro olhar sobre a educação salesiana visto que analisa uma educação voltada ao internato, desde a sua estrutura de administração e hierarquia, quanto à organização dos educandos com relação a sua admissão, disciplina, alimentação, os castigos, as atividades escolares e contempla a visão dos ex-alunos sobre a educação salesiana no internato.

Outra pesquisa relacionada à educação salesiana diz respeito à educomunicação, esse trabalho foi desenvolvido por Antonia Alves Pereira, mestre em Ciências da Comunicação no ano de 2012, sua dissertação sob título: “A educomunicação e a Cultura Escolar Salesiana: a trajetória da construção de um referencial educacional para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro”, através desse trabalho a autora buscou fazer um estudo de caso intensivo da RSE, com relação ao modo como a Educação Salesiana construiu o seu conceito de educomunicação e conseqüentemente a renovação educacional que os salesianos organizaram em forma de rede de ensino, através de uma literatura produzida pelos próprios salesianos com o intuito de promover cursos de formação aos educadores.

A educomunicação é a união das duas áreas de grande importância para os salesianos e que estão intimamente ligadas ao avanço das tecnologias de comunicação e informação e da cultura de imagens. Essa interrelação dessas duas áreas vem se estruturando num campo de conhecimento próprio com características, ações pedagógicas e relações educativas específicas. Segundo Paula:

Para entender o termo educomunicação é preciso usar “óculos novos” diante da realidade contemporânea. A imagem das duas lentes, num só aro, unidas e igualmente necessárias para permitir uma correta visão, é suficientemente clara para lembrar a exigência de que dois pólos da educação e da comunicação estejam unidos para dar lugar a uma boa formação, por meio de uma nova ciência.

Ela orienta as comunidades educativas a assumir com maior consciência os aspectos comunicativos do Sistema Preventivo, ao entrar com inteligência e competência na nova cultura digital, para dar aporte significativo à qualidade da comunicação. As novas linguagens tecnológicas requerem educadores capazes de captar sua potencialidades de humanização e, ao mesmo tempo, de evidenciar seus pontos vulneráveis para ajudar os jovens a utilizá-las de modo crítico e criativo. (PAULA, 2008, p.78)

Esta pesquisa foi pioneira neste olhar sobre a educomunicação, pois esse trabalho apresentou elementos que podem auxiliar a implementação de novos conceitos em ambientes de redes complexas de Educação Formal.

E por último os dois trabalhos relacionados a área da Administração, um diz respeito aos princípios e valores que norteiam a atuação da Escola Católica no Brasil, buscando entender de que formas os seus princípios são devidamente organizados, a fim de que seus valores sejam preservados e incentivados dentro do ambiente educacional. Essa dissertação intitulada: “Princípios e valores dominantes na escola católica de educação básica no Brasil” de autoria de Roberto Valentim da Silva Gameiro, mestre em Administração, no ano de 2007.

Esse trabalho faz uma discussão com relação ao trabalho feito pelas escolas confessionais e todo o seu diferencial das outras instituições escolares presentes no Brasil.

Já a pesquisa intitulada: Estratégia Corporativa para a Formação de Redes no Mercado Educacional Confessional: Um estudo de caso sobre a Rede Salesiana de Escolas de autoria de Poliana Duarte Braga e Bragança, mestre em Administração, propõe encontrar possíveis respostas no que diz respeito à formação de redes de ensino em escolas confessionais, visto que as mesmas estão inseridas num ambiente cooperativo e com elevado capital social. Por esse motivo as escolas podem criar competitividade entre si, ocasionando dificuldades na operacionalização de uma rede educacional de ensino.

No final desse estudo as evidências deram conta de que a formação da RSE contribuiu sim para um aumento de competição entre as escolas salesianas frente às incertezas do mercado educacional, no entanto houve uma maior quantidade e qualidade de informações

para a tomada de decisões, visto que o aumento do capital social das escolas é decorrente dos processos de partilha e integração.

Visto a ampla discussão por diversas áreas de conhecimento sobre a RSE, essa pesquisa tem o intuito de fazer uma ampla discussão sobre o projeto pedagógico implantado pelas escolas salesianas, que visa a formação de uma consciência histórica por parte dos estudantes, um estudo sobre a prática docente frente as novas metodologias de ensino e a utilização do livro didático por parte dos professores salesianos. Diante do exposto o trabalho está organizado em três capítulos.

O Capítulo I apresenta uma breve discussão a respeito do Ensino de História como uma prática social, permitindo entender os novos desafios e conflitos presentes na educação contemporânea, também é abordada a importância da utilização do livro didático nas aulas de História, considerando o papel do educador no ambiente escolar, assim como algumas discussões sobre o currículo de História na perspectiva das correntes historiográficas. Por fim, o capítulo apresenta um breve histórico sobre a formação da RSE.

No Capítulo II, verifica-se como os professores percebem e utilizam o livro didático e consequentemente como se apropriam tanto do conteúdo histórico, quanto das suas práticas pedagógicas relacionadas ao livro didático. Ou seja, como os professores a partir do referencial de História Temática organizam as suas metodologias, visando um pensar historicamente por parte dos estudantes. Nesse sentido identificamos o seu processo de formação profissional estabelecendo uma relação com a Educação Histórica.

No Capítulo III, analisam-se como os estudantes compreendem a História através da leitura do livro didático e como estabelecem relação para uma formação de consciência reflexiva sobre o aprendizado histórico. Nesse capítulo aborda-se principalmente a relevância do Ensino de História para os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, visto que os mesmos encontram-se na última etapa da coleção dos livros didáticos da RSE, permitindo uma discussão a respeito das representações e usos do livro didático de História, pautado sobre o olhar da História Temática.

CAPÍTULO 1

OS SENTIDOS DA HISTÓRIA, ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA IMPLANTADO PELO LIVRO DIDÁTICO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE)

Há muitos modos de conceituar a História, tantos quantos são os diferentes olhares a partir dos quais se vincula a inserção social e cultural dos sujeitos que produzem conhecimento histórico (os profissionais) ou que vivem determinadas experiências (os diferentes agentes do processo).

Repensar o ensino de História como uma prática social, em que o diálogo entre presente e passado permita entender os desafios e conflitos colocados para homens e mulheres em diferentes tempos e lugares, perceber a educação como um compromisso e vislumbrar a matéria História como uma disciplina ligada a vida prática, fundamentada na sua experiência e interpretação, tem sido na sua grande maioria, uma das principais preocupações dos professores na atualidade.

A maneira como a História é percebida e trabalhada em sala de aula possibilita os estudantes perceber as marcas do passado em seu cotidiano, a partir das suas vivências do presente; essa nova atitude implica viabilizar outra relação de conhecimento que chamamos de Consciência Histórica. Segundo Garcia:

[...] adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rüsen, como categoria articuladora de análises sobre resultados da aprendizagem de conhecimentos históricos permitiu uma aproximação com ideias construídas pelo educador brasileiro Paulo Freire, especialmente no que se refere à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, movimento este responsável por mudanças que educadores e educandos explicitam em sua compreensão do mundo. (GARCIA, 2008, p.130)

Ao se perceber a disciplina de História como uma matéria ligada a interpretação e experiência da vida prática nos deparamos com outros paradigmas a serem trabalhados como a subjetividade dos estudantes e as suas situações reais da vida presente. A partir desse novo direcionamento, podemos perceber a educação como uma prática social e nesse sentido priorizamos uma educação voltada a formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de interferir e transformar a sua realidade presente.

Nessa nova perspectiva, trabalhamos com a disciplina de História em sala de aula, junto com os estudantes, ajudando-os a perceberem as marcas do passado em seu cotidiano, demonstrando como o vivido, o aqui e agora, define a leitura do passado e os rumos do

próprio presente. Essa atitude implica viabilizar outra relação de conhecimento na sala de aula.

Conforme Rüsen: “o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável.” (RUSEN, 2011, p. 40). De acordo com o autor, o aprendizado de História em sala de aula está relacionado as escolhas de elementos pertinentes ao processo de construção da consciência histórica por parte dos estudantes.

Ao nos depararmos com ensino de História nessa nova perspectiva, atribuímos a ele novas formas de ensino e conseqüentemente percebemos a importância do papel do professor em sala de aula e a sua função no processo da aprendizagem histórica, pois não basta apenas abolir questionários ou buscar novas linguagens ou recursos, nós professores precisamos com urgência superar o ensino tradicional. E para quebrar com esse paradigma educacional, pautado numa historiografia positivista, eurocêntrica e linear, precisamos de uma mudança de comportamento, comprometimento e entrega. Pois, a partir desse novo olhar do professor com relação ao seu trabalho e a sua prática em sala de aula, teremos condições de superar a nossa própria formação inicial, pois somos fruto do ensino tradicional.

Não podemos esquecer que toda a mudança é necessária, mas que a mesma deve estar bem alicerçada num conhecimento teórico e a partir desse conhecimento o professor tem condições de organizar seus pensamentos e suas ações acerca de um evento.

Quando conseguimos aliar experiência e conhecimento percebemos que esse aprendizado histórico é fruto de um processo capaz de unir as situações reais da vida presente (o hoje), com a realidade passada e a partir de uma orientação a realidade presente passa a ser entendida e principalmente compreendida a partir da consciência histórica.

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do `curso do tempo´ que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, `nosso curso de ação´. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo reveladas. (RÜSEN, 2011, p.56)

A consciência histórica trata o passado como experiência, portanto, insistimos na importância do nosso papel de professor que vai muito além do prescrito nos currículos e livros didáticos, trabalhamos com a importância de evidenciar o nosso papel de cidadãos e conseqüentemente percebemos a educação como um compromisso social.

Para Rüsen o desenvolvimento da consciência histórica faz parte de um processo de aprendizagem, onde a mesma é conceituada como uma qualidade específica dos

procedimentos mentais da consciência histórica, ou seja, a aprendizagem histórica. No entanto, essa aprendizagem é muito mais complexa do que um simples adquirir conhecimento do passado, e a mesma só funciona por meio da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, como uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que necessitam para poder receber e também para produzir histórias (RÜSEN, 2010, p,113)

Nesse sentido, através da consciência histórica, esse processo de aprendizagem se torna muito mais significativo, ao construir um diálogo entre o presente e o passado e não apenas narrar acontecimentos e fatos de outras épocas, nós professores permitimos uma compreensão maior por parte dos estudantes, onde os mesmos rompem com a memorização mecânica dos conteúdos e a História passa a ser apresentada como um fator de orientação cultural na vida prática humana. Com base nessa mudança, os estudantes começam a perceber o seu presente com marcas do passado e a partir dessa compreensão antecipar ou visualizar o seu futuro.

Ou seja, toda a estruturação do ensino, o seu planejamento, os recursos e a avaliação exigem por parte dos professores uma reflexão de suas ações e conseqüentemente as suas metas estabelecidas, visto que o ato de aprender significa estabelecer relações onde os estudantes possam entender a lógica do que lhe é ensinado a partir do que ele sabe.

Portanto, as atividades e tarefas devem favorecer aos estudantes condições dos mesmos formularem problemas e questões que de algum modo os interessem, os envolvam ou que lhes digam respeito. Conseqüentemente, ensino e aprendizagem se tornam complementares porque a formulação de novas questões só é possível a partir do que é compreendido.

Para Rüsen:

O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. (RÜSEN, 2011, p. 43)

Ao compreender o conteúdo, o estudante adquire autonomia sobre determinados sentidos no decorrer do tempo e o aprendizado histórico passa a ser uma construção do conhecimento explicitado através da narrativa histórica.

Entendemos por narrativa histórica uma forma de produção historiográfica, na qual o autor concede ao passado um significado, quando o mesmo começa a dar sentido às questões do passado, essa leitura se torna algo compreendido capaz de dar subsídios para a construção

de uma perspectiva de futuro, baseadas na construção de mudança, no plano individual ou social.

De acordo com o mesmo autor:

[...] narração tem a função geral de servir para orientar a vida prática no tempo. Mobiliza a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática. (RÜSEN, 2011, p.62)

Nesse sentido, a aprendizagem deve provocar modificações no comportamento e até mesmo na formação do estudante, de modo a torná-lo capaz de enfrentar situações diversas e a elaborar seu projeto de vida pessoal. Esse processo se estrutura de forma significativa, ou seja, quanto mais o conteúdo for apreendido pelo estudante, tanto mais rápido será o próprio processo de aprendizagem, limitando-se o número de repetições necessárias para aprender e mais duradoura é a disponibilidade do conteúdo na rede de significados.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ “O Ensino Médio é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, como a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento da pessoa, como cidadão”. E nesse sentido, a disciplina de História deve contemplar um caráter social e cultural nas instituições escolares, assim como na elaboração do currículo escolar e na escolha do livro didático que atenda tais exigências.

É preciso que a escola reflita sobre a sua função como instituição da sociedade, para que o seu projeto pedagógico possa tornar-se real. Nesse sentido, a aprendizagem necessita conciliar a proposta educativa da escola com o interesse e desejo de aprender do estudante. Essa união vem sendo o maior desafio dos profissionais da área, que buscam tornar a disciplina de História mais significativa e conseqüentemente capaz de formar um pensamento histórico.

Diante dessas inquietações, pertinentes ao mundo moderno e informatizado, precisamos pensar e nos adequar as necessidades dos nossos estudantes. Visto que hoje a disciplina de História, assumiu vários aspectos sociais, mas manteve as características do ensino tradicional, onde a História é narrada através de eventos e o que acabamos priorizando é o “quando” e o “onde”, ao invés de privilegiar as “pessoas comuns” e as suas respectivas lutas sociais.

¹ A atual LDB (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores.

Na perspectiva da História tradicional, pautada na História Positivista os movimentos sociais são tratados e analisados como eventos naturais sem a mínima compreensão ou transformação por meio da aprendizagem histórica.

Pensando nessa problemática, as mudanças no ensino de História se fazem necessárias, não só no currículo, mas também nos livros didáticos. É nesse contexto que o Ensino Temático entra como uma proposta de se trabalhar o ensino de História a partir de recortes onde os estudantes se apropriam do seu objeto de estudo, com base na sua realidade local. A abordagem desse conteúdo agora não se resume a uma simples descrição do passado, mas ela ocorre por meio de uma problematização. Trocamos o “quando” e “onde” por “como” e “por que”.

De acordo com Schimdt e Cainelli:

[...] discussões temáticas, relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História e não como mero expectador de uma história já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos. (SCHIMDT e CAINELLI, 2004, p.15)

Nos últimos tempos, mudanças significativas propõem uma nova elaboração curricular, onde observamos novas abordagens do ensino de História a partir de linhas temáticas dos conteúdos. Essa mudança na elaboração curricular tem o intuito de romper com a História tradicional, pautada em uma temporalidade linear e cronológica.

No seguimento dessas discussões acerca do tema em questão, o ensino de História tem sido amplamente debatido, assim ao refletir sobre o ensino no ambiente escolar, vários questionamentos vão surgindo, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores. No que diz respeito aos professores nos questionamos em “o que ensinar em História?”, “como e para que ensinar?”, “como utilizar o livro didático?” “como tornar o ensino de História algo ligado à vida prática?”

Para Schmidt, o ensino de História precisa com a maior urgência ser modificado, modernizado, isso por que:

[...] vem provocando o desinteresse por parte dos jovens alunos, quando lhes são apresentados um amontoado de fatos históricos destinados a ser memorizados sem que saibam para que e sem significado. Esse ensino exclui a possibilidade de compreensão da globalidade real, dificultando o estabelecimento de relações entre a história estudada e a história vivida no presente. (SCHMIDT, 2005, p. 204).

A partir dessa observação, fica cada vez mais distante a aproximação e o encantamento por parte dos estudantes que hoje fazem parte de outra realidade influenciada pelo mundo moderno e virtual.

Os diferentes meios de comunicação, e a rapidez da informação tem gerado muita angústia, pois estar rigorosamente atualizado é impossível. Por outro lado, sabemos que esse processo de mudança das informações cria uma ilusão pelo fato de a informação se tornar sem significado, ou seja, de pouco valor. É nessa perspectiva que a escola não pode estar exclusivamente voltada para a informação por si só, mas a sua real função é unir informação e conhecimento.

Conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que se está, estabelecendo relações entre os diversos significados de uma mesma ideia ou fato. O conhecimento, assim, passa a ser uma rede de significados. A apropriação do conhecimento é, portanto, entendida como um processo constante de transformação e atribuição de significados e relações entre eles. Nesse processo, a cada nova interação com objetos do conhecimento, a cada possibilidade de diferentes interpretações, um novo ângulo se abre, um significado se altera, novas relações se estabelecem, outras possibilidades de compreensão são criadas. (SMOLE, p.8, 2009)

A partir desse posicionamento, a escola torna-se responsável a ensinar para o conhecimento, a formar nos estudantes uma compreensão capaz de estabelecer relações entre informação, conhecimento e experiência. Tornando possível uma formação voltada para uma aprendizagem que deve provocar modificações no comportamento, de modo a torná-lo cidadão crítico, consciente e capaz de interferir e enfrentar situações diversas, dando possibilidades ao mesmo de elaborar o seu projeto de vida pessoal.

Percebemos hoje o quanto o ensino de História ao longo do tempo veio adquirindo novas atribuições, além das questões políticas e sociais. Atualmente a disciplina de História está voltada na formação de cidadãos críticos e participativos. Mas, a grande questão entre os professores de História é: “como preparar um estudante para ele se tornar um cidadão aberto à mudança?” e também “como formar um cidadão capaz de pensar criticamente e livre de preconceitos?”

Dentro da proposta da Rede Salesiana de Escolas (RSE), baseado no que consta no seu Projeto Pedagógico o ensino de História deve estar pautado na formação de um cidadão crítico, de modo que o estudante adquira uma postura diferenciada em relação ao seu meio. Para que isso se concretize, o livro didático da RSE permite aos estudantes aprofundar os seus conhecimentos acerca das sociedades passadas, para que o mesmo compreenda o seu tempo presente e possa perceber-se como um agente social capaz de transformar a sua realidade. De acordo com essa nova perspectiva de ensino-aprendizagem surgiu por parte da RSE uma proposta diferenciada no ensino de História, onde a mesma sentiu a necessidade de romper com a historiografia tradicional, buscando na Nova História o lugar dos esquecidos, ou seja, a classe dominada.

Segundo Matos:

O termo 'História Nova' ou 'Nova História' foi lançado no mercado em 1978 por alguns membros do chamado grupo dos Annales, conforme Guy Bourdieu e Hervé Martin. Essa tendência, enquanto proposta teórica, nasceu de acordo com Peter Burke juntamente com a fundação da revista Annales criada para promover uma nova espécie de História (Burke 1997, p.11, por isso os historiadores ligados à Nova História são vistos como herdeiros da 'Escola dos Annales' [...]) Dessa forma, a Nova História, conhecida como a terceira geração dos Annales, se abriria um diálogo com as mais diversas ciências, antropologia, sociologia, psicologia entre outras, além de ampliar seu olhar sobre as fontes. (MATOS, 2010, p.114)

Esse novo olhar da História valoriza a multidisciplinariedade e propõem novas fontes e métodos. Reconhecendo a necessidade de uma síntese global, houve a vinculação do presente, passando da história narrativa para uma história-problema, possibilitando uma maior compreensão dos períodos históricos.

Segundo Alves:

A multidisciplinaridade é a metodologia que interliga, de determinada forma, várias disciplinas para uma educação mais completa, todavia não há interpelações entre elas. É o ensino de diversas disciplinas conexas, mas efetuadas por profissionais mais diferentes, sem que estes tracem um caminho metodológico comum. (ALVES, ano, p.11)

Nesse sentido, observamos que a partir desse novo olhar para o ensino, essa metodologia abarca um processo de educação mais amplo e conseqüentemente mais integralizado. Essa união entre os diferentes campos do saber propõem um intercâmbio de conhecimento dando espaço ao diálogo entre as diversas disciplinas sobre um mesmo tema em comum, respeitando as características próprias de cada área específica.

Trabalhar hoje valorizando a multidisciplinaridade é um processo decorrente da necessidade de mudança, mudança essa atribuída ao mundo contemporâneo que está inserido no modo de agir e sentir dos nossos estudantes. Foi necessário substituir a metodologia e métodos unidisciplinares específicos, onde não havia permissão de uma conexão com outras disciplinas e conseqüentemente o aprendizado era construído a partir de um processo de compartimentação e divisão do saber, por um conhecimento multidisciplinar que prioriza a união das várias linguagens presentes nas disciplinas do currículo escolar.

A partir desses novos questionamentos precisamos pensar nas novas estruturas da educação escolar e por sua vez os mecanismos para a compreensão das relações no cotidiano escolar, ou seja, as diferentes relações no dia-a-dia das escolas.

Segundo Vinão Frago, quando se pensa em cultura escolar, essa abarca um conjunto de:

[...] modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas- no

recinto escolar e no mundo acadêmico- e integrar-se à vida cotidiana das mesmas. [...] Modos de fazer e de pensar- mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações- amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico educativo e fazer frente tanto as mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos, e em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (FRAGO, 2000, p.100)

Nesse contexto surgiu um projeto unindo todas as escolas que fazem parte das Escolas Salesianas na América. Os cenários que atuam hoje são diversificados, as mudanças cada vez mais complexas e aceleradas que marcam o panorama mundial. É dentro desse novo olhar, dessa nova perspectiva que se fez necessário pensar em mudanças que representassem outros tantos desafios que demandam da escola salesiana criatividade, ousadia e fé, para dar-lhes respostas significativas, capazes de manter sempre vivos e eficientes, a pedagogia, o carisma e o exemplo dos fundadores.

De acordo com Paula:

Dom Bosco definiu-o como protótipo do educador da juventude moderna, que abriu, como um método verdadeiramente original, a melhor e mais segura estrada na práxis pedagógica.

O Sistema Preventivo é a criação mais original de Dom Bosco, nome e sobrenome da educação salesiana. Mas não é uma exclusividade. Outros educadores, antes e em concomitância com Dom Bosco, já haviam divisado a preventividade como fulcro da educação. Mas Dom Bosco deu-lhe uma alma, pôs-lhe dentro algo seu: o seu espírito. (PAULA, 2008, p.60)

De acordo com o autor, as Escolas Salesianas possuem um diferencial que é o seu carisma salesiano, pautado numa pedagogia própria da Instituição, o Sistema Preventivo independente da cidade, país ou continente que essa escola se encontre é trabalhado e vivenciado por todos os professores das escolas. Entendemos por Sistema Preventivo uma estreita relação entre a prevenção e a educação, onde a prevenção esta relacionada ao conhecimento, nesse sentido o professor oportuniza uma aprendizagem associada à realidade de cada estudante. Sendo assim o Sistema Preventivo é um projeto de educação que tem como centro o indivíduo, na sua singularidade da sua existência e cabe a cada Instituição Salesiana, oportunizar uma aprendizagem significativa dando condições para que os estudantes possam realizar o seu próprio projeto de vida.

Esse carisma salesiano está repleto de valores que nós professores costumamos denominar de salesianidade. Entendemos por salesianidade o nosso modo de ser, nossa prática e o nosso agir enquanto professores das escolas salesianas.

1.1 ORIGEM E FORMAÇÃO DA CONGREGAÇÃO SALESIANA

Importante que se analise a formação da Congregação Salesiana, a partir de um breve estudo da trajetória de Dom Bosco, desde o seu nascimento até os dias atuais, onde a Rede permanece adotando seus ensinamentos pedagógicos.

Os primórdios da história dos salesianos têm início a partir da história do seu fundador Dom Bosco, que viveu no século XIX (1815-1888). Filho de Francisco Luís Bosco e Margarida Occhiena de Copriglio era o filho caçula da família, do primeiro matrimônio do pai nasceu Antônio José e do matrimônio com Margarida nasceram José Luís e João Melquior (Dom Bosco, 2012, p.24/28)

Dom Bosco nasceu na região do Piemonte, norte da Itália, um povoado perto de Turim. Órfão de pai foi criado pela mãe numa pequena propriedade onde vivenciou momentos de profunda pobreza, acredita-se que esta experiência pessoal com a pobreza foi um dos elementos norteadores do compromisso de vida assumido por Dom Bosco com os pobres, além de sua capacidade de olhar os jovens de maneira diferenciada.

Dom Bosco teve em sua vida a presença marcante de duas mulheres. A primeira delas foi sua mãe Margarida e a outra, Maria de Nazaré, Auxiliadora dos Cristãos.

Margarida é recordada como uma mulher santa. Sua biografia conserva exemplo de sua espiritualidade e devoção. Era uma mulher de caráter: profundamente cristã, totalmente dedicada a seus filhos e ao serviço de Deus e do próximo. Uma mulher consagrada por inteiro à educação de seus filhos, aos quais ensina o catecismo, leva à Igreja, prepara para os sacramentos. Em especial, dedicou seus melhores esforços para seu desenvolvimento pessoal. Margarida queria dotar seus filhos de caráter moral e força espiritual interior para a vida e para o compromisso com a vida. Educou-os no sentido da presença de Deus, na confiança na Divina Providência, na honestidade e integridade, no amor ao trabalho e fidelidade aos deveres, na sensibilidade diante das necessidades dos outros, expressa em atos de serviço concreto, no otimismo cristão e numa viva esperança no prêmio final de Deus. Estes eram os valores básicos com os quais ela vivia e que transmitiu a seus filhos, especialmente a João. (LENTI, 2010, p.154)

Percebemos através dessa descrição de Margarida o quanto essa educação pautada no amor e na religião foi aos poucos sendo transformada num estilo educativo utilizado por Dom Bosco, onde o mesmo buscou unir a razão, a religião e um grande afeto e cuidado aos jovens pobres, que com o passar do tempo foi se aprimorando e se tornando no Sistema Preventivo de Dom Bosco.

João Bosco foi ordenado sacerdote em 5 de junho de 1841. Após sua ordenação sacerdotal, Dom Bosco estudou teologia moral e pregação no Convitto Ecclesiastico. Em suas Memórias do Oratório Dom Bosco escreveu: “Em nossos seminários se estuda apenas o

dogma especulativo. De moral apenas se analisam as questões controvertidas. Aqui se aprende a ser sacerdote”. (Bosco, 2012, p.117)

O Convitto Ecclesiastico era uma pensão destinada aos sacerdotes recém-ordenados que desejassem aprofundar os seus conhecimentos. Dom Bosco permaneceu durante três anos onde conviveu com vários sacerdotes e se deparou com novas realidades e experiências que transformaram todo o seu olhar perante os problemas sociais, principalmente em relação ao que dizia respeito aos jovens.

Dom Bosco nas suas Memórias do Oratório relata a difícil situação dos jovens nos cárceres² superlotados na cidade de Turim, o atendimento aos cárceres eram um dos trabalhos feitos por alguns sacerdotes do Convitto. A partir desse trabalho Dom Bosco começou a ter uma visão precisa do grande problema social e essa situação motivou a sua decisão de dedicar a sua vida para os jovens:

Ver turmas de jovens, de 12 a 18 anos, todos eles são, robustos e de vivo engenho, mas sem nada a fazer, picados pelos insetos, à mingua de pão espiritual e temporal, foi algo que me horrorizou. O opróbrio da pátria, a desonra das famílias, a infâmia aos próprios olhos personificavam-se naqueles infelizes. Qual não foi, porém, minha admiração e surpresa quando percebi que muitos deles saíram com o firme propósito de vida melhor e, não obstante, voltaram logo a prisão, da qual haviam saído poucos dias antes. (BOSCO, 2012, p. 120-121)

O encontro com esses jovens e sua dura realidade social mais o convívio com o Padre Cafasso³, provocou uma mudança vocacional por parte de Dom Bosco, começou a surgir um projeto em favor dos jovens que vagavam pela cidade. Num primeiro momento esse projeto se restringiu a reuniões que aconteciam aos domingos e feriados onde os jovens passavam o dia inteiro tendo momentos de lazer e práticas religiosas, Dom Bosco contava com a participação de alguns colaboradores, sacerdotes e leigos nessas reuniões.

Com o passar do tempo a participação era cada vez maior por parte dos jovens, logo começou o problema do local para essas reuniões acontecerem. Depois de quase um ano de oratório⁴ ambulante. Dom Bosco conseguiu adquirir um barracão e um pedaço de terreno em

² Cinco eram os cárceres existentes em Turim: o cárcere do Magistrado de apelo, vulgarmente chamado de Senado; a casa correccional; o cárcere do antigo vicariato, no palácio das Torres; aquele a serviço da questura para os homens; e o cárcere chamada das forçadas para as mulheres. Dom Bosco ia ao cárcere do Senado e à casa correccional.

³ O Padre Cafasso, meu guia havia seis anos, foi também meu diretor espiritual e, se fiz algum bem, devo-o a este digno eclesiástico, em cujas mãos coloquei minhas decisões, estudos e atividades. (BOSCO, 2005, p. 120)

⁴ Os oratórios costumavam reunir a juventude somente numa determinada hora do domingo, pela manhã ou à tarde; o oratório de Dom Bosco, ao invés, devia ocupar os meninos o dia inteiro nos domingos e festas de guarda, com um intervalo para o almoço. Além disso, o oratório não seria exclusivamente paroquial, mas deveria receber meninos de qualquer paróquia. (BOSCO, 2012, p.16)

Valdocco, na periferia de Turim. Nasce o Oratório de São Francisco de Sales; (em homenagem a São Francisco de Sales, um modelo de caridade pastoral).

Tomando conhecimento da falta de escolaridade por parte dos jovens que viviam no Oratório, visto que a maior parte deles era composta por analfabetos, Dom Bosco organizou cursos noturnos para ensinar-lhes a ler, escrever, contar e desenhar. A partir desse momento teve início as escolas profissionais, pois Dom Bosco via na educação a única saída para esses jovens: as escolas seriam o lugar destinado à formação de bons cristãos e honestos cidadãos.

Segundo PAULA (2008), o Oratório de São Francisco de Sales de Dom Bosco, foi considerado um dos oratórios mais importantes devido ao número acentuado de jovens. Também é importante destacar que Dom Bosco contava com uma equipe de colaboradores e que os mesmos uniram forças em nome de um sonho. A primeira equipe de colaboradores foi a Sociedade de São Francisco de Sales, os salesianos. Depois os cooperadores salesianos, que no início faziam de tudo, desde o catecismo, davam aulas, participavam das recreações, entre outros afazeres. Mais tarde, Dom Bosco fundou as Filhas de Maria Auxiliadora, juntamente com Santa Maria Domingas Mazzarello, onde as mesmas iriam cuidar e auxiliar as meninas do mesmo modo que Dom Bosco fazia com os rapazes.

Em 1851, Dom Bosco possuía três Oratórios na cidade de Turim: São Francisco de Sales, São Luis e Anjo da Guarda, seus Oratórios foram idealizados e projetados para serem ao mesmo tempo uma casa, uma Igreja, uma escola e um pátio.

Segundo BRAIDO, o Oratório de Dom Bosco:

[...] não é só uma escola da doutrina cristã nem só um lugar de oração ('Oratório'), mas também não é só 'jardim de recreação' ou 'recreador' ou 'escola dominical'. É tudo isso ao mesmo tempo. (BRAIDO, 2008^a, p. 305)

A Sociedade Salesiana nasceu em 1859 e Dom Bosco ainda era um padre diocesano, no entanto tinha consciência de que a sua obra estava cada vez mais crescendo e ao mesmo tempo começou a se desiludir com alguns colaboradores. Nesse momento sentiu a necessidade de formar pessoas que assumissem um compromisso integral e irrestrito aos jovens. Formou no Oratório um pequeno grupo de jovens, ao todo no início era quatro, entre os quais temos Miguel Rua que foi o primeiro Salesiano a se comprometer com os votos e depois foi o primeiro sucessor de Dom Bosco e João Cagliero ambos escolhidos para fazerem uma experiência prática para com o próximo, a exemplo de São Francisco de Sales, essa

experiência mais tarde se transformou em promessa e, depois em consagração religiosa. A partir desse momento surgiu os “Salesianos”.⁵

No ano anterior a fundação da Congregação Salesiana, Dom Bosco visitou o papa Pio IX, com o intuito de buscar o reconhecimento por parte da Igreja. Somente em 23 de julho de 1864 a Congregação Salesiana teve o seu primeiro reconhecimento por parte da Santa Sé. Dez anos depois, a mesma aprovou as Constituições Salesianas.⁶

A internacionalização da Obra Salesiana se deu primeiramente na França em 1875, a partir dessa data Dom Bosco começou a enviar missões em terras estrangeiras e além-fronteiras. Os primeiros países a receber missionários salesianos foram a Argentina (1875), logo depois veio Uruguai (1876), a Espanha (1881), o Brasil (1883), o Chile, Inglaterra e a Áustria (1887) e o Equador (1888).

O que se buscava através dessa expansão por parte dos Salesianos era tornar a obra de Dom Bosco algo imortal, a semente plantada germinou e deu inúmeros frutos, visto que hoje os Salesianos encontram-se nos cinco continentes e as suas respectivas Instituições Educacionais estão espalhadas em 130 países.

No que tange as Instituições Educacionais independente do lugar que elas fazem parte, todas estão inseridas num projeto pensado e idealizado por Dom Bosco que conhecemos como Sistema Preventivo⁷, ou seja, a essência do pensamento de Dom Bosco, no que diz respeito ao que ele acreditava e idealizava como um projeto educativo, hoje também chamado Sistema Salesiano de Educação.

Esse sistema no campo da educação inclui três aspectos complementares que são a Razão, a Religião e o Amor.⁸

Detenhamo-nos agora nesses três valores da pedagogia salesiana, a Razão está relacionada aos processos de compreensão de si e do mundo, ou seja, esta relacionada a formação específica do educador no desenvolvimento da sua capacidade de compreender,

⁵ O nome Salesiano deriva de São Francisco de Sales, proposto por Dom Bosco como modelo, pela sua característica fundamental: caridade-bondade e pela preocupação do Bispo de Genebra com a evangelização pela imprensa. É, portanto, um nome qualificante e caracterizante. (PAULA, 2008, p.25)

⁶ Manual que deve acompanhar cada salesiano. Contém os regulamentos gerais que fazem parte da sociedade salesiana.

⁷ No século XIX, a palavra sistema, que circulava entre idealismo e positivismo era de moda: dava nome a uma ideia, uma prática, um método, sugerindo a ideia de completitude e organicidade de qualquer proposta teórica ou prática. Sistema Preventivo na educação da juventude foi publicado pela primeira vez em 1877. (Torino: Tipografia e Libreria Salesiana)

⁸ Em Dom Bosco o amor se traduz em amorevollezza, amor sobrenatural, impregnado de discernimento e compreensão humana, de ternura paterna e fraterna, que faz o educador viver a vida dos educandos. Família (ambiente de família) e alegria são os dois postulados da amorevollezza. Não existe educação sem amor, mas amor como amorevollezza. Não existe amorevollezza em concreto, sem um ambiente e um clima de família, de confiança cordial e afetuosa. (STELLA, 1964, p. 156 a 188)

confrontar, raciocinar, adaptar-se ao novo, inventar, escolher e decidir por novas metodologias que surgiram no processo educativo. Dentro dessa perspectiva os educadores que procuram através da sua formação continuada aprimorar os seus conhecimentos vão conseqüentemente auxiliar seus educandos a desenvolverem outras dimensões do seu intelecto, privilegiando a sua capacidade de aprender, a liberdade individual, a criatividade, os seus valores e em especial a solidariedade humana tornando-se protagonista do seu próprio crescimento.

A Religião segundo o pensamento de Dom Bosco, é à base de sustentação dos compromissos educativos, do Amor e da Razão, pois a religião amplia o convívio humano e social. De acordo com o Sistema Preventivo a irrelevância da fé na cultura e na vida faz com que os jovens se tornem indiferentes ao mundo em que eles estão inseridos. Dom Bosco entendia a religião como um instrumento de salvação, vale aqui ressaltar que a religião que estamos descrevendo é somente a católica. Segundo esse posicionamento cada educador salesiano é um instrumento nas mãos de Deus.

E por último o Amor, esse amor manifestado e percebido pelo outro, ou seja, um modo de praticar e desenvolver a aceitação do outro de uma maneira incondicional. Esse sentimento do professor para com o estudante não é um recurso pedagógico, mas é a expressão humana do educador, que está presente nos pequenos gestos diários, como a atenção, o respeito, a dedicação afetuosa aos jovens. Ou seja, demonstrar afeto de maneira gratuita sem impor condições ou exigir retribuição, e assim, conquistar a confiança. Para Dom Bosco sem confiança não existia educação, este era o princípio do seu Sistema Educativo. Só se pode fundamentar o conceito de autoridade através de uma relação de confiança entre o educando e o educador, para isso é necessário criar um espírito de família, uma relação mais próxima capaz de promover a autoestima, à alegria de viver, à abertura de amor para os outros e para a vida.

Esse respeito para com o estudante se dá através da aceitação das diferenças. Ao procurar compreender as diferenças o professor acaba permitindo que o estudante encontre as suas respostas de uma maneira livre, esse estilo educativo respeita a individualidade e permite o crescimento do estudante sem a imposição do outro. A Educação Salesiana opõe-se ao estilo autoritário, pois percebe nesse tipo de educação a imposição de normas e valores, acarretando por parte dos estudantes um ambiente de inibições e infelicidade.

Enfim, conforme as palavras de Dom Pascual Chaves⁹: educar com o coração de Dom Bosco significa para o educador, cultivar antes e fazer brotar depois do interior do próprio coração: “razão, religião, bondade”.

Nesse sentido, as escolas salesianas esperam dos seus educadores, que os mesmos sejam capazes de se envolverem em uma proposta diferenciada, onde o professor assume a tarefa de auxiliar o estudante a enfrentar os desafios do mundo atual de maneira criativa, crítica e consistente. De acordo com os autores do livro didático de História da RSE:

Consistente, para usarem os conceitos adquiridos e interpretem de modo sistemático as complexas relações que permeiam os diferentes tempos e eventos estudados. Criativa, para analisarem o mundo contemporâneo com os olhos da História – e assim garantir sua plena inserção na sociedade. Crítica, ao serem capazes de munir-se da dose de flexibilidade necessária para tomar decisões fundamentais em valores e princípios éticos. Fato possibilitado, entre outras coisas, pela intensa vivência de discussões, troca de conhecimento e opiniões dos mais variados tipos. (GRANGEIRO & MACHADO, 2011, p. 38)

A partir dessa perspectiva de trabalho docente o professor deixa o seu papel de figura estática e torna-se um agente de reflexão, dando infinitas possibilidades aos estudantes de criar condições de pensar sobre as experiências sociais vividas e auxiliando para que os mesmos habilitem-se para exercer de fato seu papel como cidadãos e que tenham todo o direito de construir um mundo melhor e mais igualitário.

O Sistema Preventivo de Dom Bosco, hoje utilizado e principalmente vivenciado como Sistema Salesiano de Educação busca uma aproximação humana entre professores e estudantes, podemos dizer que ao trabalhar numa Instituição Educacional que priorize o ser humano em detrimento dos conteúdos meramente formais, temos sim uma escola que possui um sentido mais amplo e podemos afirmar que esse diferencial é a marca salesiana contemporânea.

Ao pensar sobre o real papel docente nas Instituições Escolares, percebemos a importância de uma escola que tem como prioridade no seu currículo a formação de novas gerações para o mundo do conhecimento em detrimento de estar vinculada a ser uma escola voltada exclusivamente para a informação. Pois, a informação só terá relevância se for usada para alcançar o conhecimento.

As escolas da RSE fazem parte da maior Rede de Escolas Católicas das Américas, hoje está presente em 24 países, somente no continente americano. Sua educação é pautada em princípios religiosos já que as Escolas Salesianas são Instituições Confessionais, visto que o seu diferencial metodológico está pautado no Sistema Preventivo de Dom Bosco, onde o

⁹ Reitor-Mor (Sucessor de Dom Bosco de 2002 a 2014)

mesmo priorizou os elementos fundamentais para uma educação significativa dando ênfase nos valores da pedagogia salesiana que estão presentes na confiança, na esperança e na aliança.

1.2 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO: REDE SALESIANA DE ESCOLAS

No ano de 1994, inúmeros representantes das Escolas Salesianas na América se reuniram para avaliar e discutir como a educação e conseqüentemente o ensino-aprendizado estava sendo conduzido por parte dos professores salesianos. Visto que os mesmos tem como base uma proposta educativa voltada aos processos pedagógicos e religiosos católicos, onde devem estar presentes os princípios e a filosofia pensada e idealizada por Dom Bosco¹⁰.

De acordo com as anotações presentes no livro: II Encuentro Continental de Educación Salesiana, o primeiro encontro realizado pelos integrantes das escolas salesianas aconteceu em Cumbayá, Equador, “Encontro latino-americano de estudo sobre o Processo Educativo Salesiano e as Culturas Emergentes”. Convocado e presidido pelos conselheiros para a pastoral juvenil das Filhas de Maria Auxiliadora - FMA (Irmã Georgina McPake) e dos Salesianos de Dom Bosco – SDB (Pe. Lucas Van Loy), o encontro teve a participação de 117 delegados das inspetorias de ambas congregações. Posteriormente, ficou conhecido como Cumbayá I, devido à realização de um segundo encontro na mesma cidade no ano de 2001. Esse encontro gerou vários questionamentos e conseqüentemente linhas de ações para as escolas, essas linhas de ações foram organizadas em um documento conhecido como Documento de Cumbayá I. As discussões basearam-se nos seguintes itens: carisma salesiano, escola salesiana, realidade juvenil, ou seja, linhas de ações para serem aplicadas nas escolas salesianas, no entanto esse documento teve pouca divulgação nas escolas e conseqüentemente acabou não surtindo muitos resultados concretos no âmbito da educação salesiana¹¹.

No período de sete anos, compreendidos entre 1994 a 2001, foi realizado vários Congressos de Educação Católica onde foram criados comissões, com a participação de diversos grupos regionais de representante das Congregações Salesianas. Numa sequência de eventos foram ampliados e intensificados os compromissos de Cumbayá I e atualizadas as linhas operativas então estabelecidas. Essas discussões entre muitas dificuldades e avanços,

¹⁰ Dom Bosco nasceu em 1815 no lugarejo denominado Becchi e morreu em 1888. A biografia de Dom Bosco pode dividir-se em três períodos: preparação para a missão (1815-1844), definições dos traços fundamentais de sua ação educativa (1844-1869) e consolidação organizativa e teórica das suas instituições (1870-1888). Dom Bosco fundou a Congregação Salesiana.

¹¹ II Encuentro Continental de Educación Salesiana, 2001.

tinham como principais metas: a reconstrução da memória da família salesiana tornando mais significativa a educação salesiana, fazer uma análise através de dados estatísticos sobre a presença do Sistema Preventivo de Dom Bosco¹² e revisar os compromissos assumidos através do processo da educação pautado no pensamento norteador de Dom Bosco.

No ano de 2001 foi realizado outro encontro entre as Escolas Salesianas na América, resultando no Documento de Cumbayá II¹³, que tinha como principal objetivo o tema “Para uma cultura de solidariedade”. A grande preocupação desse encontro era colocar em prática os compromissos assumidos no Encontro de Cumbayá II e conseqüentemente as linhas de ações levando em conta a realidade juvenil, a reciprocidade, a escola incluyente e a educomunicação¹⁴.

Reverendo e analisando os compromissos como escolas salesianas na perspectiva das políticas e linhas de ações pensadas e organizadas no Documento de Cumbayá II, os Salesianos de Dom Bosco (SDB) e as filhas de Maria Auxiliadora (FMA), chegaram a conclusão de que cada escola salesiana tinha um projeto pedagógico próprio, que as escolhas dos livros didáticos era particular de cada realidade local e por isso iniciou-se em nível nacional, a proposta de pensar as escolas salesianas como uma ação integrada em formato de Rede Educativa.

De acordo com Bisenwski:

No ensejo da caminhada da Escola Salesiana na América, a partir de 2002, os superiores responsáveis pelos salesianos de Dom Bosco (SDB), através da Conferência das Inspetorias dos Salesianos do Brasil (CISBRASIL), e pelas Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), através da Conferência Interinspetorial do Brasil (CIB), nomeiam uma Direção da RSE composta por 01 SDB e 01 FMA e um Conselho composto por 04 SDB e 04 FMA para levar adiante a concretização a nível de Brasil da proposta do trabalho em rede, com sede em Brasília/DF. Surgem então os primeiros passos no delineamento do projeto expresso no Plano Orgânico Operativo, avaliado com os devidos encaminhamentos pelos diretores das diversas escolas nos Encontros Nacionais da RSE realizados anualmente a partir de 2003 e aprovado pela Direção, Conselho, CIB e CISBRASIL, resultando no Projeto Pedagógico: Marco Referencial e no Plano Orgânico Operativo das Equipes para o período de 2004 a 2008. (BISEWSKI, 2008, p.61)

A partir de agora as escolas estariam ligadas a uma rede, surge oficialmente a Rede Salesiana de Escolas. Com a integração dessas escolas elas passaram a fazer parte de uma proposta educativa baseada nos princípios de Dom Bosco, estabelecendo como princípio

¹² O Sistema Preventivo é a criação mais original de Dom Bosco. Uma estreita relação entre prevenção e educação. Pode ser, portanto, definido como os princípios de educação e evangelização destinado a adolescentes e jovens. Tem como pilares o amor, a razão e a religião. (PAULA, 2008, p.60/66)

¹³ Publicación del Equipo Coordinador Central. Cumbayá II. Editorial Don Bosco, Cuenca – Equador, 2001.

¹⁴ A Educomunicação pode ser definida como toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos. (PAULA, 2008, p.78)

norteador o Marco Referencial do Projeto Pedagógico da Rede, finalizado e implantado no Brasil em 2005.

[...] é um instrumento de suma importância, não só para garantir que a produção do material didático seja relacionada ao Marco Referencial da Rede e que a proposta pedagógica seja aplicada de maneira articulada em cada uma das escolas parceiras, mas também para que sua história, identidade, finalidade, realidade, ideias, estrutura organizacional, opções fundamentais, objetos, estratégias e intervenções sejam conhecidas, avaliados e enriquecidos. (RSE, 2005, p. 05)

De acordo com o Marco Referencial, os professores teriam condições de visualizar as perspectivas pedagógicas propostas pelo sistema educativo salesiano.

No ano de 2003, foi constituído a Equipe Pedagógica da RSE que, com o apoio de seis coordenadores de área ligados ao grupo de formação e pesquisa Mathema¹⁵ de São Paulo, coordenado pelas professoras doutoras Kátia Cristina Stocco Smole¹⁶ e Maria Ignez de Souza Vieira Diniz¹⁷, ficaram responsável pela elaboração do livro didático, assessoria pedagógica e acompanhamento e divulgação dos livros a todas as escolas vinculadas ao projeto pedagógico da RSE. De acordo com a professora Kátia Cristina Stocco Smole a integração entre a Rede Salesiana de Escolas e o grupo Mathema ocorreu da seguinte forma:

O grupo Mathema foi chamado em 2001 para assessorar o projeto da Rede na elaboração das diretrizes pedagógicas, na seleção e coordenação dos trabalhos dos autores, na organização da linha mestra dos livros didáticos, sua elaboração, articulação e também, para a implantação do projeto pedagógico nas escolas. Coube a equipe também elaborar as primeiras ações de formação continuada para educadores da Rede.¹⁸

Do Projeto Pedagógico da RSE, é importante destacar: a proposta salesiana que tem como principio norteador uma educação pautada na razão, no amor educativo e na religião, visto que para os salesianos esses aspectos estão inter-relacionados e estão presentes no Sistema Preventivo elaborado e idealizado por Dom Bosco. O conhecimento deve superar a educação acadêmica, entendendo o estudante como um ser uno, atendendo e respeitando as suas diferenças. A partir dessa visão as pessoas devem ser valorizadas em seu processo de individualização e socialização. Com base nessa estrutura o Projeto Pedagógico da RSE,

¹⁵ “O propósito do grupo MATHEMA é pesquisar e experienciar novos métodos de ensino e aprendizagem, assessorando e acompanhando escolas, órgãos públicos e organizações não-governamentais voltadas para a educação, formando professores, provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino público e privado.” Fonte: <http://www.mathema.com.br/> acessado em 20/09/13.

¹⁶ Bacharel e licenciada em Matemática. Mestre e Doutora em Educação Ensino de Ciências e Matemática pela FE/USP. Coordenadora do Mathema - grupo de formação e pesquisa na área de Matemática.

¹⁷ Bacharel, Mestre e Doutora em Matemática pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Mathema - grupo de formação e pesquisa na área de Matemática

¹⁸ Mensagem recebida de Kátia Cristina Stocco Smole via mensagem eletrônica no email lugerundo@yahoo.com.br no ano de 2013.

organizou o Marco Referencial do Projeto Pedagógico, finalizado e implantado no Brasil em 2005, que foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 1: Organização do Marco Referencial do Projeto Pedagógico da RSE

Projeto Pedagógico – Marco Referencial	
Apresentação	
Introdução	
Marco situacional – a Escola Salesiana	
Marco doutrinal – Projeto de pessoa e de sociedade	a- Perfil do educando b- Crenças e valores c- Educação integral d- Formação em valores e atitudes
Marco operativo	a- Princípios gerais b- Princípios orientadores do processo de ensino – aprendizagem c- Concepção curricular d- Organização dos conteúdos e- Tempos e espaços
A RSE a serviço da educação	a- Formação dos educandos b- Formação dos educadores c- Apoio aos pais
Avaliação permanente	
Bibliografia	

Fonte: Projeto Pedagógico, RSE, 2005, p. 3. Organizado por Luciana Gerundo Hornes, com base do trabalho de dissertação de Mestrado de Geane Kantovitz, intitulado: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS DE SANTA CATARINA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO, p. 37

De acordo com a equipe pedagógica da RSE, os autores dos livros didáticos foram todos selecionados pelo grupo Mathema, os quais são profissionais das áreas específicas e foram escolhidos de acordo com a sua especialização e suas afinidades com os princípios pedagógicos do Sistema Preventivo Salesiano, Também foi feita uma proposta aos autores dos livros didáticos¹⁹ que os mesmos fizessem um trabalho em parceria com os educadores

¹⁹ Ronilde Rocha Machado. Graduada em História pela USP e especialista em História do Brasil pela PUC/ SP. Distanciou-se da vida acadêmica, porém sempre fez parte de grupos de estudos independentes, inclusive com a participação de Helenice Ciampi, Conceição Cabrini, Daisy Fujiwara, Marise Vilela e Célia Gagliardi. Além de escrever livros didáticos e materiais alternativos para projetos, possui experiência como professora do ensino fundamental e médio e na formação de professores do magistério em São Paulo. Atualmente é aposentada, autora de material didático e atua na formação continuada. Graduada em História pela PUC/SP; Pós-Graduado em Antropologia Social pela USP e Administração Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Veiga de Almeida. É autor de outros títulos de História e também de área afim, Geografia. Tem escrito material didático há mais de dez anos (desde meados da década de 1990). Os últimos publicados foram um de História, para F1, 4º e 5º anos História Regional do Piauí, que recebeu menção honrosa de trabalho com diversidade pelo

das escolas da Rede. Os autores dos livros didáticos de História e consultores nessa área foram Ronilde Rocha Machado, Paulo Storace Rota e Cândido Domingues Grangeiro.

Conforme a coordenadora pedagógica da Rede, a professora Dra. Kátia Cristina Stocco Smole a escolha pelos autores dos livros didáticos foram os mesmos para toda equipe envolvida no processo de elaboração e conclusão dos três volumes da coleção. Segundo Smole:

Reconhecido conhecimento na área de saber (incluía formação em pós-graduação, mas não era obrigatório); experiência de sala de aula e escola; participação em outros projetos de escrita de matérias didáticos, paradidáticos ou de formação de professores; capacidade de trabalhar em grupo; disponibilidade para estudar os pressupostos da pedagogia salesiana.²⁰

Nesse sentido, observamos uma preocupação por parte da coordenação pedagógica da RSE, em escolher profissionais que tivessem além das suas experiências acadêmicas, possuíssem também prática em sala de aula, cabe salientarmos nesse momento o quanto é relevante à complementação entre o conhecimento e a prática em sala de aula, pois somente um professor que conhece os limites e possibilidades no âmbito escolar, possui propriedades para desenvolver um trabalho mais próximo da realidade dos estudantes.

Atendendo as exigências e diretrizes da Educação Nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Base da Educação, os autores produziram o material didático que viria a auxiliar no processo de adoção das práticas significativas de ensino. Optaram pelo trabalho em áreas e a integração entre as disciplinas, cujo maior objetivo era reunir conhecimentos que compartilham as mesmas questões e objetos de

instituto Instituto Brasileiro de Diversidade (IBD), organismo da sociedade civil, e outro de Geografia do Piauí, também para F1- 4º e 5º anos. Possui experiência no ensino fundamental e médio, gestão e formação de professores.

Paulo Storace Rota. Graduado em História pela PUC/SP; Pós-Graduado em Antropologia Social pela USP e Administração Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Veiga de Almeida. É autor de outros títulos de História e também de área afim, Geografia. Tem escrito material didático há mais de dez anos (desde meados da década de 1990). Os últimos publicados foram um de História, para F1, 4º e 5º anos História Regional do Piauí, que recebeu menção honrosa de trabalho com diversidade pelo instituto Instituto Brasileiro de Diversidade (IBD) organismo da sociedade civil e outro de Geografia do Piauí, também para F1- 4º e 5º anos. Possui experiência no ensino fundamental e médio, gestão e formação de professores.

Cândido Domingues Grangeiro. Bacharel em História pela FFLCH/USP. Mestre em História Social pela Unicamp. É proprietário da empresa Palavras Projetos Editoriais desde 2002. A empresa desenvolve trabalhos de coordenação editorial, edição de texto, elaboração de projetos, redação de originais, acompanhamento de produção para diversas editoras, como Ática, FTD, Moderna, Scipione, Saraiva, Escala Educacional e Positivo. Entre os trabalhos, destacam-se a elaboração de projetos que resultaram nas coleções Por dentro da História (ensino fundamental II e médio / Escala Educacional); Aroeira (ensino fundamental I / Escala Educacional); O mundo em movimento (ensino fundamental I / Positivo); História (ensino médio / RSE). Foi realizada ainda a redação de diversos volumes para as coleções Buriti, Pitangüá e Araribá (Moderna), além da edição de texto, pareceres e assessorias para projetos editoriais. Possui experiência como professor do ensino fundamental, médio e universitário e atividades relacionadas à produção de material didático e de apoio ao professor.

²⁰ Mensagem recebida de Kátia Cristina Stocco Smole via mensagem eletrônica no email lugerundo@yahoo.com.br em 25/10/2012.

estudos, por meio do desenvolvimento de habilidades escolares comuns, que passam a serem metas de todos os materiais didáticos.

Os autores das áreas de Ciências Humanas²¹ definiram a seleção de conteúdos em torno de um princípio norteador: identidade, diversidade, humanismo, transcendência e cidadania²².

A Rede Salesiana de Escolas quando pensou em dividir por áreas o ensino teve a intenção de fortalecer o trabalho coletivo, com isso aumentaria o trabalho em pares e a responsabilidade por parte do grupo. Em momento algum cogitou a ideia de diminuir a importância do caráter específico do conhecimento científico, mas:

A ideia de que o ensino deve ser compatível com essa formação ampla evidencia a necessidade de que, em cada aula de cada disciplina, se desenvolvam valores e linguagens, se realizem investigações e se apresentem contextos significativos. Além disso, cabe também às áreas específicas auxiliar os alunos a estabelecer as sínteses de cada uma de suas disciplinas a partir dos diferentes discursos e práticas. (RSE, 2005^a, p.20)

Ao pensar o currículo nessa concepção, precisamos refletir sobre as questões que contemple o respeito às diferenças e a diversidade. Repensar a questão curricular nos permite visualizar novos caminhos e metas a serem alcançadas, estabelecendo novos paradigmas para a educação. Ao estabelecer essa ruptura com o modelo tradicional podemos nos deparar com um currículo estruturado para conter qualquer tipo de discriminação por parte dos professores e também dos estudantes nas instituições escolares.

Dessa forma o currículo, não se limita a estudos proporcionados apenas pelos textos escritos de questões pertinentes ao passado, mas seus conhecimentos estão relacionados às vivências dos estudantes, ao mundo em que vivem e fazem parte como sujeitos históricos. Nessa perspectiva, observamos a inclusão de várias questões que antes eram esquecidas do cenário educacional, como exemplo podemos citar os diferentes modos de perceber o mundo, através das questões culturais. Dessa forma, os autores investiram em contemplar em seus textos, determinados conteúdos proporcionando uma ampla discussão sobre a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização. Segundo Sacristán:

²¹ De acordo com a definição do Projeto Pedagógico da RSE, as coleções de História, Geografia e Ensino Religioso integram a área de Ciências Humanas.

²² De acordo com os autores do livro didático, assim são conceituados os eixos: (a) Identidade: um processo, ao mesmo tempo individual e social, em que a pessoa tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. (b) Diversidade: reconhecimento da diferenciação entre pessoas, classes, grupos humanos, no interior das sociedades e entre diferentes etnias e culturas. (c) Humanismo: reconhecimento do valor do ser humano na sua plenitude e a intenção de entendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história. (d) Transcendência: a relação com o sagrado, com a fé e as diferentes respostas dadas aos “mistérios” de diferentes culturas, povos, sociedades. (e) Cidadania: como construção social que se enraíza numa cultura política, dependendo das lutas travadas socialmente e das concepções que se sustentam sobre elas. (GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 37-38)

discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural. Por outro lado, a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade. Partiremos da observação de que a cultura escolar não poderá em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral. (SACRISTÁN, 1995, p. 82)

Considerar a multiculturalidade assim como os eixos que norteiam e definiram as escolhas a cerca dos conteúdos previstos no currículo, permite um diferencial para os estudantes das escolas salesianas onde os mesmos vivenciam um currículo muito mais próximo do real e conseqüentemente esse currículo está em alinhamento entre a teoria e a prática. Ou seja, a vida cotidiana dos estudantes. Além disso,

O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais.... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2006, p. 27)

A proposta da Rede Salesiana de Escolas foi pensar e elaborar um novo currículo que buscasse a autonomia na construção da identidade bem como a formulação de um projeto de vida baseado em valores.

Dentro dessa visão, conceitos como os de precisão, linearidade, hierarquia e encadeamento, tradicionalmente associados à organização do currículo e as atividades escolares, cedem lugar à teoria do conhecimento como rede de significados, o mesmo acontecendo com as teorias lineares que dão sustentação ao modelo tradicional de ensino, com seus pré-requisitos, etapas rígidas e formais de ensino e aprendizagem, cadeias de conteúdos e escalas de avaliação da aprendizagem. (RSE, 2005, p.16)

De acordo com a perspectiva deste Marco Referencial, a aprendizagem por parte dos estudantes se dá a partir das relações que o mesmo estabelece entre o conhecimento adquirido em sala de aula e as possíveis relações onde são atribuídos significados ao conhecimento aprendido. Ou seja, quando o conhecimento está ligado as relações de significados, o estudante se depara com inúmeras possibilidades de interpretações, e quando essas novas relações são criadas ao mesmo tempo elas se tornam compreendidas, tornando possível uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes.

Percebemos que a elaboração do Marco Referencial e de seu currículo teve como preocupação central buscar uma renovação e conseqüente modificação na estrutura de todo o sistema de ensino, organizando também a prática docente, pois os mesmos devem se adequar

a nova proposta de trabalho, evitando os estilos individuais dando lugar às experiências do trabalho integrado e cooperativo.

Nesse sentido, constatamos a relevância da prática docente em pares, pois para que a nova proposta curricular se concretize é necessário que a equipe de professores compartilhe as suas experiências individuais com o grande grupo, por isso trabalhar em equipe é fundamental para o sucesso dessa proposta de ensino-aprendizagem. A integração entre os professores tornam a escola um lugar de socialização, onde o compromisso com a profissão e a motivação para exercê-la acabam fortalecendo e existência de um projeto em conjunto, no nosso caso específico o projeto vinculado a RSE.

1.3 IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DA RSE: MATERIAL DIDÁTICO PRÓPRIO

Em 2005 foram implantados os primeiros livros didáticos em todas as escolas brasileiras, que fazem parte da Rede Salesiana de Escolas. São distribuídos os seguintes livros: no Ensino Fundamental: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso; para o Ensino Médio Português, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Biologia e Ensino Religioso. Ou seja, cada nível de ensino recebeu o primeiro livro de cada disciplina e em 2008 finalizou o processo de implantação do material em todas as séries.

No discurso dos autores da área de Ciências Humanas, ao selecionar os temas da coleção, procurou-se “dar visibilidade e voz aos grupos sociais no interior das sociedades ou a povos com cultura diferente da ocidental: povos muitas vezes silenciados e excluídos da memória da História.” (ROTA, 2009, p.39) Os autores entendem a História como uma prática social na qual a ação dos diversos sujeitos que participam ou participaram da História possam dar condições aos estudantes de perceberem como os sujeitos enfrentaram os seus desafios e conflitos, independente do seu tempo e lugar na História.

Após a formulação de novas temáticas para o ensino de História, houve também a constante necessidade de trabalhar os métodos de ensino de um modo prático e eficiente. Nesse momento procurou-se expandir os novos conhecimentos a partir da formação continuada dos professores, pois trabalhar com novos projetos de ensino não é uma tarefa fácil, dada a dimensão das práticas para o ambiente escolar.

Isto porque, a renovação do processo de ensino e aprendizagem pressupõe não apenas a incorporação de metodologias atualizadas, recursos tecnológicos na ação docente, mas essencialmente uma renovação de atitudes, crença e valores frente às solicitações e demandas que emergem do contexto atual da escola. (III ESA, 2008, p.66)

A partir dessa renovação, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem faz-se necessário uma busca constante de atualização profissional e pessoal, visto que o material da RSE proporciona reflexões, discussões e incentiva a construção do próprio conhecimento por parte do estudante. Essa totalidade do conhecimento associa os conteúdos com os saberes práticos da vida cotidiana, ou seja, o conhecimento histórico não se faz por ele mesmo, cabe aos professores de História repensar as suas práticas educacionais, abrindo assim novas perspectivas para o ensino de História em todas as suas dimensões e complexidades.

O professor de História é o profissional que ajuda o estudante a adquirir ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, ou seja, proporciona condições para que os mesmos possam realizar reflexões sobre as experiências sociais vividas, associadas a sua realidade em seu tempo e em seu espaço, ou vividas por outros povos e grupos sociais, em outros tempos e outros espaços.

Nesse sentido, cabe ao professor trabalhar com os estudantes diversos assuntos, propondo atividades não apenas no aspecto informativo, mas sim no sentido formativo, pois dessa maneira os estudantes poderão ou não se perceberem como sujeitos históricos.

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHMIDT, 2010, p.67).

Mesmo sabendo que a autora não está tratando do método do ensino salesiano, podemos sim dialogar com as questões que tangem o ensino de História e a respectiva prática docente. Dessa forma, ao trabalhar com a disciplina de História com essa nova perspectiva possibilitamos aos estudantes perceberem as marcas do passado em seu cotidiano, tornando possível outra relação de conhecimento na sala de aula. Portanto, segundo Maria Stepanou:

A análise do vivido deve ser acompanhada pela compreensão de como se produz conhecimento histórico, reconstruindo com os alunos os critérios a partir dos quais os historiadores problematizam a realidade e elaboram explicações. Estudantes e professores, sujeitos concretos, em um tempo-espaço determinado, ocupando posições e estabelecendo relações sociais específicas, problematizam e interrogam o passado, bem como elaboram outras leituras da História. (STEPANOU, 1998 n.36, v.18)

Nessa linha de pensamento, ensinar História passa a ser um meio de dar condições aos estudantes de uma vivência e participação maior no processo de fazer conhecimento histórico, ou melhor, de construí-lo no seu aprendizado diário. Para que isso seja possível cabe ao professor, propiciar novas condições para um investimento no estudo e na reflexão sobre as

experiências sociais vividas permitindo que os estudantes possam empreender um olhar sobre qualquer tempo, qualquer espaço, qualquer sociedade, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão, de compartilhamento de ideias, de tomada de decisões, contribuindo para a transformação do entendimento intuitivo para uma compreensão mais adequada.

A partir dessa perspectiva no ensino de História, cabe então ao professor estar em constante atualização através da sua formação continuada buscando uma mudança na sua ação educativa, pautada em conhecimento de novos métodos, teorias e experiências de ensino-aprendizagem.

Trazer de volta à escola o espaço de pensar é o único modo racional, ético e humano de incentivar verdadeiramente o professor a fazer reflexão permanente na ação e sobre a ação. Um momento de reflexão conduz inevitavelmente a outro momento de experimentação na ação e de volta à reflexão em um permanente e inesgotável processo de pensar a prática e construir um conhecimento a partir desse processo. (III ESA, 2008, p.77)

A formação continuada de professores de História dá suporte ao mesmo tempo de transpor as inúmeras pressões cotidianas como a: preparação do estudante ao vestibular, ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), as dificuldades e descrença no seu papel de ensinar, a escolher e elaborar instrumentos de avaliação que ultrapasse a simples preparação rotineira, dessa forma possibilitando o ato de avaliar em uma constante reflexão sobre o projeto pedagógico e suas respectivas aprendizagens e metas.

Em síntese, é necessário buscar um aprimoramento sobre a nossa prática docente, possibilitando uma constante atualização e revisão do nosso trabalho em sala de aula, conseqüentemente para a nossa revalorização enquanto profissional.

Quando a RSE, em nível nacional, optou pela elaboração e construção do Projeto Pedagógico e conseqüentemente a produção e utilização de material didático específico e próprio, essa implantação teve inúmeras dificuldades iniciais, visto que:

[...] o professor ficou sem saber o que fazer, sem ter o conhecimento do que fazer e como fazer. Estávamos um tanto perdidos, pois não havia muitas informações sobre o todo do projeto, já que foi sendo implantado gradualmente. As coordenações pedagógicas também não tinham o conhecimento sobre os conteúdos, ficando muitas vezes no discurso de que é uma proposta que veio para desacomodar e que no próprio livro iria conter a dimensão da transdisciplinaridade. (ANA MARIA²³ apud BISEWSKI, 2008, p.72)

Nesse sentido, observamos que houve uma grande dificuldade tanto para os professores, quanto para os coordenadores das diversas escolas salesianas em âmbito nacional, onde a grande questão que permeava as discussões entre os profissionais da educação era: como trabalhar com o material produzido pela RSE? Cabe salientar que o

²³ Coordenadora pedagógica do Colégio Salesiano Dom Bosco de Santa Rosa/Rs.

material didático por si só não responde e nem resolve as questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizado. Os professores necessitam de um amplo esclarecimento para entender as propostas que são apresentadas nos livros didáticos. Reconhecendo as diversas dificuldades e respectivas limitações tanto por parte dos professores, quanto por parte dos coordenadores pedagógicos, a RSE começou a promover encontros entre professores, coordenadores e autores, afim de ambos poderem dialogar a respeito do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

A partir da elaboração do Projeto Pedagógico da RSE todos os docentes tiveram cursos com o intuito de aprofundar as várias discussões pertinentes a respeito desse projeto, no entanto no que diz respeito às discussões com relação à utilização e a adaptação do material didático, isso foi sendo feito de maneira gradual, conforme a elaboração dos livros didáticos. Inicialmente a preocupação ficou concentrada nos professores que possuíam o seu material didático produzido e comercializado pela RSE, ficando a parte das discussões os componentes curriculares que não possuía material (Educação Física, Artes, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia), ocasionando a partir dessa separação um isolamento por parte das matérias que não foram contempladas, acarretando uma restrição do conhecimento ampliado da proposta que estava sendo implantada em nível nacional.

É necessário salientarmos que a eficácia e sucesso da implementação do material didático proposto e elaborado pela RSE, só se tornaria consistente e real levando em conta a participação e a gestão do professor, no entanto foram observados enfrentamentos entre os autores, professores, estudantes, equipe pedagógica e pais com relação aos usos do livro didático.

Esses enfrentamentos eram visíveis nas reuniões onde professores e autores se encontravam com a intenção de que cada autor, separado por componentes curriculares trabalhassem com o professor, auxiliando e mostrando inúmeras abordagens e métodos de ensino e aprendizado com base no livro didático elaborado pela RSE.

Essa mudança significativa no currículo pautada numa elaboração de um material didático próprio exigia por parte dos professores uma orientação e planejamento para a elaboração e desenvolvimento das aulas, pois o sucesso dessa proposta só seria possível através da prática dos professores e efetiva utilização dos livros didáticos no seu planejamento de trabalho.

Ao mesmo tempo em que se iniciou a divulgação e implantação da proposta do material didático da RSE para os professores, houve também uma ampla divulgação, para os pais, da nova proposta. Foram realizadas inúmeras reuniões com o intuito de aproximar os

pais e responsáveis para um acompanhamento mais direto, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, visto que antes isso não era uma prática comum nas escolas.

No decorrer dessa divulgação para os pais foram feitos vários encontros onde cada professor apresentava a sua metodologia de ensino e como seria o seu plano de trabalho. Observamos que a nova proposta da RSE ampliou as suas esferas da educação, pois agora em conjunto, os professores, os estudantes e as famílias estão unidos em prol de um interesse em comum: a educação. Vale ressaltar que até a data presente as reuniões permanecem ocorrendo nas escolas sempre no início de cada ano letivo.

De acordo com Katia Smole, autora do Projeto Pedagógico da RSE, é importante destacar:

A proposta salesiana – baseada na razão, na religião e no amor educativo, aspectos que estão inter-relacionados tanto nos fins e conteúdos como nos métodos e meios, visando o desenvolvimento integral da criança e do jovem – apresenta o currículo, levando em conta a cultura herdada da humanidade e as questões modernas do homem e da sociedade. A abordagem do conhecimento deve superar a educação meramente especializada e acadêmica, entendendo o aluno como um ser uno, atendendo em suas diferenças.

A perspectiva salesiana valoriza as pessoas em seu processo de individualização e socialização, as realidades terrenas, desenvolvendo o sentido crítico, cuidando da preparação para a liberdade, para a vida e o exercício profissional. (SMOLE, 2010, p.8)

A partir dessa organização, surgiu uma escola onde o espaço do conhecimento está intimamente ligado a uma aprendizagem voltada para a formação cidadã do estudante, onde a escola passa a ser vista como um espaço de apropriação de conhecimentos e valores. A sala de aula torna-se um ambiente de conhecimento compartilhado onde os saberes estão vinculados à formação do estudante e sua respectiva realização dos projetos de vida pessoais.

Os livros didáticos de História foram organizados e produzidos com o intuito de conduzir o ensino de forma eficaz, possibilitando ao estudante uma intervenção crítica a partir da organização curricular em áreas do conhecimento. Cabe a cada área auxiliar o estudante a estabelecer relações a partir dos diferentes olhares e discursos.

As áreas presentes no Projeto Pedagógico da RSE são as mesmas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em especial os do Ensino Médio (PCNEM), são elas:

- Linguagens e Códigos: Arte, Educação Física, Informática, Língua Portuguesa e Língua(s) Estrangeira(s).
- Ciências da Natureza e Matemática: Ciências e Matemática, Química, Física, Biologia.
- Ciências Humanas: Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Conforme o Marco Referencial:

A organização em áreas tem por objetivo reunir os conhecimentos que compartilham os mesmos objetos de estudo e facilitar a comunicação e o desenvolvimento de uma prática escolar integradora e crítica. Com seus próprios conceitos, procedimentos, aplicações e modos de solucionar os problemas concretos, cada área viabiliza, na práxis, suas concepções epistemológicas e socioculturais. (RSE, 2005, p.20)

Nesse sentido, o ensino deve ampliar o trabalho em grupo e a partir dessa mudança curricular torna-se indispensável também a participação e atuação da Coordenação Pedagógica, com o intuito de auxiliar a construção de projetos e atividades mais globalizadas, que possam incluir novas habilidades, conceitos e contextos diferentes. No entanto, essa conexão e conseqüente integração das áreas necessariamente precisam estar ligadas ao desenvolvimento de habilidades comuns que estão devidamente listadas no material didático do professor. Desta forma, os livros didáticos apresentam na sua estrutura atividades globalizadas com o intuito de desenvolver as diversas habilidades e conseqüentemente conectando conceitos e contextos das diferentes áreas em questão. Por exemplo:

De acordo com o Projeto Pedagógico, as habilidades comuns são:

leitura e interpretação de diferentes linguagens: textos narrativos, poéticos e informativos; mapas, fotos, gravuras, documentos de época, desenhos, gráficos, tabelas, etc.;

escrita: produção de textos em diversas linguagens, organização e registro de informação;

expressão oral: exposição clara de ideias e argumentação coerente, análise de argumentações de outras pessoas;

análise e interpretação de fatos e ideias: coleta e organização de informações; estabelecimento de relações; formulação de perguntas e hipóteses;

mobilização de informações, conceitos e procedimentos em situações diversas.

Além disso, tendo em conta a caracterização das áreas e a responsabilidade do aluno para o mundo das informações em rápidas e constantes mudanças, todas as disciplinas incluem educação tecnológica e se utilizam de recursos das novas tecnologias da informação e da comunicação. (RSE, 2005, p. 21)

Percebemos, igualmente que para a concretização da proposta de mudança curricular elaborada pela RSE, ainda faz-se necessário uma interatividade entre as áreas do conhecimento, que antes eram estudadas de forma separada e agora precisam ser aprendidas de forma globalizada. Para que isso se concretize nas salas de aula é necessária a cooperação dos professores, visto que trabalhar de forma interdisciplinar não é uma tarefa fácil, devido à dificuldade de substituir o trabalho isolado por um trabalho em pares.

No entanto, a educação atual, necessita com urgência de professores abertos a novas formas de trabalho, precisamos nos adequar a realidade moderna e ao mesmo tempo necessitamos integrar o aprendizado teórico com a nossa práxis. Pois, sem a prática, a

interdisciplinaridade se torna praticamente nula, impossibilitando a implementação eficiente do processo ensino-aprendizagem.

Os livros didáticos são considerados pela RSE, um grande componente para a efetivação da Proposta Pedagógica no Brasil. De acordo com o Projeto Pedagógico:

O material didático da RSE assume em todos os sentidos um papel fundamental nesse Projeto, por se tratar de um dos instrumentos principais para sua implantação, além de suscitar a formação continuada dos professores e de garantir apropriação dos conhecimentos pelo aluno. A preocupação com os princípios aqui explicitados perpassa tudo o que é produzido para o professor e o aluno, de tal forma que o material didático torna visível, concretiza e confere unidade a este Marco Referencial. (PROJETO PEDAGÓGICO, RSE, 2005, p. 25)

De acordo com essa proposta, o livro didático está diretamente ligado ao processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, ele por sua vez é responsável por direcionar os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Portanto, o uso do livro didático pode ser considerado um grande aliado na prática pedagógica, ou ao contrário poderá ser um mero reprodutor de conteúdos, no momento em que a formação dos professores seja limitada em decorrência da sua formação profissional.

Sabemos de toda a importância e relevância do uso do livro didático no contexto escolar. Isso se deve ao fato do mesmo estar intimamente ligado ao processo de aprendizagem na sala de aula, pois é inserida no livro didático toda uma interpretação histórica consequentemente responsável por uma aprendizagem histórica por parte dos estudantes. De acordo com Bittencourt:

[...] o livro didático independentemente da condição do professor, no transcorrer do século XX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. Nos anos seguintes, o aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado. (BITTENCOURT, 2008a, p. 190)

Compreendido o livro didático como um guia de suma importância na sala de aula e consequentemente um instrumento mais utilizado nas escolas salesianas, o livro passa a ser entendido como um conjunto de saberes que oficialmente passa a ser transmitido aos estudantes por mediação dos professores. O que se busca a partir dessa mediação é impulsionar e favorecer a aprendizagem histórica satisfatória por parte dos estudantes, consequentemente auxiliando no processo de ensino e aprendizagem e na formação do pensamento histórico do mesmo.

Portanto, ainda segundo Bittencourt:

[...] o livro didático é também um depositário de conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. (BITTENCOURT, 2006, p. 72)

Dessa maneira, o livro didático é entendido na sua complexidade, vai além do escrito entre as linhas da cultura material escolar, entende-se o mesmo como um recurso didático metodológico que por sua vez traz vários questionamentos e problemáticas na sua efetiva utilização no contexto da sala de aula. Mas que tira do professor a autonomia na interpretação e condução do fazer docente cotidiano.

Durante muito tempo a utilização do livro didático estava vinculada a memorização dos conteúdos e o papel do professor como um mero coadjuvante do processo de aquisição e transmissão do conhecimento. Hoje, no entanto o professor tornou-se um mediador no processo de construção do conhecimento histórico por parte dos estudantes.

De acordo com os autores do livro didático da RSE:

Essas questões fundamentaram a nossa decisão de buscar outras formas de organização curricular não vinculadas a modelos cujo princípio condutor da seleção de conteúdos fosse o cronológico-linear. Escolhemos com certa liberdade (apoiados nos PCNs, claro) outros arranjos de conteúdos e sugerimos práticas inovadoras em sala de aula. Isso para propiciar aos alunos condições de aproximação e análise da realidade social presente, algo muitas vezes impossível de conseguir, quando a opção é a sucessão linear da história de todos os povos, da Pré-História até os dias atuais. (GRANGEIRO & MACHADO, 2010, p.40)

A escolha dos conteúdos da coleção dos livros didáticos da RSE não obedece a uma ordem cronológica-linear, ou seja, não seguem a clássica periodização baseada na cronologia e na História quadripartite. Os conteúdos são divididos por eixos norteadores, distribuídos de acordo com as três séries do Ensino Médio. No primeiro ano os estudantes trabalham com os conteúdos inseridos na temática: “Identidade: eu em construção”, no segundo ano a temática está voltada para a “Construção do Mundo Contemporâneo” e no terceiro e último ano do Ensino Médio os estudantes se deparam com conteúdos inseridos no “Século XX”. Essa escolha, portanto, ainda segundo os autores, está relacionada a:

[...] possibilitar aos educandos perceberem acontecimentos em sucessão e proporcionar a diferentes pessoas as condições de compartilhar de uma mesma referência de localização dos acontecimentos. [...] o desdobramento é perceber nas periodizações, que assinalam continuidades e discontinuidades na vida coletiva, também uma construção que obedece aos ditames das relações de poder e de dominação existentes nas sociedades. Trabalhar com a duração nessa perspectiva implica tanto aprender a periodizar quanto a questionar as periodizações existentes e até propor outras. (GRANGEIRO & MACHADO, 2010, p. 40)

Os autores deixam clara a importância de lidar com a multiplicidade dos tempos da História, pois a escola precisa formar pessoas capazes de compreender o mundo de forma crítica e reconhecer-se nele como parte integrante pertencente a um grupo social e integrante de uma cultura. De acordo com esse entendimento, assim está distribuído e organizado o currículo da RSE:

Quadro 2: Organização dos conteúdos da coleção de História do ensino Médio da RSE

Série	Conteúdos
Volume 1 - 1ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – Identidades em construção Jovens, juventudes, histórias Jovens em outras culturas</p> <p>Unidade 2 – A invenção da cidadania Cidade, cidadania, democracia: a experiência dos gregos Os romanos e sua experiência republicana Revolução Francesa, cidadania e democracia</p> <p>Unidade 3 – A construção do mundo moderno Tempo, espaço e modernidade Ordem e desordem na modernidade: o tempo da política e o Estado moderno Na busca pelo paraíso, a descoberta do outro</p>
Volume 2 - 2ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – A produção do mundo contemporâneo Artesãos e camponeses na Europa medieval No ritmo da indústria Trabalhadores de todo o mundo, uni-vos!</p> <p>Unidade 2 – Terra e poder Terra e poder na América Latina O acesso à terra no Brasil, ordem e (des)ordem O concerto das nações ou o massacre dos povos</p> <p>Unidade 3 – Mundos do trabalho no Brasil Entre o cativo e a liberdade Trabalho, indústria e movimento operário Riquezas e misérias: duas faces da construção do Brasil</p>
Volume 3 - 3ª série do ensino médio	<p>Unidade 1 – Estados, nações e nacionalismos A formação das nações ou o mundo à beira da guerra A (difícil) construção da nação brasileira Estados Unidos: formando uma nação</p> <p>Unidade 2 – Os dilemas do século XX Brasil: a ordem republicana ou como eliminar a participação popular O capitalismo contestado ou a construção do mundo comunista Guerras e crises capitalistas</p> <p>Unidade 3 – Autodeterminação dos povos e novas formas de dominação Os países “pobres” no cenário mundial Nova ordem mundial? Brasil, um país de desigualdades e diversidades</p>

Fonte: Volume 1: ROTA, MACHADO, 2010. Volume 2: CANDIDO, MACHADO, 2011. Volume 3: CANDIDO, MACHADO, 2011. Organizado por Luciana Gerundo Hornes, com base no trabalho dissertação de

Mestrado de Geane Kantovitz intitulado: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS EM SANTA CATARINA; DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO, p. 58

A escolha dos conteúdos da coleção dos livros didáticos da RSE foram todos selecionados pelos autores (ROTA, MACHADO, 2009, p.36) e estão de acordo com as diretrizes dos PCNs.

1.4 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao observarmos a coleção do ensino médio de História da RSE, reconhecemos elementos interligados onde os autores procuraram relacionar conteúdos e atividades propostas com a organização temporal adotada pelos autores da obra, identificamos uma nova compreensão entre o passado e o presente, ao atribuir distanciamentos e aproximações com o tempo histórico percebemos isso através das permanências ou rupturas com aos acontecimentos históricos apresentados e analisados pelos estudantes.

Outra questão importante se refere à corrente historiográfica que os autores se baseiam, percebe-se uma aproximação com a Nova História nos discursos dos autores, ao trabalhar com os temas, observamos a preocupação que os mesmos tiveram em devolver aos sujeitos históricos a sua identidade expropriada pelo exercício da dominação e nos ditames das relações de poder existentes nas sociedades. Observa-se uma releitura dos movimentos sociais, da luta dos trabalhadores em diferentes momentos históricos e na “reconstrução” de suas experiências, ocasionando uma restituição de sua identidade como sujeitos históricos.

Ademais, percebemos também ausência de certos conteúdos pertinentes ao ensino-aprendizagem como o conteúdo sobre a Pré-história, o Egito Antigo, o Primeiro e Segundo Reinado no Brasil, esses conteúdos foram excluídos no momento da elaboração do livro didático. No entanto, os professores possuem liberdade para organizarem as suas respectivas aulas, e nesse sentido podem optar ou não, por acrescentarem os conteúdos de acordo com as suas necessidades pessoais. Acrescenta-se nesse momento a questão dos conteúdos da História local e regional, que também não estão contemplados nos livros didáticos de História, mas que podem ser incluídos no currículo escolar.

A proposta de ensino por eixos temáticos exige também por parte dos professores uma reorganização do seu trabalho, um repensar das práticas pedagógicas, fazendo com que o mesmo assuma uma nova postura frente à produção de conhecimento histórico e sua respectiva difusão.

Nessa perspectiva, ao trabalhar com o ensino de História em sala de aula estabelecemos uma relação com a formação do estudante para o desenvolvimento de uma postura cidadã, tornando-o capaz de compreender e reconhecer-se no mundo o qual está inserido.

Para tornar essa ação pedagógica concreta, toda a estruturação de ensino, seu planejamento, as atividades, os recursos exigem ações coerentes com essa nova proposta de um projeto pedagógico. Cabe ao professor, oportunizar atividades e tarefas, que de algum modo interessem e envolvam os estudantes, nesse sentido ao realizar uma atividade, os estudantes devem ser estimulados a fazer uma discussão, levantar problemas, fazer pesquisas, onde os mesmos tenham condições de observar, refletir e construir o seu próprio conhecimento. Ou seja, a variedade de instrumentos de aprendizagem, favorece o processo de ensino, não há dúvida da necessidade do professor ter uma visão clara dos objetivos e critérios do seu trabalho, dos pontos importantes da sua ação didática e dos indicadores daquilo que o mesmo valoriza e que pretende ver desenvolvidos nos seus estudantes.

De acordo com essa proposta pensada e concretizada no Marco Referencial, o mesmo nos permite optar por diferentes formas de aprendizagem:

Todas as áreas e matérias, cada qual com suas linguagens e formas textuais próprias, devem suscitar, por exemplo, a formação do leitor e do escritor, cuidando todas elas para que o aluno, como ser uno, se aproprie de uma das chaves que lhe permitirá ser um cidadão produtivo e crítico, capaz de compreender e transformar a cultura e a sociedade.

Outra habilidade a ser valorizada por todas as disciplinas é a pesquisa. [...] A pesquisa pressupõe a capacidade de escolha e decisão sobre o que é e o que não é adequado, assim como de interpretação crítica dos dados levantados. (Projeto Pedagógico, RSE, 2005, p.23)

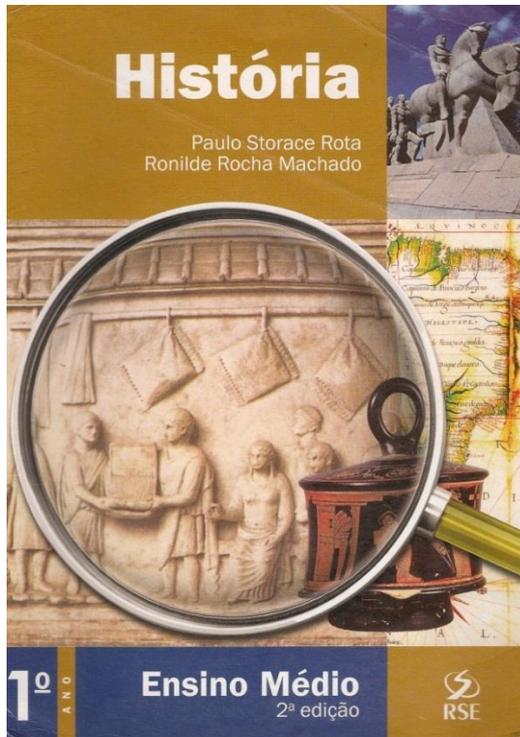
Portanto, toda a estrutura de ensino, do planejamento às ações coerentes com as metas estabelecidas, são práticas conduzidas pelo professor, mas o mesmo pode ter no livro didático de História o seu guia norteador de planejamento e execução do seu trabalho docente.

Ao observarmos a coleção do ensino médio de História da RSE reconhecemos elementos interligados onde os autores procuraram relacionar conteúdos e atividades propostas com a organização temporal adotada pelos autores da obra, identificando uma nova compreensão entre o presente e o passado, ao atribuir distanciamentos e aproximações com o tempo histórico.

Os três volumes da coleção do material didático já se encontram na segunda edição, todos são livros encadernados de forma espiral. O Volume 1 é composto por 268 páginas, o Volume 2 por 275 páginas e o Volume 3 por 322 páginas.

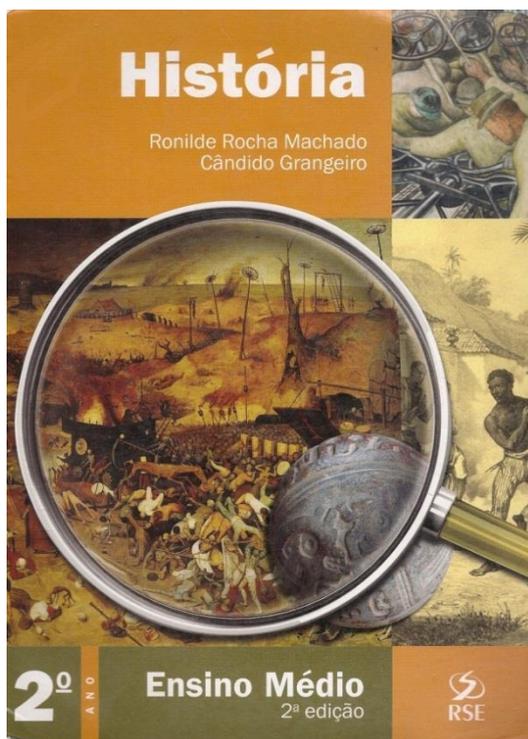
Na sua capa, os três volumes identificam o título da disciplina, os autores, a série e a identificação de RSE. As ilustrações das capas de cada um dos volumes estão relacionadas com os conteúdos tratados no interior do livro didático.

Imagem 1:Capa do volume 1.



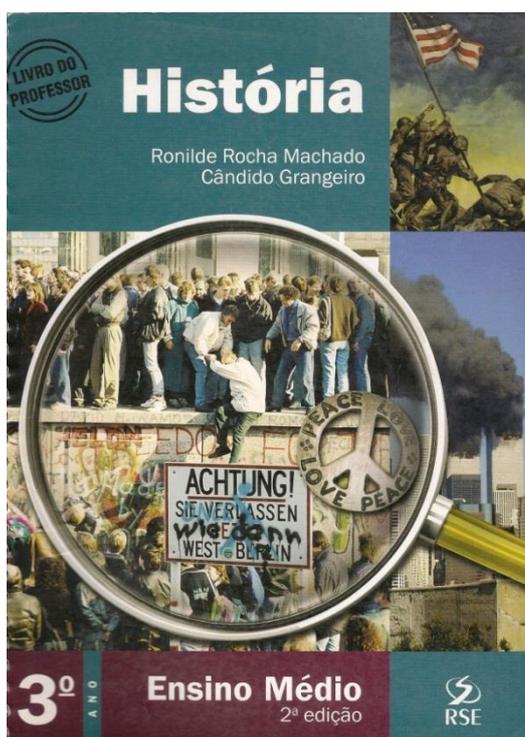
Fonte: ROTA, MACHADO, 2010.

Imagem 2:Capa do volume 2.



Fonte: GRANGEIRO, MACHADO, 2011.

Imagem 3:Capa do volume 3



Fonte: GRANGEIRO, MACHADO, 2011.

Em relação a sua organização os capítulos seguem a seguinte ordem: abertura do capítulo com imagens sempre relacionadas ao assunto abordado, imagens essas que na sua grande maioria estão relacionadas a temas e questionamentos atuais; o capítulo tem uma seção intitulada “Para início de conversa”, na qual os autores organizaram um pequeno texto que possibilita tanto o estudante como o professor fazer algumas considerações e questionamentos sobre o conteúdo, e, em seguida algumas atividades que tem como objetivo aproximar o estudante dos temas que serão discutidos ao longo do capítulo, com o intuito de reunir conhecimentos prévios e conseqüentemente elaborar hipóteses relacionadas ao tema.

Na continuidade do capítulo, há uma seção “Conversando sobre o tema”, na qual o conteúdo é desenvolvido de forma narrativa com recursos de imagens, mapas, quadros, pinturas, tabelas e atividades identificadas como “Pensar e fazer”, onde muitas vezes são sugeridos trabalhos e atividades em grupos para a realização dessas questões com o intuito de desenvolver a socialização e o trabalho em equipe por parte dos estudantes. Na sequência, encontra-se a seção “Sistematização”, onde os autores propõem atividades envolvendo todo o desenvolvimento do assunto, observamos nesse momento uma atividade de revisão e em seguida a seção “Um passo adiante”, que através de tópicos, expõem o que os autores consideram mais importante que os estudantes deveriam ter aprendido; na fase final do

capítulo, há uma seção “Para saber mais”, onde são sugeridos filmes, livros, para um aprofundamento do tema e para conclusão de cada capítulo são apresentados questões de vestibular e Enem.

No início de cada unidade, há uma apresentação geral do conteúdo. Observamos a intenção de situar o leitor no que se refere aos objetivos da unidade e a sua estrutura metodológica apresentada no material didático.

Na primeira unidade do Volume 1, aparece uma mensagem da autora, na qual a mesma expõem o que os autores da coleção pretendem passar para os estudantes sobre o ensino de História. Na abertura, encontramos o seguinte comentário:

Esse é o sentido que queremos dar ao trabalho desenvolvido na coleção de História do ensino médio: ajudar você a perceber que a construção do conhecimento envolve diferentes modos de interpretar acontecimentos e processos, estejam eles no presente ou no passado. Esse posicionamento requer também abrir espaço para o novo. Significa olhar o contexto cultural e os desafios colocados em nosso dia-a-dia, num constante diálogo com os mais diferentes sujeitos sociais. (ROTA, MACHADO, 2009, p. 10)

Observamos também que os autores da coleção dos livros didáticos de História do Ensino Médio da RSE, destacam a importância da utilização de documentos épicos, os quais estão presentes em todo o conteúdo histórico e pedagógico do livro didático. Para os autores, os documentos de época complementam uma fundamentação teórica, para isso os mesmos citam a professora Conceição Cabrini (1998):

As vozes dos sujeitos históricos expressas nos documentos possibilitam ao aluno a visão de que a construção histórica é resultado de diferentes ações humanas. Cada grupo social em seu fazer expressa fragmentos de uma verdade, contribuindo para mudanças ou permanências de uma sociedade [...]. (CABRINI, 1998, apud ROTA, MACHADO, 2009, p. 41)

Seguindo as orientações de Barca (1998, apud ROTA, MACHADO, 2009, p.41), os documentos de época são importantes para a interpretação dos acontecimentos históricos e através da sua análise detalhada o professor se utiliza desse recurso a fim de permitir ao estudante um diálogo com realidades passadas, para que o mesmo tenha condições de desenvolver o sentido de análise histórica. O contato direto com as fontes permite uma familiarização do estudante com as formas de representação das realidades do passado e do presente, auxiliando e fortalecendo a sua capacidade de raciocinar baseada em uma situação apresentada. Essa metodologia propõe um diálogo entre o professor, o estudante e as fontes, onde estudantes e professores pensam historicamente e vivenciam um conhecimento histórico numa dimensão humana, visto que esse passado passa a ter significado para ambos. Os documentos utilizados nos livros didáticos são variados, tais como: documentos oficiais, poemas, objetos, gráficos, filmes, música, fotografia, entrevistas, mapas e gravuras.

As fontes documentais utilizadas nos livros didáticos de História do Ensino Médio da RSE estão presentes no conteúdo histórico, quanto nos conteúdos pedagógicos, além de ter uma série de documentos escritos, intitulado: “Textos complementares”, esses textos estão no final de cada unidade do livro e são trabalhados nas atividades, como podemos observar na seguinte questão do Volume 2, onde o conteúdo que estava sendo estudado era a Industrialização: um processo social;

Na seção Textos complementares há um documento de caráter oficial: um alvará assinado por dona Maria I. Leia esse documento, discuta-o com um colega e responda às questões:

- a) Identifique o documento: tipo, autor, época, a quem se dirigia.
- b) Qual a finalidade do documento?
- c) Que argumentos são usados para justificar a decisão tomada?
- d) Intencionalidade do documento: que projeto de colonização é possível vislumbrar na análise dos argumentos de dona Maria I?
- e) Do ponto de vista dos interesses de certos grupos da colônia, que impactos ou desdobramentos essa decisão provocou? (Vol. II, 2011, p. 215/216)

Percebemos através dessa atividade que o estudante está manuseando um documento de época e ao mesmo tempo ele está construindo a sua narrativa histórica, pois o passado está sendo apresentado de uma maneira contextualizada, ou seja, o passado adquire significado e a compreensão do mesmo acarreta por parte dos estudantes um aprendizado histórico.

Assim, ao considerar o livro didático como um guia, um instrumento norteador de trabalho do professor da RSE, sentimos a necessidade de analisar as representações das apropriações que fazemos do livro didático por parte tanto dos professores quanto dos estudantes, visto que os mesmos, são leitores e produtores de sentidos e os seus diferentes olhares sobre o livro podem ser representados e apropriados de diferentes formas.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS (RSE), NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA – O DESAFIO DE ENSINAR REINVENTANDO OS SENTIDOS

Nesse momento do nosso trabalho buscamos elencar e discutir as percepções dos professores salesianos sobre o material didático e conseqüentemente como os mesmos desenvolveram a sua prática docente, para esse fim compartilhamos dos seguintes tópicos.

O objetivo desse capítulo é estudar e analisar a prática diária na escola e na sala de aula dos cinco professores de História da Rede Salesiana de Escolas (RSE), do estado do Rio Grande do Sul. Essa pesquisa tem o intuito de debater as questões pertinentes ao movimento dos pesquisadores educadores, onde os mesmos a partir das suas próprias práticas diárias desenvolvem materiais de estudo que visam uma discussão sobre as questões pertencentes ao processo de ensino-aprendizado. Esse estudo é parte de uma investigação auto reflexiva, visto que um dos professores participantes é a autora desse trabalho.

Ao fazer uma breve análise sobre a história e o percurso do movimento dos educadores que se tornam pesquisadores da sua própria prática, observamos que esse movimento não é recente no cenário da história educacional. Com base em estudos de Anderson, Herr e Nihlen (1994), “a ideia de educadores fazendo pesquisa nas escolas vem de no mínimo final do século XIX e início do XX, com o movimento para o estudo científico da educação” (p.10). No entanto, nesse momento específico do movimento dos educadores, “aos professores deu-se o papel de executar pesquisas em salas de aulas que foram elaboradas por pesquisadores da universidade” (p.10). De acordo com esses autores, cabia aos professores somente fornecer dados que seriam estudados e analisados pelos pesquisadores acadêmicos.

Como bem sabemos, existe uma relação de hierarquia entre universidade e escolas, presente em discussões até os dias atuais, os professores permanecem vistos como sujeitos ou consumidores de estudos feitos por outras pessoas e não como agentes do próprio processo de pesquisa e autor da mesma. Isso ocasiona uma diferença com relação ao estudo do “pesquisador-professor” (professor acadêmico que produz conhecimento a partir da colaboração do trabalho dos professores) com o “professor-pesquisador” (professor em formação, que no exercício da sua profissão, pensa sobre ela como um processo de ensino-aprendizado e por esse motivo faz questionamentos e reflexões sobre a sua prática diária em sala de aula). Cabe ao primeiro um estudo distanciado, onde a atuação do “pesquisador-professor” não está inserido como parte do problema, já no segundo modelo de perspectiva de

estudo, esse pesquisador se inclui na prática docente e por esse motivo adquire um conhecimento mais significativo da sua prática, dando importância ao processo de ensino e aprendizado.

Nesse sentido o “professor-pesquisador” integra um trabalho reflexivo, pois o mesmo está estudando e analisando a sua própria ação enquanto professor em sala de aula. No entanto, essa prática social desenvolve-se com a participação direta dos estudantes, visto que essa pesquisa só se torna relevante no momento que for atribuída a ela subsídios de contribuição para a prática docente. As reflexões conjuntas entre os participantes desse estudo permitem trocas de experiências sobre a prática docente, além de auxiliar a organizar um trabalho colaborativo, que tem como finalidade não apontar erros dos professores, mas sim potencializar a prática profissional dos docentes da RSE.

Esse estudo científico dos professores com relação a sua prática docente está inserido num movimento educacional visando uma compreensão maior das experiências em sala de aula e conseqüentemente a aprendizagem profissional por parte dos envolvidos na pesquisa. Esse movimento gerou o que conhecemos como “pesquisa-ação”.

A partir da década de 1940, o termo “pesquisa-ação” começou a ser discutido em trabalho do psicólogo Kurt Lewin:

Embora Lewin não foi o primeiro a usar o termo “pesquisa-ação”, ele foi o primeiro a desenvolver uma teoria de pesquisa-ação que a transformou em uma forma respeitável de investigação nas ciências sociais. Lewin acreditava que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida. (ANDERSON, HERR e NIHLEN, 1994, p. 11)

De acordo com esse pensamento, percebemos que o professor no momento que faz uma investigação da sua prática adquire um conhecimento mais aprofundado do seu trabalho, pois o mesmo começa a pensar e analisar as questões diárias do seu cotidiano escolar e nesse instante passa a ter condições de perceber e reconhecer as boas práticas das indiferentes ou até mesmo as ruins.

A pesquisa-ação no âmbito educacional sofreu mudanças significativas no início dos anos 50 e 60, o interesse por esse modelo de estudo decresceu em grande escala não só nos estudos sobre a educação, mas também nas ciências sociais, no entanto o interesse em pesquisa-ação nunca desapareceu por completo. Esse momento de diminuição da pesquisa e conseqüentemente desinteresse por parte dos pesquisadores atribui-se a grande crítica por parte dos pesquisadores tradicionais, dos quais julgavam os critérios utilizados pela pesquisa-ação ineficaz no âmbito de uma pesquisa acadêmica, visto que os mesmos se utilizavam de critérios positivistas em seus estudos.

No entanto, através do trabalho de Lawrence Stenhouse, a partir dos anos 60 a pesquisa-ação na Grã-Bretanha novamente começa a chamar atenção por parte dos educadores. De acordo com Anderson, Herr e Nihlen;

O apogeu da pesquisa-ação na Grã-Bretanha viu um movimento de professores-investigadores nas escolas e um grande número de projetos de pesquisa-ação colaborativa financiada pelo Estado. Durante as décadas de 1970 e 1980, um intenso debate aconteceu na Inglaterra sobre diversos temas em pesquisa-ação. (ANDERSON, HERR, NIHLEN, 1994, p.15)

Observamos que nesse momento as discussões em relação à prática docente retorna novamente independente das críticas que foram colocadas a ela no passado, surge nesse momento outro movimento que teve início na Inglaterra e logo após atingiu outros países também, estamos nos referindo ao movimento de “pesquisa dos educadores” inserido no movimento dos professores como pesquisadores.

No que diz respeito ao estudo desse modelo de pesquisa no Brasil, ainda registramos pouca divulgação acerca desses trabalhos, no entanto observamos um crescente interesse por parte dos professores ao reconhecer a importância e conseqüentemente a sua relevância em adquirir conhecimento e compreensão como parte da sua práxis pedagógica, pois quando nos propomos a fazer um estudo de caso sobre a nossa prática docente, o professor-pesquisador analisa as suas situações diárias e a partir desse resultado o mesmo passa a ter condições de melhorar a sua prática, no instante que adquire compreensão e conhecimento dos seus procedimentos metodológicos em sala de aula.

A pesquisa-ação esta vinculada a um estudo participante, onde o pesquisador procura unir o conhecimento com a sua prática, ou seja, é uma metodologia de estudo onde pesquisamos situações em que também o autor é analisado através da sua ação docente. A partir dos resultados obtidos o professor-pesquisador possui condições de direcionar o seu estudo para um melhoramento da sua atuação como profissional da área da educação.

Esse modelo de pesquisa aos poucos vem adquirindo um papel de importância e interesse por parte dos docentes, devido a grande necessidade de suprir as inúmeras carências entre a teoria e a prática. Uma das principais características desse estudo é a sua intervenção direta na prática do professor. Observamos isso, já no decorrer do próprio processo de pesquisa, quando o professor-pesquisador inicia a sua própria análise das suas práticas em sala de aula, de um modo crítico e de cunho científico pautado numa ampla revisão bibliográfica da literatura relacionada ao tema proposto como estudo de caso. Com base nesse conhecimento adquirido, o professor-pesquisador começa a analisar as suas práticas de um

modo consciente e objetivo e não apenas como consequência de uma recomendação, na etapa final do trabalho.

Além disso, essa pesquisa tendo como interesse de estudo a sala de aula, a mesma assume uma relevância para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois a partir dos interesses e inquietações pessoais dos professores, os mesmos acabam se transformando e amadurecendo profissionalmente.

No decorrer da implementação dos livros didáticos da RSE foram observados diversas interações e enfrentamentos entre os autores e professores, cabe salientar que essas observações foram registradas nos vários encontros organizados pela RSE, com o intuito de aproximar os autores dos professores, a fim de dialogar a respeito das metodologias que poderiam ser desenvolvida em sala de aula, com esse novo material didático apresentado para os professores da RSE. Nesse sentido, a relação estabelecida entre o professor de História e o material didático pode ser percebido sob olhares discordante: de um lado, o posicionamento do professor com algumas restrições acerca do uso do material didático, por outro, a posição de dependência do professor diante desse material de ensino. Esta dependência está diretamente ligada ao fato do material didático produzido pela RSE, representar um marco de direcionamento da proposta educativa, ou seja, o livro didático é o principal instrumento que acompanha e direciona o trabalho do professor salesiano.

Nesse contexto, alguns professores percebiam o livro didático de História como um importante aliado no seu processo de trabalho de ensino e aprendizagem, outros destacaram que a utilização do mesmo tornava as aulas pouco dinâmicas e para outro grupo de professores, o livro didático da RSE era um importante aliado no trabalho docente, no entanto para a sua real efetivação o livro didático deveria ser bem trabalhado e explorado no cotidiano escolar.

Constatamos através desses relatos a grande necessidade de uma preparação por parte dos professores, pois o mesmo deixava seu papel de repassar o conhecimento pronto e localizado, onde o desdobramento dessa metodologia era uma total passividade a reflexão e a falta de criticidade por parte dos estudantes, para trabalhar com o ensino de História mais dinâmico, onde os estudantes se deparam com realidades diversas, permanências e rupturas no processo histórico.

É necessário nesse contexto de construção e mudança do material didático, que o professor esteja preparado para trabalhar com essa coleção. Nesse sentido, constatamos aspectos relevantes desse estudo, que tem como finalidade analisar a utilização do livro didático pelos professores. Bem como perceber como os mesmos se apropriam do conteúdo

histórico, visto que esse conteúdo foi organizado de forma temática e não mais cronológico e linear, portanto percebemos a importância de um estudo com relação às práticas pedagógicas dos professores de História do estado do Rio Grande do Sul. E por último, como os professores de História estabelecem a partir das suas práticas uma relação com a Educação Histórica.

Reconhecemos que as relações do professor de História com os livros didáticos estão articuladas entre professor, estudante e conhecimento histórico. No entanto, é necessário compreender os procedimentos utilizados pelo professor através da sua transposição didática do saber histórico, para o saber em sala de aula e conseqüentemente a aprendizagem histórica por parte dos alunos. Nesse sentido, cabe ao professor elaborar condições de aprendizagem capaz de permitir ao estudante que os mesmos percebam e compreendam as marcas do passado inseridas no seu presente e a partir dessa compreensão do passado o estudante passa a visualizar um futuro.

A História a ser ensinada e aprendida pelos estudantes aponta a importância e o esforço de construir um diálogo entre o presente e o passado, onde essas realidades distintas podem ser úteis para a preparação do futuro.

De acordo com Rüsen, a ideia de dar sentido ao presente tendo como referência o passado e visualizando o futuro é um processo de ensino e aprendizado relacionado à consciência histórica por parte dos estudantes. Segundo o autor:

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (RÜSEN, 2011, p.37)

Dessa forma, o estudante a partir desse conhecimento adquire condições práticas de entender o seu presente, com base no seu passado e direcionar ações futuras pautada em um conhecimento histórico. Sendo assim, o estudante passa a tratar o seu passado como experiência e por meio desse conhecimento passa a contextualizar determinadas situações e evitar analogias duvidosas.

A sociedade atual está cercada de novas formas de comunicação e informação, no entanto essa informação deve estar pautada numa apropriação de conhecimento. O espaço escolar necessita também adaptar-se aos novos tempos, conforme destaca Caimi:

[...] estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem e o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas para o

aprender a aprender”, e que, ao mesmo tempo, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos. (CAIMI, 2009, p.65)

Nesse sentido, precisamos reconhecer a importância que o material didático ocupa como veículo da cultura escolar, portanto precisamos analisá-los de uma forma mais consistente para compreendermos como os seus saberes estão sendo trabalhados em sala de aula. A sociedade contemporânea hoje vivencia inúmeras transformações tanto educacionais como tecnológicas. Enfatizamos que em função dessas transformações precisamos entender como o professor salesiano está se apropriando do conhecimento presente no livro didático, essas questões são pertinentes visto que o material didático corresponde ao principal instrumento da cultura escolar da RSE.

Sabemos que o livro didático por si só não atende as necessidades e expectativas dos estudantes. Desse modo precisamos reconhecer o papel do professor como elo entre a aquisição de conhecimento vinculado a compreensão dos fatos históricos por parte dos estudantes. Portanto, o professor também é um produtor de conhecimento e através das suas práticas em sala de aula, auxiliado ou não pelo material didático o mesmo atribuiu sentidos ao conhecimento histórico.

Diante dessas inquietações destacamos aqui a formação dos profissionais de ensino, pois reconhecemos o quanto a sua formação acadêmica contribui para a construção da aprendizagem histórica por parte dos estudantes. Dos cinco professores pesquisados dois são mestres, um tem especialização e dois são mestrandos. A autora dessa pesquisa já se encontra na fase final do mestrado. Os docentes em questão fizeram sua graduação e pós-graduação em universidades federais e particulares.

De acordo com essas declarações, percebemos que os professores do estado do Rio Grande do Sul estão buscando um aprofundamento e aprimoramento da sua formação, isso demonstra por parte dos docentes uma preocupação em aperfeiçoar cada vez mais a sua prática, não ficando preso apenas na formação inicial de cada um dos envolvidos nessa pesquisa.

Cabe salientarmos nesse estudo, que a RSE reconhece a necessidade de formação continuada dos docentes salesianos, nesse sentido oferece cursos on-line de Especialização, organizados pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Esses cursos são divulgados aos professores de acordo com a disponibilidade de cada área de conhecimento disponível através do calendário da UCB. As aulas são administradas à distância, mas as provas e apresentação final do trabalho são executadas no Polo Porto Alegre, na faculdade Dom Bosco, localizada na capital do estado. A RSE possui 118 instituições de ensino distribuídas em todo território

nacional, espalhados em 20 estados brasileiros, organizados em seis polos. Cada polo fica responsável e responde por algumas escolas e todos se localizam nas capitais dos estados brasileiros. A distribuição dos polos ficou assim organizada: Belo Horizonte, São Paulo, Campo Grande, Porto Alegre, Recife e Manaus.

Reconhecendo a importância da valorização e do aperfeiçoamento dos profissionais da educação, a RSE além de disponibilizar esse curso de Especialização, também oferece suporte financeiro permitindo a realização desse estudo, nesse sentido a Instituição Salesiana se responsabiliza pela maior parte das mensalidades do curso e também custeia as despesas para a execução das provas e defesa do trabalho final. Esse incentivo financeiro está dentro das propostas oferecidas pela RSE, pois a mesma percebe a importância da valorização profissional e que essa constante atualização é a garantia do sucesso da concretização da proposta curricular pensada e organizada pelo Projeto Pedagógico da Rede.

De acordo com essa apropriação de saberes por parte dos professores salesianos, esse conhecimento adquirido permite aos mesmos modificar a sua postura didático-pedagógico pautada em novos referenciais teóricos para a sua prática. É importante salientarmos que os professores possuem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois somos nós que ensinamos e assumimos o compromisso de fazer o estudante aprender. Quando nós diminuimos o nosso papel no processo educacional essa atitude tende a repercutir numa diminuição do nosso desempenho e da nossa qualidade de trabalho.

Portanto, precisamos estar sempre atentos para a nossa prática docente, esse é um desafio constante e contínuo, pois precisamos atender as necessidades dos nossos estudantes, proporcionando a eles uma compreensão da História a partir de uma tomada de consciência com relação à aprendizagem histórica.

De acordo com Gago, cabe a escola e ao professor:

A sala de aula deve encorajar a expressão de ideias (numa lógica de tentativas e não de certo/errado), de forma a que os estudantes aceitem correr o risco de exporem as suas ideias e experiências. O erro é pensado como um contributo importante para a procura da compreensão e não propriamente para punir. Visa-se encorajar o questionamento e permitir ao estudante que experimente ser questionador acerca da realidade em estudo. (GAGO, 2009, p.177)

Nessa linha de pensamento, a sala de aula e o professor adquire uma importância no sentido da mudança curricular, pois não basta às escolas aderirem a uma nova abordagem pedagógica e metodológica da disciplina se os professores não estiverem compactuando com essa mudança, nada vai acontecer de fato e nesse sentido os estudantes vão permanecer não fazendo parte de um processo vivo e em constante (re)construção que serve como orientação para a sua própria vida. É necessário dar possibilidades aos estudantes, que os mesmos

pensem acerca da sua realidade e cabe ao professor de História vivenciar uma cultura pautada no questionamento no espaço escolar.

Desse modo, pensamos que o processo de ensino e aprendizagem deve estar sempre relacionado numa lógica de aprendizagem significativa dos estudantes, ou seja, os mesmos devem construir ao longo da sua caminhada escolar o gosto pela aquisição de conhecimento histórico e, que com o passar do tempo essa aquisição e conseqüentemente construção de significados irá a se transformar em um desenvolvimento da capacidade de empatia histórica na vida de cada estudante. Quando nos referimos ao termo “empatia histórica”, pensamos na capacidade de pensar e sentir o que outra pessoa sentiu e pensou em outro tempo histórico. Para Asbby e Lee a empatia funciona como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (apud Pereira 2003, p.53). Ou também como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os outros agentes fizeram.” (LEE apud ABUD, 2005, p.312)

Nesse sentido a empatia histórica é um componente necessário para o entendimento da História e conseqüente promoção da consciência histórica não somente por parte dos estudantes, mas também com relação à prática do professor que atua diretamente na sala de aula. Suas ações e procedimentos metodológicos visam à construção de um ser social, apto a viver em sociedade e livre para fazer as suas próprias escolhas tanto pessoais, como políticas, ou sociais. Segundo Peter Lee “o estudante ao estabelecer uma relação empática com determinado agente histórico tem que saber explicar e entender as motivações, crenças e valores no contexto do passado.” (LEE, DICKINSON, ASHBY, 1998). Dessa maneira atribuímos a importância para o desenvolvimento de práticas metodológicas que visam exercícios empáticos, ou seja, como exemplo podemos citar o trabalho com fontes documentais, pois os mesmos tem a finalidade de auxiliar o estudante a imaginar outro contexto histórico diferente do seu e de certa forma atribuir a esse período distante, novos significados para o seu tempo presente.

Desse modo, ao perceber a fala de alguns dos estudantes pesquisados, constatamos que eles utilizam o material didático como uma ferramenta de orientação do passado. Tanto o livro didático quanto a presença do professor fornece condições necessárias para analisar diversas experiências históricas. De acordo com a proposta dos autores do material da RSE, os livros didáticos devem propor que os estudantes “se apropriem e utilizem com desenvoltura as noções e os conceitos necessários à análise, cada vez mais consciente e autônoma, do

presente e do passado.” (ROTA, MACHADO, 2006, p.41). Portanto, para um grupo de estudantes identificamos uma troca de sentidos entre os autores, o texto produzido e o leitor, inserido em um contexto sócio histórico.

Mas também é importante enfatizar que na visão de outros estudantes pesquisados a História permanece sendo uma disciplina que ensina ou transmite conhecimento através dos grandes feitos do passado, uma parcela considerável deles permanece priorizando o ensino de História que trabalha com a memorização selecionando os fatos mais relevantes, geralmente esses conteúdos são apresentados por uma sequência de fatos que são descritos através de uma longa periodização. Essas informações para o estudante na maioria das vezes não apresenta conexão entre si e a realidade deles, por isso observamos que eles acabam se desinteressando pelos conteúdos de História.

Por conta disso, precisamos buscar aprofundar as nossas reflexões acerca do ensino de História e da nossa prática em sala de aula e encarar de forma consistente a questão do conhecimento e o seu processo contínuo de construção, nesse sentido precisamos mudar as nossas metodologias e buscar formas mais adequadas e atualizadas para serem utilizadas no espaço escolar. A sala de aula não pode mais ser vista apenas como um espaço de reprodução, mas sim como um espaço de investigação, colocando o estudante em seu papel de protagonista do seu próprio saber.

O livro didático da RSE convida o estudante a pensar e a refletir através das inúmeras atividades propostas pelo material e também questões abordadas pelos professores através das aulas expositivas. No relato dos professores observamos a preocupação de trabalhar com os conteúdos de uma forma reflexiva e crítica. Através das problematizações os docentes conseguem partir para uma construção histórica destacando o quanto é importante à leitura prévia dos conteúdos para uma futura discussão em sala de aula e também a necessidade do estudante de elaborar de forma autônoma o registro das análises sobre as sínteses dos conteúdos que estão sendo estudados. No entanto, ainda percebemos que os estudantes na sua grande maioria não fazem essa leitura prévia dos conteúdos para uma futura discussão em sala de aula e essa atitude muitas vezes remonta em aulas totalmente expositivas onde somente o professor tem a vez de falar e o estudante apenas absorve aquele conteúdo que está sendo trabalhado naquele momento. De acordo com a metodologia presente no livro do professor (LP) essa leitura prévia é essencial para uma futura discussão em sala de aula, percebemos nesse sentido que a realidade que se apresenta não é a que os autores imaginavam ou esperavam, pois os estudantes ainda esperam por aulas expositivas para depois ir além do seu conhecimento sobre o conteúdo. Ou seja, primeiro eles esperam que o professor esclareça o

conteúdo para depois eles fazerem as devidas leituras para uma compreensão mais ampla do assunto abordado. Com isso, observamos o papel relevante do professor em sala de aula, pois se a aula for instigante, apaixonante e esclarecedora o estudante vai ter interesse de procurar entender melhor aquele assunto, no entanto, se a aula for meramente descritiva, as leituras vão apenas ficar condicionadas as questões de avaliações futuras.

As dificuldades apresentadas em sala de aula ainda persistem, no entanto precisamos assumir uma postura diferenciada em relação ao ensino de História cabe ao professor mediar à aprendizagem histórica com os procedimentos metodológicos disponíveis e necessários, para que o estudante possa fazer as suas observações sobre o passado de acordo com a compreensão que ele adquiriu sobre o mesmo. Essa capacidade de pensar e argumentar de forma consistente a partir da organização dos pensamentos a respeito de um determinado conteúdo histórico percebemos através das narrativas produzidas pelos estudantes. De acordo com Rüsen:

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituída como uma determinada construção de sentidos sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. (RÜSEN, 2011, p.43)

O autor ainda destaca que:

A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana. Trata-se de uma significativa orientação da vida prática humana relacionada a três dimensões temporais por meio da visualização do passado, resumidamente formulado em um termo: “competência narrativa” (RÜSEN, 1994, p.45s). A unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação. (RÜSEN, 2011, p.43/44)

Ao se considerar os argumentos de Rüsen identificamos que a construção narrativa histórica produzida pelos estudantes, é o modo dos mesmos pensar a cerca dos seus conhecimentos de uma maneira organizada e racional, onde esses pensamentos agora estão constituídos de sentido, ou seja estão interligados numa temporalidade inserida num contexto global. Esses registros das análises e sínteses dos estudantes fornecem autonomia e com o passar do tempo e através do exercício de escrever permanente, o estudante amadurece as suas ideias com o propósito de uma orientação para a sua vida prática no tempo. Portanto, o estudante ao se deparar com essa metodologia em sala de aula acaba conhecendo importantes

processos de aprendizagem, ou seja: “sentido ao passado”, “orientação temporal”, “competência narrativa” e por último “consciência histórica”.

Ao pensarmos na perspectiva adotada pela RSE com relação à elaboração dos livros didáticos, refletimos a respeito da nossa prática docente carregada de significados de ordem transformadora, e nesse momento o papel do material didático proposto pelos autores, fornecem de certa forma suporte para a concretização dessa nova estrutura de ensinar História. Rüsen (2010) destaca que o livro didático é um importante guia na sala de aula, pois permite ao estudante uma orientação da experiência de vida por meio da memória histórica, mas para que o livro seja considerado ideal no processo da aprendizagem histórica ele deve atingir três competências históricas: a experiência, a teoria e a prática²⁴.

De acordo com o autor:

A aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma idéia de organização cronológica que, como uma coerência interna entre passado, presente futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que necessitam para poder receber e também para produzir histórias. (RÜSEN, 2010, p. 113).

O autor também destaca que, “para atingir essas competências, é importante que o livro didático possa cumprir sua função de guia do processo de aprendizagem histórica.” (RUSEN, 2010, p.114/115). De acordo com os relatos dos professores nós percebemos e reconhecemos a tentativa dos autores de considerar o tempo histórico como fonte de análise procurando aproximar “a experiência”, “a teoria” e a “prática”. Ou seja, os conteúdos históricos estão inseridos numa integração entre a percepção, a interpretação e a orientação. Mas é importante salientarmos da presença do trabalho do professor, dentro da perspectiva adotada pela Rede o docente necessariamente precisa se adequar a essas transformações metodológicas.

Dos cinco professores do estado do Rio Grande do Sul, três são homens e duas mulheres, desses apenas dois não participaram da construção do Projeto da Proposta Pedagógica e desses dois um não teve nenhum tipo de capacitação com os autores. O último encontro entre autores e professores foi organizado no final do ano de 2009, de lá para cá as capacitações foram todas organizadas pela autora do Projeto Pedagógico da RSE a professora

²⁴ A competência embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente, em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. A competência teórica (ou interpretativa) consiste em saber interpretar o que temos percebido com passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade e a competência de orientação consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida.

doutora Katia Smole e esses encontros de formação continuada eram oferecidos via online. Cabe ressaltar que essas capacitações não gerava nenhum tipo de discussão com relação à proposta inicial, visto que na maioria das vezes foi organizada pela professora doutora Katia Smole, que acabava se detendo sempre a sua área de formação inicial que era a matemática, nesse sentido as discussões eram todas para essa área em questão esquecendo um aprofundamento teórico com as demais áreas existentes no currículo. Isso gerou um grande descontentamento e desinteresse por parte dos professores envolvidos nesse processo educativo.

A produção autoral dos livros didáticos não ficou restrita aos autores selecionados pelo grupo Mathema e da equipe pedagógica da RSE, mas também contemplou a participação dos professores das escolas para a elaboração do material didático. Por amostragem, vários professores puderam contribuir no processo de elaboração, na perspectiva de sugestões e de leitura crítica em relação ao material que estava sendo organizado. Alguns professores tiveram seus materiais de pesquisa escolhidos, podemos destacar a presença de um dos nossos participantes desse estudo o seu material intitulado: Guerra dos Farrapos ou Decênio Heroico (1835-1845) está inserida no livro do 8º Ano do Ensino Fundamental.

Quanto à elaboração e à seleção de conteúdos, o livro didático utilizado no ensino fundamental e médio foi estruturado para durar quatro anos (2004- 2007), sendo implantado gradativamente e sob a supervisão direta das equipes pedagógica e editorial, além de ser avaliado por um grupo de professores de diferentes universidades do Brasil. Além desse grupo, os professores e alunos avaliam anualmente os livros didáticos por meio de formulário próprio enviado para as escolas salesianas. Os livros da Rede não passam pela avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁵. Segundo entrevista cedida pela equipe pedagógica da Rede, os livros não passam pela avaliação do PNLD por serem livros não reutilizáveis, pois as atividades pedagógicas são elaboradas e devem ser realizadas no próprio livro, além de ser um material exclusivo para alunos e professores das escolas salesianas do país.

As avaliações que eram feitas anualmente com relação à utilização do livro didático de certa maneira, na maioria das vezes não correspondiam à realidade prevista no teor da pesquisa, visto que estamos nos referindo a escolas que são de cunho particular, e como

²⁵ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase setenta anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para a educação básica pública, incluindo as classes de alfabetização infantil. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668. Acesso em: 11 de jan. de 2014.

nessas pesquisas havia identificação tanto da escola quanto da disciplina, muitos dos professores não expressavam as suas opiniões com medo de alguma represaria. Nesse caso, foram observados que muito docentes preferiam responder de forma neutra, ocasionando um processo de dúvida com relação à utilização e avaliação dos livros didáticos. Com relação aos estudantes esses eram bem mais sinceros a respeito das opiniões formadas sobre a avaliação do material didático.

Conforme descrição abaixo segue o modelo dessas avaliações:

Imagem 4: Formulário enviado anualmente pela RSE, para avaliação dos livros didáticos pelos professores

REDE SALESIANA DE ESCOLAS - AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO		EDUCADORES			
FORMULÁRIO PARA OS EDUCADORES					
Instruções para o preenchimento deste formulário					
1 - Preencher o círculo do código da escola.		PÁGINA 1 DE 2			
2 - Preencher o círculo correspondente ao livro avaliado.					
3 - Para critério de avaliação, preencher um e só um círculo.		N=Nunca R=Raro F=Freqüente S=Sempre			
1 - FAVOR IDENTIFICAR O CÓDIGO DA SUA ESCOLA		2 - LIVRO EM AVALIAÇÃO			
1º dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	2º ano do ensino médio			
2º dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> MB2A – Biologia	<input type="radio"/> ML2A – Língua Portuguesa		
3º dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> MF2A – Física	<input type="radio"/> MM2A – Matemática		
4º dígito	<input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> MG2A – Geografia	<input type="radio"/> MQ2A – Química		
		<input type="radio"/> MH2A – História	<input type="radio"/> MR2A – Ensino Religioso		
3 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO					
Livro do aluno - Parte I - Aspectos gerais		N	R	F	S
1 - Seleciona conteúdos significativos.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - Relaciona os conteúdos ao cotidiano dos alunos, sempre que possível.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - Introduz os conteúdos de forma atraente e instigante.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - Contém os conteúdos necessários ao ensino dos alunos deste nível.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - O detalhamento dos conteúdos é adequado ao nível dos alunos.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - Usa linguagem adequada à faixa etária.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Incentiva a observação crítica da realidade.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - Incentiva a construção do conhecimento.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 - Propicia a aplicação dos conhecimentos próprios a novas situações.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - Procura desenvolver a comparação e interpretação de fatos e/ou ideias.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 - Estimula a capacidade de argumentar e defender pontos de vista.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 - Promove o uso de diferentes formas de raciocínio.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 - Dá oportunidades para interpretação de textos.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 - Favorece o desenvolvimento da expressão oral.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 - Favorece o desenvolvimento da expressão escrita.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 - Explora diferentes linguagens (gráficos, desenhos, mapas, vídeos, fotos...).		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 - Trabalha os aspectos éticos relacionados aos conteúdos estudados.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 - Indica fontes de pesquisa para ampliar e/ou confrontar pontos de vista.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 - Utiliza novas tecnologias facilitadoras do processo de construção do conhecimento.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 - Apresenta informações e conceitos corretos.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livro do aluno - Parte II - Atividades e exercícios		N	R	F	S
21 - Propõe atividades em quantidade adequada à construção do conhecimento.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 - Propõe atividades diversificadas.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 - Propõe atividades pertinentes e adequadas aos temas abordados.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 - Propõe atividades gradativas quanto à dificuldade.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 - Introduz as atividades e os exercícios a partir de sua contextualização.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 - Propõe atividades que exploram fontes de informação diversificadas.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 - Propõe atividades que desenvolvem diferentes formas de raciocínio.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 - Propõe atividades que exigem do aluno voltar ao texto e a outras fontes para estudar.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 - Propõe atividades que permitem ao aluno aprender com o outro.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Imagem 5: Formulário enviado anualmente pela RSE, para avaliação dos livros didáticos pelos estudantes

REDE SALESIANA DE ESCOLAS - AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO FORMULÁRIO PARA OS ALUNOS		ALUNOS
Instruções para o preenchimento deste formulário		PÁGINA ÚNICA
<p>1 - Preencher o círculo do código da escola. 2 - Preencher o círculo correspondente ao livro avaliado. 3 - Escolher 5 crianças, por escola, para responder sobre todos e cada um dos livros, em dias separados para cada livro:</p>		
1 - FAVOR IDENTIFICAR O CÓDIGO DA SUA ESCOLA		2 - LIVRO EM AVALIAÇÃO
1º dígito 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 2º dígito 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 3º dígito 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 4º dígito 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2º ano (antiga 1ª série) do ensino fundamental <input type="radio"/> FC2A – Ciências <input type="radio"/> FL2A – Língua Portuguesa <input type="radio"/> FG2A – Geografia <input type="radio"/> FM2A – Matemática <input type="radio"/> FH2A – História <input type="radio"/> FR2A – Ensino Religioso	
3 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
ATENÇÃO: as respostas deverão ser digitadas e enviadas à coordenação de avaliação através do e-mail polobelohorizonte@rse.org.br		
1. Escreva abaixo, o que este livro apresenta e o que você gostou muito de fazer? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
2. Cite uma ou duas coisas que você aprendeu com este livro? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
3. Este livro propõe alguma atividade que você não gostou? Qual? Por quê? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

De acordo com o modelo de avaliações encaminhado para todas as escolas da Rede Salesiana de Escolas (RSE), podemos observar que o caráter descritivo das opiniões estava

apenas no material que era apresentado aos estudantes. Com relação à avaliação por parte dos professores, as respostas eram todas de caráter fechado, impedindo uma avaliação mais condizente com a realidade esperada. Nesse sentido, esse estilo de avaliação não possui nenhuma efetividade, pelo fato que a devida opinião a cerca do material didático era sempre muito diferente dos dados apresentados no final de cada ano para a equipe gestora e para as Inspeções de cada região em questão.

Devido as grandes questões que cercavam a utilização desse material didático e principalmente reconhecer a sua importância no processo de ensino e aprendizagem das escolas salesianas e entender de forma mais consistente qual o papel que esse livro didático realmente exercia no contexto da formação da aprendizagem histórica por parte dos estudantes, foram questões debatidas com os professores envolvidos nessa pesquisa, no entanto, essas questões não foram tão questionadas conforme o que se esperava no início desse estudo, devido a problemas internos decorrentes a restrições pessoais em virtude de possíveis represarias num futuro próximo. Não podemos esquecer que estamos tratando de uma rede de ensino particular. Por esse motivo a situação dos professores em muitos momentos é muito instável e por isso requer todo cuidado ao relatar as opiniões referentes aos seus pensamentos a cerca do seu trabalho. Portanto mesmo sabendo que seria prejudicada nesse ponto tive que respeitar as decisões e receios dos meus colegas em questão.

Com relação aos itens selecionados para avaliar o papel do professor inserido nessa cultura escolar e conseguir perceber como esse profissional da educação organizava a sua prática docente, e reconhecer qual a visão dele sobre o material didático do qual ele tinha obrigação de trabalhar, visto que esse material foi imposto pela equipe pedagógica da Rede, enfim conseguir perceber as apropriações que eram feitas com relação à escrita do material didático. E por último fazer um paralelo com os livros didáticos de cunho mais tradicional. Essas questões foram levantadas de acordo com a necessidade de perceber qual era a prática desempenhada pelos professores gaúchos de acordo com as necessidades atuais do processo educacional brasileiro.

De acordo com as dúvidas que cercavam esse estudo de caso, foram apresentadas as seguintes questões:

- Nome e titulação do docente
- Local onde fez a graduação?
- Local onde fez a especialização, mestrado ou doutorado?
- Há quantos anos leciona nessa escola?
- No seu trabalho em sala de aula você fica “preso” no livro didático?
- Qual o papel do livro didático no ensino?

- Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento do conteúdo? Como?
- Você consegue trabalhar todos os conteúdos do livro didático?
- Que conteúdos, temas você mais privilegia?
- Em sua opinião o livro da Rede possui formato claro e é bem estruturado?
- O livro didático da Rede orienta o professor a considerar as várias propostas explicativas de um conteúdo?
- Você recebeu capacitação para o uso desse livro didático?
- Como você participou da construção dessa proposta pedagógica?
- O livro didático estimula uma reflexão sobre a identidade do aluno?
- Você tem dificuldades em trabalhar com o livro didático da Rede?
- Você acredita que o estudante se identifica com o livro didático?

Conforme esses questionamentos colocados para os professores de História da Rede Salesiana de escolas (RSE), foi utilizado como metodologia a utilização de entrevistas e logo após a devida transcrição das mesmas. A escolha por utilizar fontes orais teve como base, poder ter mais contato e aproximação com o material que estava sendo pesquisado, visto que o tema em discussão desse estudo estava em torno da prática do docente dos responsáveis por trabalhar com a disciplina de História. Apesar dos livros didáticos estarem a muito tempo sendo trabalhados nas escolas salesianas, ainda permanecia muitas lacunas a cerca do trabalho executado pelos professores e principalmente qual o olhar que esses profissionais tinham com relação ao livro didático.

Desde o início da implantação de um novo material didático houve a necessidade dos professores de se adequarem aos novos métodos que estavam sendo colocados através do livro didático, onde em cada plano geral dos capítulos apresentados uma mudança significativa de métodos era proposta para os professores para trabalhar em sala de aula. A abordagem temática de conteúdos, a problematização, os debates, tudo agora estava inserido nas atividades presentes no livro didático. Nesse momento cabia ao professor (re)pensar as suas práticas que agora estavam condicionadas a provocação, ao questionamento, ao pensar o desconhecido, fugindo totalmente da metodologia que priorizava um ensino pautado na memorização e narração de conteúdos históricos. Através do relato dos professores percebemos que todos apontam para a necessidade da formação e da prática dos docentes que atuam na sala de aula. Reconhecemos a veracidade dessa informação ao perceber que todos os professores envolvidos nessa pesquisa continuaram seus estudos além da sua formação inicial.

Sabemos que para os professores da RSE o livro didático assume o controle do planejamento das aulas de História, pois estamos condicionados a trabalhar com os conteúdos determinados por esse material, vale lembrar que de acordo com cada escola e respectiva coordenação os professores possuem uma certa autonomia para incluir ou retirar algum

conteúdo, mas em via de regra seguimos uma sequência sugerida pelos livros. De acordo com um professor pesquisado, quando o mesmo é questionado a respeito se ele consegue trabalhar com todos os conteúdos do livro, o mesmo faz a seguinte observação: “Isso é praticamente impossível, o livro didático é muito complexo na sua estrutura de organização de textos, por esse motivo às vezes ficamos muito tempo contextualizando o conteúdo que está sendo trabalhado, para permitir que o estudante consiga entender a matéria” (Resposta do professor V), os outros também admitem essa dificuldade e colocam outra questão a ser levado em conta nesse processo de discussão: “Além de ter que trabalhar com o material didático próprio da RSE, eu também tenho que dar conta de um material extra que corresponde as necessidades das provas de vestibular da região próxima a minha escola, isso acaba dificultando muito o meu trabalho em sala de aula, pois o tempo se torna muito curto.” (Resposta do professor I). Comparando com a pesquisa da colega e historiadora Geane Kantovitz, os professores catarinenses também se questionam a cerca de o excesso de conteúdos presentes no material didático e muitas vezes esse conteúdo ainda está inserido em textos muito complexo com excesso de teorização. Observamos que tanto nas escolas gaúchas quanto nas escolas catarinenses as realidades entre a apropriação do livro didático para os estudantes e para os professores são muito semelhantes, ou seja, nenhum desses estados mostrou mais autonomia perante a aprendizagem dos estudantes e também a grande questão da falta de aulas para a concretização da proposta do material didático ela é presente tanto na fala dos professores gaúchos quanto na fala dos professores catarinenses, ambos questionam o número restrito de aulas dedicadas à disciplina de História. Para ambos os professores essa falta de períodos acarreta para o estudante um conteúdo mais pesado para ser compreendido, pois as devidas discussões não existem decorrentes do tempo previsto na grade curricular e não podemos esquecer somadas a esses questionamentos ainda persistem por parte de algumas escolas as cobranças da coordenação em vencer os conteúdos previstos no livro didático.

Consoante à afirmação desses professores identificamos a dificuldade deles de trabalhar e administrar os determinados conteúdos, que de certa maneira exigem por parte dos estudantes um domínio de contextualização, isso faz com que o professor esteja sempre mediando o processo de compreensão dos conteúdos. E também além de reconhecermos que o tempo destinado às aulas de História é pouco, ao ter que incluir outros conteúdos isso fica muito mais difícil e complexo para o professor consiga alcançar os seus objetivos profissionais.

Salientamos a importância da escrita dos conteúdos históricos para o processo de formação do pensamento histórico, essa escrita deve estar pautada num encantamento para os estudantes e também para os professores, no entanto percebemos através dos relatos dos docentes e também das conversas ao longo do ano de 2013 com os estudantes que o livro didático de História é bastante complexo com um conteúdo histórico excessivamente teórico e que necessita constantemente da participação e intermediação do professor para que o estudante consiga fazer as relações e entendimentos que prescreve e julga necessário para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os dados da historiadora Geane Kantovitz dos cinco professores pesquisados, três destacam a importância do professor no processo de mediação para a construção do pensamento histórico, os mesmos acreditam que a presença do professor nesse processo é muito mais significativa do que a escrita do livro didático. Observamos ao comparar com os relatos dos professores gaúchos que esses, dos cinco professores analisados quatro percebem que o livro didático por si só não auxilia na formação do pensamento histórico e que ele só tem valor com o trabalho e a mediação necessária do profissional da educação.

Quando relacionamos a escrita do livro didático de História pautada em eixos temáticos se a mesma orienta os estudantes a perceberem os conteúdos inseridos em um determinado tempo e espaço, três professores catarinenses afirmam a necessidade da presença e mediação do professor nesse sentido, enquanto aqui no estado do Rio Grande do Sul quatro confirmam essa necessidade também, apenas um se manteve neutro, preferindo não comentar nada a respeito dessa questão.

Rüsen ainda destaca:

[...] a questão sobre se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático depende do grau em que estes contribuam para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e jovens (RÜSEN, 2010, p. 116)

Para o autor o livro didático somente é útil se for possível trabalhar com ele, em sala de aula conduzindo o estudante a sua própria autonomia intelectual e baseada nessa perspectiva, observamos que ainda há uma grande dependência por parte da intermediação do professor na elaboração das atividades propostas pelo livro aos estudantes. Nesse sentido reconhecemos que o material didático não consegue estimular um número considerável de estudantes as competências de percepção, interpretação e orientação, que para Rüsen são totalmente necessárias no processo de aprendizagem em sala de aula. Pois essas competências possibilitam a construção da aprendizagem histórica. A resposta para esse problema está na crítica constante da grande teorização dos textos no material didático.

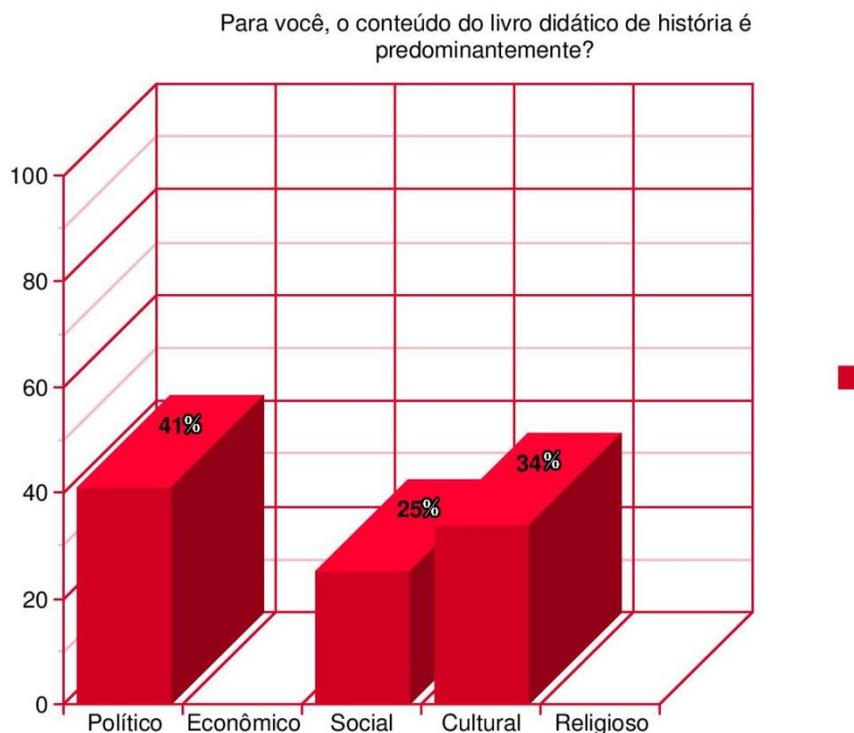
Com relação ao conteúdo excessivamente teórico isso também acarreta dificuldades das aulas seguirem o seu cronograma estipulado e organizado pelo professor. De acordo com o relato de um docente pesquisado ele somente consegue vencer o conteúdo previsto no material didático porque ele também leciona as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Nesse sentido ele consegue adequar às carências das discussões referentes à disciplina de História completando nas aulas de Filosofia e Sociologia. Reconhecemos nesse momento a capacidade desse professor de se adequar as suas limitações temporais referentes ao período destinado às aulas de História o mesmo consegue encontrar diferentes alternativas possíveis para atender as necessidades da aprendizagem.

No entanto, percebemos que muitas vezes a incompatibilidade entre o tempo disponível para a disciplina e a quantidade de conteúdo histórico para trabalhar em sala de aula, além de algumas limitações da autonomia dos professores²⁶ dificultam o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente os estudantes não conseguem compreender a importância da História numa perspectiva de experiência do passado, de orientação no tempo presente e perspectivas para o futuro. Nesse caso a História acaba sendo somente uma disciplina responsável para dar condições necessárias de o estudante passar no ENEM e no vestibular, com isso acabamos retomando a uma metodologia despojada de caráter neutro ligado a uma visão convencional de transmissão de conhecimento. De acordo com essas questões levantadas reconhecemos que o livro didático por si só não consegue transformar a produção do conhecimento histórico. Ele deve estar totalmente alinhado com a prática docente e as estruturas curriculares das escolas.

Outra questão que salientarmos é a mudança no modo de se escrever a História e por sua vez as apropriações por parte dos professores com relação a essa nova estrutura de conhecimento, nesse sentido precisamos compreender que essa disciplina dialoga com os acontecimentos, mas que antes de tudo é uma ciência que pode ser vista e revista sob diferentes olhares históricos. Diante da construção de um novo currículo de História precisamos levar em conta que, quando uma instituição escolar organiza uma nova concepção de ensino de caráter social as práticas envolvidas na educação são intrinsecamente éticas e políticas. Nesse caso as relações estabelecidas entre escola/currículo/prática docente estão condicionadas para a formação e construção de identidades sociais e formação para a cidadania. Dos relatos observados através das falas dos estudantes, os mesmos reconhecem

²⁶ Refere-se aqui à cobrança de algumas escolas em terminar o conteúdo escolar até o fim do ano, assim como às atividades do livro didático.

que os textos presentes nos livros didáticos apresentam uma visão muito mais política do que cultural. Conforme descrição do Gráfico 1:



Fonte: Organizado por Luciana Gerundo Hornes

Esse direcionamento do ensino a abordagem temática proporciona uma visão mais clara dos objetivos que os professores pretendem alcançar com os meus estudantes, o aprendizado através dessa temática se torna mais significativo para o estudante e consequentemente favorece a promoção do desenvolvimento das competências e habilidades. Mas para que essa proposta se concretize é necessário sempre estar ligada a uma contextualização e também a utilização da união interdisciplinar entre as diversas disciplinas do currículo escolar. Através desses eixos integradores surge um novo modelo de ensino que tem por finalidade propor para os estudantes uma maior significação ligada a uma menor fragmentação dos conteúdos históricos.

Outra questão importante está ligada aos conhecimentos que o estudante trás da sua trajetória de vida, podemos mencionar que todo conhecimento do estudante adquirido remonta a um conjunto de significados que pode ajuda-los num futuro próximo ou no presente, basta que esse conhecimento esteja ligado a uma orientação temporal. Ou seja, todo conhecimento vivenciado são armazenados, porque fazem sentido ao estudante. Por isso é necessário que a nossa prática docente estabeleça uma relação aos conteúdos de conhecimento

científico com os conhecimentos trazidos dos estudantes, pois é essa relação que faz o estudante aprender de fato e não apenas memorizar acontecimentos referentes ao passado.

Podemos imaginar esse conhecimento como peças de um quebra cabeça que ao serem conectados, ou seja, colocados um perto do outro nos fazem aprender a partir de uma perspectiva de significado e isso é o que fornece a construção da aprendizagem histórica por parte dos estudantes.

No entanto, o simples fato de trabalhar com um material estruturado em eixos temáticos não é uma garantia por si só de rompimento com a visão determinista da História, mas sim devemos condicionar as nossas práticas docentes voltadas para uma transposição do conhecimento histórico pautado na problematização. É essa problematização que vai nos permitir reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, a sua cultura própria, às representações que eles construíram ao longo do tempo referente ao seu passado e principalmente despertar nesse estudante a sua memória histórica.

Ao despertar no estudante a sua memória histórica o mesmo através da prática de exercícios argumentativos irá com o tempo construir a sua “competência narrativa”, ou seja, a sua capacidade de organizar os seus pensamentos de forma coerente e descritiva. De acordo com Rüsen:

[...] narração tem a função geral de servir para orientar a vida prática no tempo. Mobiliza a memória da experiência temporal desenvolvendo a noção de um todo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa á vida prática. (RUSEN, 2011, p. 62)

Nesse sentido as novas práticas visando uma ampla discussão e reflexão de determinados conteúdos históricos, podem auxiliar no trabalho de construção narrativa, não apenas numa disciplina específica, mas também entre os pares. A ligação entre diferentes disciplinas a partir de um enfoque temático e problematizado possibilita além de ampliar a visão dos nossos estudantes acerca de um conteúdo, possibilita a transformação do saber histórico para algo coletivo, não só por parte dos estudantes, mas também por parte dos professores, que vão começar a conhecer e caminhar por outros campos do conhecimento. Essa ampliação de visões pode estar relacionada em inúmeras atividades que propiciem a livre expressão de um fazer/saber criativo por parte dos estudantes envolvidos nessa estrutura de aprendizagem.

A partir da construção das narrativas por parte dos estudantes, constatamos que os desafios apresentados aos professores de História e também para os autores dos livros didáticos da RSE, ainda são inúmeros, isso se dá devido a uma sociedade inserida numa geração contemporânea, que visa o imediatismo e o consumismo de uma informação cada vez

mais rápida ao alcance deles. Por mais que questionamos a importância da disciplina de História na vida desses estudantes, o conhecimento adquirido por eles ainda não é prioridade para uma parcela considerável dentro do ambiente escolar. A preocupação muitas vezes ainda persiste em estar pautada somente na aprovação do ENEM ou das provas de vestibular, não levando em conta esse conhecimento para a vida prática como formadora de um pensamento histórico para toda uma vida.

Enfim, o livro didático é um instrumento que precisa ser constantemente discutido e repensando tanto na sua produção quanto na sua melhor utilização e apropriação em sala de aula, principalmente nas condições que são oferecidas aos professores para trabalhar com esse material didático na sua totalidade tanto historiográfica quanto metodológica, ou seja, nas condições e aproximações entre o tempo disponível e a quantidade de informações e discussões que devem ocorrer nas aulas de História, podendo assim, o livro didático ser mais bem aproveitado e também passar a ser visto como uma importante ferramenta no ensino de História. O que se entende pelo melhor aproveitamento e utilização é a exploração mais adequada de suas potencialidades, pois o que está ocorrendo no cotidiano das aulas de História é a preocupação do professor em cumprir o programa curricular e terminar o livro didático “expondo sua matéria”. Os professores devem estar cientes de que “o ensino de História não deve ser, portanto, encarado não como um produto e sim como um processo que admite diferentes enfoques, conclusões provisórias e relativas.” (ROCHA, 2001, p. 64)

CAPÍTULO 3
APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA PAUTADA NAS APROPRIAÇÕES DO CONHECIMENTO
APREENDIDOS PELO LIVRO DIDÁTICO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS
(RSE)

Nesse capítulo vamos abordar e analisar como os estudantes compreendem a História, a partir do que lhes é ensinado. Em outras palavras, como os estudantes se apropriam do conhecimento histórico numa perspectiva de presente, passado e futuro. Portanto, nosso objetivo é investigar o aprendizado histórico dos estudantes do Ensino Médio da RSE do estado do Rio Grande do Sul.

Segundo Rüsen:

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 experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. (RÜSEN, 2011, p.39)

De acordo com o autor, o passado está vinculado às experiências vividas por pessoas ou grupos e que essas experiências estão vinculadas as expectativas dos mesmos com relação a um futuro. Portanto, o aprendizado histórico está intimamente ligado às experiências e expectativas relevantes ao presente, nesse sentido a interpretação do passado deve estar vinculada com a construção de sentidos por parte dos estudantes, onde o conteúdo relacionado ao passado seja o marco de orientação da própria experiência de vida e construção de sentidos, para uma formação de consciência histórica.

Portanto, percebemos a necessidade de aprofundar um estudo a cerca da utilização e apropriação do livro didático por parte dos estudantes do Ensino Médio, ou seja, os sentidos da História aprendida através dos livros didáticos elaborados pela RSE e organizados com o referencial estruturado na História Temática. Nessa perspectiva procuramos compreender como as atuais propostas de renovação metodológicas auxiliam ou não num pensar historicamente por parte dos estudantes.

O problema central desse capítulo é: o livro didático por si só pode tornar-se uma ferramenta capaz de impulsionar e favorecer a aprendizagem histórica? E nessa perspectiva vamos discutir as apropriações que os estudantes do Ensino Médio, estabelecem entre a leitura do livro didático de História e a consequente construção do seu conhecimento histórico, em outras palavras como o material didático organizado através de eixos temáticos

proporciona um pensar historicamente por parte dos estudantes. Não há dúvida que precisamos de inovações nas questões educacionais, no entanto assistimos no decorrer do tempo o surgimento de inúmeras propostas de renovação metodológica, mas se faz necessário percebemos que, mesmo dentro das questões de renovação metodológica de ensino, observamos continuidade e permanência de métodos de ensino tradicionais.

Portanto as nossas reflexões estão marcadas no sentido de perceber como os estudantes estabelecem relação entre as apropriações dos saberes histórico e a sua vida fora do contexto escolar. Por conseguinte, como os mesmos compreendem o movimento da História na sua vida presente.

Em resumo, de acordo com Rüsen: “História como matéria a ser ensinada e aprendida tem que passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida” (RÜSEN, 2011). Isso decorre de uma atenta observação por parte dos professores tanto na escolha dos métodos de ensino, quanto na escolha da seleção dos conteúdos, visto que, trabalhar com o livro didático na sua íntegra é uma tarefa complexa, salientamos isso porque o livro didático de História foi elaborado para uma proposta de trabalho de, no mínimo três aulas semanais, no entanto, verificamos uma autonomia na organização da grade curricular, em especial da disciplina de História, como podemos observar no quadro N°: 3

Quadro 3: Distribuição das aulas de História no Ensino Médio nas escolas envolvidas na pesquisa.

Escola Salesiana	Quantidade de aulas na 1ª série	Quantidade de aulas na 2ª série	Quantidade de aulas na 3ª série
Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	1 aula	1 aula	1 aula
Colégio Dom Bosco	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Colégio Liceu Salesiano Leão XIII	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Instituto Laura Vicunã	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Colégio Dom Bosco	2 aulas	2 aulas	2 aulas

Organizado por Luciana Gerundo Hornes, com base no trabalho Dissertação de Mestrado de Geane Kantovitz intitulada: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS EM SANTA CATARINA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO, p. 39

Apesar de a Proposta Pedagógica da RSE, através da utilização do Marco Referencial estabelecer as diretrizes de funcionamento das escolas salesianas, observamos nas cinco escolas do estado do Rio Grande do Sul, adaptações individuais no que se refere à grade curricular. Embora façam parte de uma Rede de Escolas e sigam um Marco Referencial, as instituições se adaptam de acordo com as suas necessidades locais.

Nesse sentido, precisamos considerar as diversidades e multiculturalidade existentes em cada região onde encontramos uma escola salesiana no estado do Rio Grande do Sul, e nessa perspectiva os professores de História da RSE precisam direcionar a escolha dos conteúdos a ser ensinado para os estudantes que frequentam as instituições, um conteúdo articulado entre a teoria e a prática. Portanto, a utilização do livro didático da Rede é parte fundamental, dentro desse processo de escolha de conteúdos e principal guia de trabalho do professor.

Não podemos esquecer que dentro das perspectivas do ensino da RSE, a nova proposta curricular está articulada para a formação de um estudante autônomo e crítico do seu papel na sociedade, para isso precisamos de uma estrutura curricular e uma mentalidade diferente por parte dos professores, para que o mesmo ultrapasse as barreiras do formal e isso implique um repensar na sua postura profissional perante os desafios do mundo moderno, assim como na sua atualização constante.

Percebemos ao longo das leituras e observações diárias por parte da prática dos docentes, que o profissional da educação que tem uma formação continuada possui uma maior relação ao desempenho dos seus alunos. Pois, esse professor acaba desenvolvendo uma capacidade crítica do seu trabalho e essa capacidade de olhar para a sua prática de maneira racional acaba desenvolvendo uma maior confiança educacional, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Com o surgimento da RSE, houve uma mudança significativa de conceber o ensino nas escolas salesianas. Essa mudança atingiria proporções relevantes no modo educacional das escolas e conseqüentemente nas práticas educacionais vigentes. Nesse sentido os livros didáticos são de suma importância no processo de aprendizagem em sala de aula, pois a utilização dos mesmos como instrumento do processo de ensino e aprendizagem aliados a uma orientação consciente por parte dos professores permitirá uma aquisição de conhecimento vinculada à aprendizagem histórica.

Ao trabalharmos com a perspectiva da aprendizagem histórica, Rüsen enfatiza que:

A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser

subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo. (RÜSEN, 2011, p.82)

Nesse sentido o estudante adquire conhecimento significativo permitindo ao mesmo à elaboração e produção de competências ligadas a aprendizagem que deve estar intimamente ligada à construção de sujeitos, capazes de estruturar suas identidades e subjetividades sociais próprias de cada indivíduo.

Ao direcionar uma breve análise ao currículo para a formação de identidades, os autores do livro didático de História do Ensino Médio da RSE, descrevem qual é o estudante que se pretende formar a partir dessa mudança educacional pautada na proposta salesiana:

Questionadores e competentes na sua capacidade de ler e participar do mundo em que vivem, para isso dotados com as habilidades que fortalecem a liberdade de espírito: curiosidades e aberturas ao exterior (do que é dito, ensinado, conhecido, recebido); capacidade de aprender por si mesmos; capacidade de problematizar; prática de estratégias cognitivas; possibilidade de verificar e eliminar o erro; invenção e criação; consciência reflexiva, ou seja, a capacidade de se autoconhecer, auto pensar e autojulgar (consciência moral). (GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p.38)

Nesse sentido, ao nos referirmos à formação dos estudantes da RSE, os livros didáticos da Rede estão voltados para “formar um cidadão comprometido com a dignidade humana e a vida; autônomo, crítico, solidário e capaz de respeitar as diferenças culturais” (GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p.36). Por isso, devemos considerar relevante por parte dos professores a nossa escolha ao selecionar e desenvolver os conteúdos nas nossas práticas educativas, esse procedimento é essencial para o sucesso dessa implantação do material didático, do qual foi organizado por eixos temáticos, a nossa prática docente consciente e comprometida com o processo de ensino e aprendizado é fundamental para a concretização eficaz dessa proposta.

Por esse motivo, o livro didático deve ser compreendido como uma importante ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizado no cotidiano escolar, nesta pesquisa pretendemos analisar seus aspectos positivos e negativos, não apenas na sua escrita dos conteúdos históricos trabalhados em sala de aula, mas principalmente como os estudantes se apropriam do conhecimento histórico a partir da leitura e compreensão do mesmo.

Os estudantes que auxiliaram e contribuíram para a realização dessa pesquisa foram da turma do 3º Ano do Ensino Médio, pertencentes ao Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, localizado na cidade do Rio Grande e respectivamente alunos da autora desse trabalho. O caminho percorrido nessa pesquisa no que diz respeito à metodologia aplicada com os estudantes, foi à utilização de fontes orais, ou seja, através de entrevistas, foi aplicada a História Oral Temática.

De acordo com Meihy e Holanda, entendemos por História Oral Temática:

Mesmo abrigando índices de subjetividade, a história oral temática é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações. Quase sempre, a história oral temática equivale à formulação de documentos que se opõem às situações estabelecidas. A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas. Assim, por natureza, a história oral temática é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas. (MEIHY e HOLANDA, 2013, p.38)

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas pautadas em um direcionamento específico com os estudantes e também ao longo do ano de 2013 várias conversas informais foram realizadas no decorrer das aulas de História, visto que os entrevistados eram alunos da autora dessa pesquisa. Através desse material fornecido pelos estudantes, a pesquisadora coletou informações a cerca das apropriações que o livro didático de História atribuiu ou não ao conhecimento histórico de cada um deles durante o seu percurso escolar.

Após a coleta de dados dos entrevistados o material foi devidamente transcrito com a maior fidelidade possível em seguimento, o material coletado foi devidamente analisado e interpretado. Para proceder à análise dos documentos transcritos foi adotada a técnica de Análise de Conteúdo, pois a mesma teve a função de dialogar com o método quantitativo e qualitativo. De acordo com Bardin (2011), este método é composto por três fases: a “Pré-análise”, a “Exploração do material” e por último o “Tratamento dos resultados obtidos e interpretados”. Nessa fase da pesquisa a autora analisou através das falas dos estudantes como eles se apropriam do conteúdo histórico presente nos livros didáticos da RSE, para a sua construção de orientação para a vida. Para verificarmos essas questões pertinentes a esse estudo de caso, foi construído um roteiro contendo perguntas relacionadas as apropriações referentes aos estudantes em relação ao material didático estruturado por eixos temáticos. Nosso questionamento esteve pautado na relação de apropriação do material didático, influenciando ou não a construção da aprendizagem histórica dos estudantes do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, localizado na cidade do Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul.

Diante disso, o roteiro de perguntas que compôs esse estudo de caso, foi estruturado da seguinte forma:

- Quanto tempo você utiliza o livro didático de História da RSE? E quanto tempo você estuda nessa escola?
- Considerando os temas abordados no livro didático, você considera que a quantidade de aulas semanais é suficiente?
- Qual é o principal motivo que te leva a ler o livro didático?
- Como você considera o livro didático?

- Como você considera o livro de História da RSE, em relação à apresentação gráfica considerando a introdução, apresentação, índice, glossários e bibliografia?
- Como você vê a escrita dos conteúdos históricos presentes no material didático da RSE?
- Como você analisa as atividades presentes no livro didático de História da RSE?
- A leitura do livro didático de História despertou em você interesse para saber mais sobre o passado?
- Quando você lê o livro didático de História, você se reconhece como parte da História nele narrada?
- O que você estudou no material didático da RSE, contribuiu para explicar ou entender determinadas ações humanas ao longo dos tempos?
- Ao ler o livro didático você percebe a orientação no tempo no que diz respeito à relação entre o passado, o presente e o futuro?
- Você consegue identificar as diversidades entre pessoas de diferentes etnias e culturas?
- Para você o conteúdo do livro didático de História é predominantemente político, econômico, social, cultural ou religioso?
- Os textos, os gráficos e os mapas presentes no material didático são de fácil compreensão?
- As atividades propostas no livro didático possibilitam compreender e interpretar as diferenças do passado em relação ao futuro?
- Com relação ao conteúdo contemplado no livro didático, você considera ele atual ou não?
- O livro didático da RSE apresenta várias explicações para um mesmo acontecimento histórico?
- Em sua opinião, a leitura dos textos complementares presentes em todos os capítulos do livro didático, auxilia um entendimento maior dos acontecimentos históricos?
- Os conhecimentos adquiridos por meio da utilização do livro didático são importantes para a sua vida fora do contexto escolar?
- Por meio da leitura do livro didático você consegue estabelecer relação entre o passado, o presente e o futuro, na sua vida fora da escola?
- Como você estabelece essa relação?
- Você tem lembrança de outros livros didáticos?
- E qual deles você se identifica mais para estudar, os da RSE ou os livros didáticos selecionados pelo PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio)?

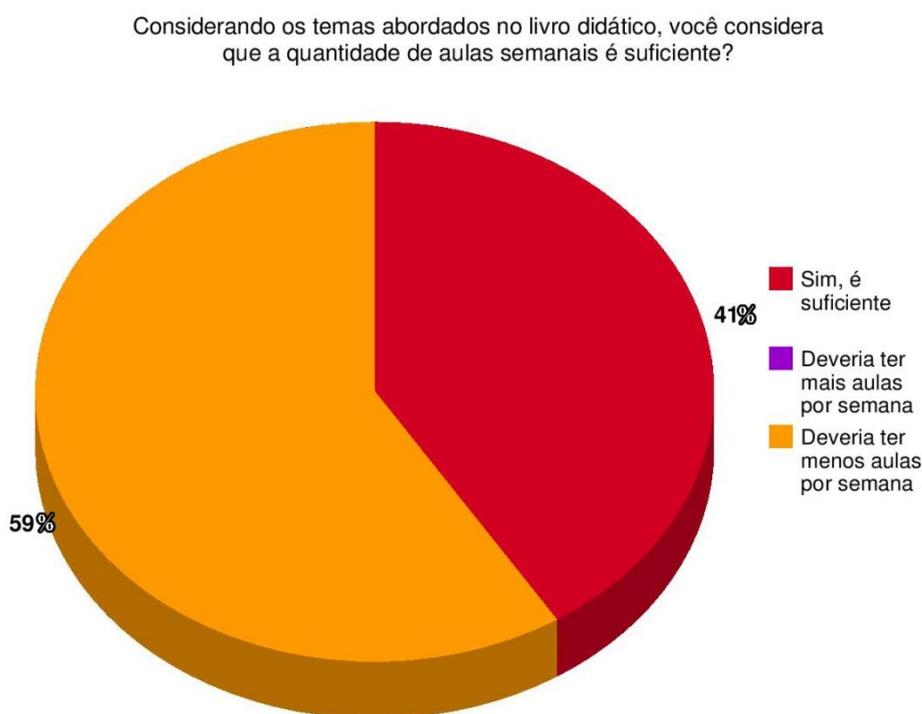
A turma em questão era composta por trinta e dois estudantes, quatorze meninas e dezoito meninos, com a faixa etária entre 16 a 18 anos. A maioria desses estudantes possui uma renda familiar estável, mas também encontramos estudantes que possuem bolsa de estudo²⁷. As famílias dos estudantes, na sua maioria são profissionais das áreas liberais e do

²⁷ As Bolsas de Estudos atualmente são regulamentadas pela Lei 12.101/2009. Os Colégios, como Entidade Beneficente de Assistência Social, sem fins lucrativos, beneficiária da isenção/imunidade a impostos/tributos, têm a obrigatoriedade de ofertar em gratuidade de atendimento na área de sua principal atividade (educação)

setor público, tanto federal quanto estadual. Grande parte desses estudantes, conforme constatado na pesquisa, estudaram na escola por mais de três anos. Dos trinta e dois estudantes, vinte e quatro estavam nesse percentual, quatro estava há dois anos e quatro era o primeiro ano que entraram na escola. A partir desses dados, constatamos uma grande fidelização com a escola.

Essa relação de confiança com o trabalho desenvolvido no Colégio Salesiano Leão XIII, percebemos ao constatar que dos vinte e quatro estudantes que estavam há mais de três anos na escola, oito deles estudaram desde o início da sua vida escolar, ou seja, entraram na instituição na Pré – escola e somente saíram ao concluir o Ensino Médio.

Ao questionar os estudantes durante a pesquisa sobre a quantidade de aulas semanais dedicadas a disciplina de História, visto que essa escola apresenta na sua grade curricular duas aulas semanais; foi perguntado se eles consideravam esse tempo de aula suficiente para desenvolver os temas abordados no livro didático, teve-se como resultado conforme Gráfico 2:



Fonte: Organizado por Luciana Gerundo Hornes

20% da receita efetivamente recebida anualmente. Assim, entende-se que a gratuidade seria a contrapartida da entidade perante os impostos “não pagos”. Logo, pode-se de maneira simplista supor que os impostos pagam os estudos daqueles que necessitam do auxílio/benefício. A Bolsa de Estudos é um direito daquele que dela necessita, não é concessão de caridade, e o aluno bolsista goza de igualdade de direitos e deveres entre o corpo discente escolar (informações recebidas pela Assistente Social do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, Cecilia Colembergue da Cunha, por meio do email lugerundo@yahoo.com.br).

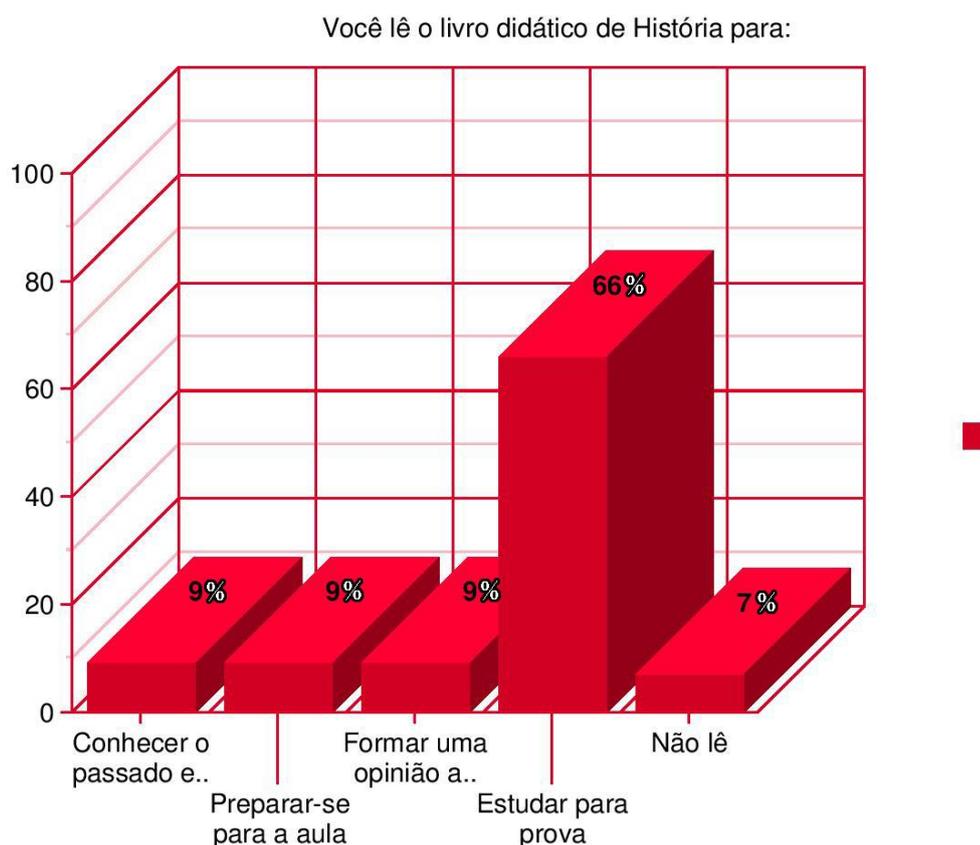
Segundo os dados, 41% acreditam que a quantidade de aulas por semana é suficiente, enquanto 59% acreditam que esse número não é suficiente, nesse sentido os estudantes perceberam uma grande incompatibilidade entre a quantidade de aulas semanais e a quantidade de conteúdos propostos nos livros didáticos de História da RSE do Ensino Médio. Podemos identificar essa incompatibilidade entre o conteúdo a ser ensinado e a quantidades de aulas de História prevista no currículo, com base no seguinte exemplo: o capítulo 3 do Volume 3, intitulado “ Estados Unidos: formando uma nação”. Conforme o MP, o tempo sugerido para o estudo desse capítulo é de seis aulas. Ou seja, se compararmos com a carga horária semanal da escola, levamos aproximadamente três semanas trabalhando com essa temática em sala de aula. No entanto no LA, o capítulo é assim estruturado: possui dez sub tópicos, distribuídos em 37 páginas de conteúdo, seis textos complementares, 17 questões da seção “Pensar e fazer”, cinco questões da seção “Sistematização”, 14 questões da seção “Questões de vestibular”, cinco sugestões de bibliografias e nove sugestões de filmes.

Portanto, diante da complexidade do Capítulo 3 do Volume 3, percebemos que o tempo exigido para a execução desse conteúdo é totalmente incompatível com o número de aulas semanais de História, visto a quantidade de discussões sobre o tema e a incorporação de temas atuais, nesse sentido, para os estudantes o tempo dedicado a essa série de informações é inferior ao que seria apropriado, acarretando para os mesmos uma visão onde o livro tornou-se muito complexo e de difícil compreensão.

Sabemos que o livro didático de História é uma ferramenta na sala de aula, pois se for bem trabalhado, o mesmo assume uma função de instigar a construção do processo de ensino e aprendizagem, não apenas como uma mera recepção de conhecimento, mas sim como uma aquisição do saber histórico pautado na aprendizagem histórica. Entendemos por aprendizagem histórica a capacidade do estudante de refletir o seu tempo presente a partir das suas experiências do passado, com isso, o mesmo adquire condições de pensar e estruturar um futuro, tanto para ele próprio quanto para os que estão a sua volta, nesse sentido, estudar História passa a ser o meio de construir um sentido para a vida, através das vivências passadas.

Assim, ao utilizarmos o livro didático em sala de aula pretendemos conhecer e analisar as representações construídas ao longo da História dando oportunidade de fomentar debates com argumentos válidos e uma ampla análise crítica dos fatos históricos e culturais.

Reconhecendo a relevância na visão da RSE sobre a utilização do livro didático na sala de aula como instrumento de aprendizagem dos estudantes, os mesmos foram questionados a respeito da sua leitura. O resultado evidencia-se no Gráfico 3:



Fonte: Organizado por Luciana Gerundo Hornes

Observamos nesse gráfico que o item “Estudar para a prova” é a principal preocupação dos estudantes salesianos pesquisados esse item apresenta 66%, para os estudantes gaúchos e 37% para os estudantes catarinenses, nesse sentido percebemos que os estudantes gaúchos estão mais preocupados com as provas de seleção no final do ano, provas essas vinculadas ao término do Ensino Médio, vestibulares e ENEM. Para esses questionamentos encontramos os seguintes resultados: 9% dos estudantes gaúchos leem o livro didático para conhecer o seu passado e entender o seu presente, essa mesma pergunta para os estudantes catarinenses deu como porcentagem 12%; 9% leem para preparar-se para as aulas, com relação aos estudantes catarinenses deu 12%; dos estudantes gaúchos 9% acreditam que a leitura do livro didático serve para os mesmos, formar uma opinião a respeito de um determinado assunto, enquanto para os estudantes catarinenses essa é de 21% e 7% admitem que não leem o livro didático, somente estudam pelo caderno ou pelas apostilas do cursinho, no entanto o número de estudantes catarinenses que admitiram não ler o livro didático é superior aos gaúchos, pois dos entrevistados 12% não leem o material didático. Visto que alguns desses estudantes concomitantemente fazem o terceiro ano do Ensino Médio e cursinho preparatório para o ENEM e Vestibulares.

Na fala dos estudantes essa preocupação é evidente, os mesmos reconhecem a importância da leitura do livro didático e que os livros ao serem bem trabalhados fornecem condições para o estudante entender o seu presente através do seu passado, no entanto, ao serem questionados a respeito da apresentação gráfica do livro de História da RSE, considerando a sua introdução, apresentação, índice, glossários e bibliografia os estudantes na sua grande maioria responderam que encontram dificuldades, pois a sua estrutura para eles é um pouco confusa.

Entre as respostas destaca-se:

O livro da Rede nos trás um material rico, para quem já se situa no assunto e o conhece, para a primeira aprendizagem ele não se torna claro e deixa muito a desejar, fazendo com que o aluno busque outras fontes para compreender o conteúdo que esta sendo estudado. Preferia os livros didáticos utilizados nas outras escolas, pois eles são bem fácil de entender. (Resposta de estudante 3)

Com base nesse relato que o estudante descreve sobre a sua dificuldade de entender o livro de História da RSE e somando ao fato do livro didático não respeitar uma ordem cronológica e uma sequencia linear dos assuntos trabalhados no material didático, observamos uma grande dificuldade de aceitação desse material, pois o mesmo acaba dificultando o entendimento da disciplina.

Nos encontros organizados pela RSE, os autores sempre expressaram a ideia de que o estudante já vem com o conhecimento prévio, porém isso nem sempre se concretiza no cotidiano escolar acarretando a necessidade da mediação do professor. Com isso identificamos a importância de relacionar a prática pedagógica voltada para a orientação histórica do estudante. Essa orientação fornece condições para que o mesmo se aproprie do conhecimento histórico considerando as respectivas especificidades e multiplicidades dos fatos históricos.

Nesse sentido observamos o trabalho em conjunto entre a prática docente e a utilização do material didático, segundo Bittencourt:

[...] ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor. Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola. (BITTENCOURT, 2006, p. 76)

Sabemos que os professores da RSE não escolhem o livro didático e que os mesmos são orientados em alguns casos específicos a utilizar o livro didático na sua totalidade. É importante ressaltarmos que isso é particular de cada coordenação, reconhecemos a

importância da utilização do livro didático como guia norteador das práticas docentes nas escolas salesianas, no entanto em algumas instituições existe uma flexibilização em relação a sua utilização na íntegra.

Nesse sentido, ao reconhecer que o livro didático é um importante instrumento metodológico, percebemos que o mesmo necessariamente precisa contemplar aspectos que envolvam os estudantes, ou seja, os livros didáticos precisam necessariamente estar interligados com as relações do saber histórico vinculado aos critérios de análise e respectiva utilização, no entanto para que isso se concretize, segundo Rüsen, “[...] as características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática em sala de aula.” (RÜSEN, 2011, p. 115)

Portanto, ao nos questionarmos a respeito de um livro didático ideal, perguntamos aos nossos estudantes o que eles pensavam com relação à escrita do conteúdo no livro didático de História da RSE. Constatamos que, 59% dos entrevistados gaúchos consideram o livro um pouco confuso, enquanto dos catarinenses essa porcentagem está em 25%, com relação às informações e conceitos possíveis de serem entendidos, 22,% dos estudantes gaúchos consideraram o livro excessivamente teórico e complexo nas informações e conceitos, enquanto os catarinenses somam 52%; 16% consideram o livro didático muito preciso nas informações e conceitos e 3% vê o livro didático muito simplificador nas suas informações e conceitos dentro das informações dos estudantes gaúchos.

Segundo Rüsen, o livro didático somente é útil se for bem aproveitado e trabalhado em sala de aula, caso o material fique apenas na condição de narrar acontecimentos históricos, o mesmo acaba perdendo a seu real significado no processo de aprendizagem, ou seja, o grande valor do livro didático para o ensino é estimular as competências de percepção, interpretação e orientação.

Sendo assim, a escrita dos conteúdos históricos deve estar ligada a um encantamento por parte dos estudantes, os mesmos precisam ter condições de interpretar os textos com clareza, dando possibilidade de reconhecerem as intenções didáticas propostas pelo material e também pelo professor. No entanto, percebemos através das falas dos estudantes que eles encontram dificuldades para entender o conteúdo histórico, essa dificuldade de compreensão acarreta a necessidade constante de auxílio do professor para conseguir realizar os entendimentos e conexões necessárias para a sua aprendizagem.

Ao considerar os argumentos de Rüsen, podemos afirmar que somente 16% dos estudantes pesquisados demonstram encontrar encantamento na leitura do livro didático, os

mesmos consideram o livro do volume 3 excessivamente extenso, visto que ele possui 332 páginas, comparando com os outros dois volumes esse é o que apresenta maior número de páginas, nesse sentido para os estudantes e conseqüentemente para os professores o material didático do 3º Ano do Ensino Médio se torna um grande desafio semanal.

Mas, apesar dos estudantes apresentarem dificuldades em analisar os textos no livro didático, principalmente por acreditarem que eles são extremamente teórico, 87% dos estudantes percebe que as atividades propostas pelo material didático estimulam os mesmos a fazerem comparações, identificar semelhanças e diferenças entre os acontecimentos e também recorrem muitas vezes às bibliografias indicadas nos livros didáticos como complemento de estudo.

De acordo com Schmidt e Cainelli:

Um dos principais significados apontados para a aprendizagem histórica é transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma *literacia*²⁸ histórica, ou seja, de seu próprio processo de alfabetização histórica significativa. (SCHMIDT e CAINELLI, 2010, p.66)

Percebemos dentro desse conceito colocado pelas autoras que, embora os estudantes mostrem sinais de dificuldade ao analisar o livro didático os mesmos reconhecem que as atividades propostas possibilitam uma maior compreensão a cerca do passado, e que ao se depararem com essas questões eles se permitem dialogar com outras realidades e esse diálogo necessariamente está ligado à interpretação histórica dos fatos e são a partir dessas interpretações que os estudantes constroem as suas narrativas baseadas nas suas próprias análises do passado.

Utilizando aqui os argumentos de Rüsen sobre a compreensão de narrativa histórica, percebemos que:

[...] a narrativa histórica: é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. Aqui o tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas. A experiência mais radical do tempo é a morte. A história é uma resposta a esse desafio: é uma interpretação da experiência ameaçadora do tempo. Ela supera as incertezas ao compreender um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde às esperanças e às intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo. (RÜSEN, 2011, p. 95)

²⁸ O conceito de *literacia histórica* entende que a finalidade do ensino da História é levar à população os conteúdos, os temas, os métodos, os procedimentos e as técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente. Isso pressupõe saber como dialogar com outras pessoas de outras épocas e lugares, procurando conhecer como elas viveram, o que fizeram, por que fizeram, quais eram suas lutar de seus problemas, bem como pode ajudar a encontrar respostas para nossas dúvidas, problemas, dificuldades e, também, a realizar os sonhos. (SCHMIDT e CAINELLI, 2010, p. 66)

Assim um dos estudantes menciona sobre a sua compreensão a respeito da disciplina de História na sua vida prática, ele afirma: “Pois, é a partir das minhas leituras que posso argumentar sobre o futuro, usando os conhecimentos adquiridos no passado” (Resposta estudante 5), constatamos que, o mesmo percebe a importância da disciplina de História no momento que pretende entender o seu presente através de comparações com o passado. Ao perceber que esse passado tem relevância para a sua vida, o tempo se torna cíclico e nesse sentido o tempo é visto como uma experiência de mudança do homem e a sua construção narrativa está diretamente ligada à memória, sendo que a memória nada mais é do que a experiência humana.

No entanto, para 47% dos estudantes pesquisados, o material didático “despertou pouco interesse” ou “não despertou interesse”. Reconhecemos que a leitura do livro didático deve contribuir para a compreensão do passado, porém uma quantidade relevante de estudantes ainda não compreende o material didático como uma ferramenta importante de formação histórica e conseqüentemente como orientação para a vida, salvo aqueles que direcionam o conhecimento do livro para a preparação do ENEM, do vestibular ou para a sua vida profissional.

Ao dar vozes aos estudantes com relação a sua percepção sobre o livro didático, podemos destacar os seguintes comentários de ordem contrária ao material didático. Selecionamos três opiniões semelhantes em relação à opinião sobre o livro:

Não gosto das opiniões expressas nos livros da Rede, além do mais acho eles muito confusos. (Resposta estudante 3)

Gosto muito mais dos outros livros didáticos, pois eles seguem uma ordem mais coerente e ainda dão mais importância a pontos cruciais da História. (Resposta estudante 10)

Não gosto dos livros da Rede, os outros livros didáticos para mim são mais claros e esclarecedores do que os nossos. (Resposta estudante 15)

Ao considerarmos o livro didático uma produção que envolve diferentes sujeitos, percebemos que as apropriações e interpretações históricas sobre esse material pode variar conforme a visão dos estudantes, ao refletir sobre o seu material de estudo, destacamos algumas opiniões positivas com relação ao material em questão:

Me identifico e gosto muito mais dos livros da Rede, pois eles são muito mais completo do que os outros e também gosto das atividades propostas neles, elas me fazem pensar a respeito do conteúdo que eu estou estudando. (Resposta estudante 2)

Gosto dos livros da Rede, no início senti dificuldade de entendê-los, mas agora já consigo compreender o conteúdo e entendo o que eles pretendem me passar. (Resposta estudante 4)

Prefiro muito mais os livros da Rede, pois estes estimulam a minha curiosidade e o meu pensamento crítico, com relação ao passado. (Resposta estudante 23)

Gosto do livro da Rede, porém é preciso uma professora ou alguém capacitado para explicar o mesmo. Não é um livro de fácil compreensão. (Resposta estudante 22)

Identificamos através desses relatos que a narrativa produzida pelo material didático, muitas vezes auxiliado pelas narrativas dos professores possibilita a aprendizagem dos estudantes. É necessário percebermos como eles se apropriam das suas e leituras, ou seja, como eles compreendem e constrói sentido à História, a partir da sua realidade social, local e global.

Essas narrativas produzidas pelos estudantes ou pelos professores é que fornecem sentido ao passado histórico, por meio das aulas de História adquirimos condições reais de interpretar, explicar e utilizar esse conhecimento para projetar uma ação futura. De acordo com Husbands, as narrativas são um componente fundamental para a compreensão histórica, isto é:

[...]contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua “naturalidade”, assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles “princípios organizadores” – as ideias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico. (HUSBANDS, 2003, p.51)

Nesse sentido, entendemos que a narrativa é o grande referencial norteador para a Educação Histórica, pois é através dela que interpretamos e damos significado ao passado essa interpretação deve estar relacionada ao princípio de liberdade do leitor. Assim, entendemos que alguns estudantes, diante das opiniões dos autores nas construções dos textos didáticos se sentem limitados e induzidos as apreciações pessoais desses autores. Sendo assim, precisamos considerar o papel do professor como mediador desse processo de aprendizagem, permitindo aos estudantes capacidade crítico e autonomia para produzirem os seus próprios sentidos na sua compreensão histórica com relação ao passado.

3.1. FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA A ORIENTAÇÃO NO TEMPO

Entendemos por consciência histórica a capacidade de orientação para a vida, nesse sentido percebemos que o grande desafio ao ensinar História é pensar no real significado da nossa disciplina na vida dos nossos estudantes. Através de um ensino reflexivo e dinâmico, nós professores podemos fazer o estudante compreender a realidade que o cerca. Para isso é necessário que o mesmo se perceba como sujeito da História e da produção desse conhecimento. Conhecimento esse, compartilhado em sala de aula entre professores e

estudantes baseado em um diálogo constante entre presente e passado, esse diálogo propicia a construção da compreensão histórica no ambiente escolar. É necessário conhecermos o passado, pois somente assim podemos interpretá-lo e narrá-lo conforme o nosso entendimento sobre essas questões.

Ao pensarmos no passado e a sua real intervenção no futuro, vale ressaltarmos que de acordo com Schmidt e Cainelli, ao reconhecermos a importância do ensino de História percebemos que, é através dessa disciplina que os estudantes percebem-se como um ser social e, portanto, todos vivemos no coletivo, nesse sentido nossas atitudes vão além do que nós mesmos podemos visualizar.

Sendo assim:

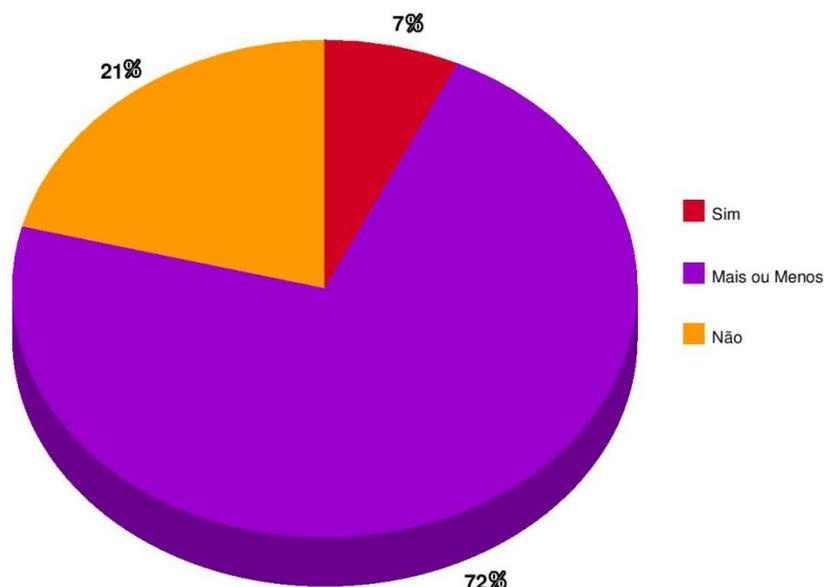
[...] compreende que o passado, objeto de estudo da História, um dia já foi o presente e o futuro de alguém; que vivemos em uma sociedade que é como é porque pessoas que viveram antes de nós tomaram determinadas decisões que nos fizeram ser o que somos e o que não somos. Isso é importante porque leva em consideração o fato de que nossas decisões, tanto individuais como coletivas, também criam determinado futuro para nossos descendentes. (SCHMIDT e CAINELLI, 2010, p.69/70)

Para professores e estudantes, as experiências do passado podem ser repetidas no futuro, por isso precisamos compreender que ao estudar as questões referentes ao passado estamos constituindo uma formação intelectual pautada num pensamento histórico sob o ponto de vista científico, portanto, esse novo olhar sugere uma análise por parte de ambos no que diz respeito as nossas mudanças de atitudes relacionadas ao presente.

Ao serem questionados se o livro didático da RSE estabelece relação entre presente, passado e futuro os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, apresentaram diferentes visões 50% percebem essa relação em alguns momentos específicos, 43% identificam essa relação em vários momentos, enquanto 7% afirmam quase nunca perceber essa ligação entre essas três dimensões do tempo.

No entanto, quando os estudantes foram indagados se a leitura do livro didático oportuniza que os mesmos se reconheçam como parte da História nele narrada, assim os estudantes responderam, conforme Gráfico 4:

Quando você lê o livro didático de História, você se reconhece como parte da História nele narrado?



Fonte: Organizado por Luciana Gerundo Hornes

Notamos através do gráfico, que uma grande porcentagem de estudantes se reconhece em parte, inseridos na História narrada pelo livro didático de História da RSE, no entanto apenas 7% tem essa certeza absoluta de estarem fazendo parte da História que está sendo narrada e discutida em sala de aula, enquanto 72% se reconhecem às vezes fazendo parte dessa História que é narrada nos livros didáticos e 21% não se veem como parte da História narrada nos materiais didáticos. Observamos nas conversas informais e também quando foram perguntados a respeito da importância do livro didático para compreensão da ação humana ao longo dos tempos, identificamos que 47% dos estudantes veem na leitura do livro didático subsídios positivos na compreensão do passado através da humanidade, 34% vê essa contribuição de maneira mais eficiente enquanto para 7% dos estudantes permanecem sem ver a ação humana ao longo dessa aprendizagem e para 12% essa contribuição ainda é muito superficial para esses estudantes.

Nesse sentido, precisamos repensar a noção de tempo inserida nas nossas práticas docentes. Estamos falando nesse momento de refletirmos sobre o sentido político e social que a nossa disciplina exerce no âmbito escolar. Ao pensar na construção das relações entre presente, passado e futuro, Schmidt e Cainelli ressaltam que:

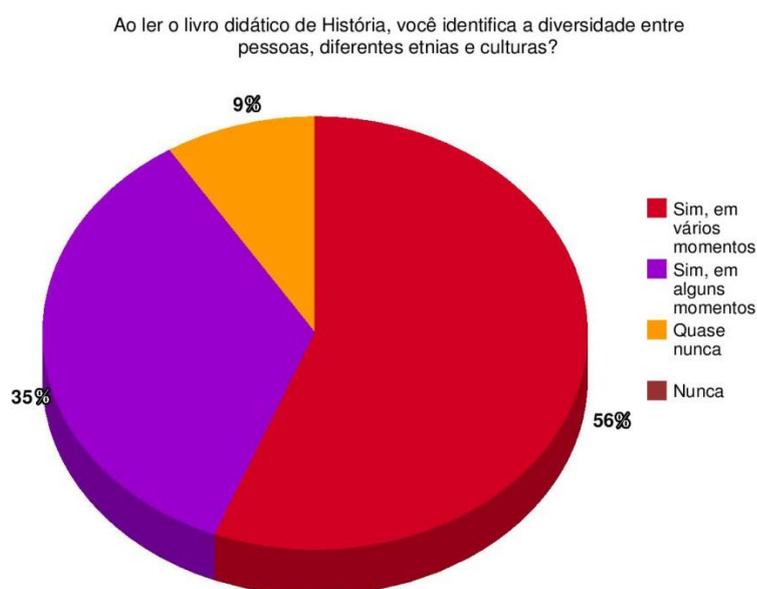
A questão da temporalidade precisa ser discutida no ensino de história nas relações que professores e alunos estabelecem entre a cronologia, a periodização e os processos históricos. Ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades

diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito de seu tempo e com isso conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos. (SCHMIDT e CAINELLI, 2010, p. 106)

Nesta forma de aprendizado, os estudantes através do conhecimento histórico principalmente pautado na construção de significados das experiências passadas, os mesmos iram partilhar de uma educação voltada para a formação humana, tornando a História válida para a vida prática numa dimensão de presente, de passado e de futuro e que pode ser modificado com base em diferentes modos de se conhecer a História.

Podemos afirmar que os estudantes estão inseridos num processo de construção de um novo olhar para o ensino de História, e que os mesmo notamos uma identificação lenta, mas gradual no momento em que identificamos a percepção desses ao reconhecer as relações entre o presente e o passado. Porém, essa é uma caminhada longa repleta de desafios, principalmente no que se refere ao professor, pois essa mudança só terá resultado concreto, no instante que as práticas diárias em sala de aula adquiram novos paradigmas, prevalecendo os diálogos e as articulações entre professor/estudante/conteúdo histórico e que esses conhecimentos trabalhados nas instituições escolares passam a ter um real significado para os estudantes, que os mesmos possam perspectivar um futuro pautado no conhecimento do seu passado e do seu presente.

Ao serem questionados ao efetuarem a leitura do livro didático se os estudantes se identificavam com a diversidade entre as pessoas de diferentes etnias e diferentes culturas, assim responderam os estudantes, conforme Gráfico 5:



Fonte: Organizado por Luciana Gerundo Hornes

Notamos a partir da leitura do gráfico um número considerável de estudantes que identificam as diferenças e diversidades entre várias culturas, através de seus relatos, alguns se voltam para uma História que procura problematizar e conseqüentemente buscar respostas para os acontecimentos interligados a outros eventos históricos, sendo assim ficou assim definida a pesquisa: 56% identificam em vários momentos, 35% identificam em alguns momentos, 9% quase nunca percebem e ninguém responde nunca. Observamos a partir da leitura do livro didático que os autores enfatizam a importância da análise de documentos sob diferentes olhares. Podemos citar como exemplo uma atividade que consta no livro do volume 2, no capítulo quatro intitulado "Terra e poder na América Latina", nesse capítulo verificamos a presença de documentos históricos, utilizando inclusive diferentes historiadores com distintas visões a respeito do processo de colonização da América espanhola.

Numa das atividades propostas aos estudantes, os autores citam dois textos de Ciro Flamarion Cardoso e dois de León Pomer. Esses textos procuram explicar diferentes pontos de vista sobre a posse de terra entre os povos da sociedade Inca e, em seguida propõem uma série de atividades de interpretação de textos. Os trechos a seguir ajudam a compreender esse processo de entendimento do fato histórico a partir de vários olhares:

Texto A- As terras são de propriedade coletiva, do *calpulli*, dos templos e das cidades. O uso é individual e todo adulto tem o direito imprescritível de obter uma parte para cultivar e manter-se, e o dever de trabalhá-la. Esta última exigência apresenta exceções nos tempos finais da Confederação Asteca. Sacerdotes, dignitários e comerciantes foram eximindo-se da obrigação. [...] Não poucos hierarcas tinham terras cultivadas pelos *tlatlacotin*, e cujos produtos eram totalmente apropriados por eles. O próprio ato de atribuir terras em usufruto, privativo do soberano, indica que a propriedade coletiva da terra está longe de ser absoluta. Sem dúvida, parece que o Estado é proprietário de terras ou pelo menos possuía a capacidade de dispor delas. (POMER, 1983, apud, GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 95).

Texto B- Quanto à estrutura agrária, pode-se afirmar a existência de diversas formas de propriedade, talvez redutíveis [...] a três modalidades principais: 1) propriedade comunal: as terras do bairro ou *calpulli*, subdivididas em terras de cada linhagem e terras realmente comunais; 2) propriedade de nobres, em grande parte em terras conquistadas, individual, alienável entre eles com certas restrições, transmissível por herança; 3) diversos tipos de propriedades públicas, cujos frutos iam para a casa real, os templos, o abastecimento de guerra e a administração. (CARDOSO, 1987, apud, GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 95).

Texto C- A divindade ou fetiche tutelar do *ayllu*, a *waka* e o chefe, recebiam prestações de trabalho da comunidade; não havia, porém, qualquer forma de tributos in natura, além de prestações de trabalho. O *Kuraka* centralizava, através de tais trabalhos forçados (*mita*), mais riqueza – representada em especial por bens raros como a coca, a bebida fermentada de milho, certos tipos de vestimentas, etc. do que qualquer outro membro do *ayllu* (...). (CARDOSO, 1987, apud, GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 95).

Texto D- Camponeses e artesãos eram obrigados a trabalhar gratuitamente na construção de palácios [...] e muitos mais trabalhos que a complexa estrutura

do Império requeria [...]. O sistema de exploração das minas era feito por um processo de rotatividade da mão de obra – conduzido compulsivamente, tendo como remuneração apenas o alimento - chamado MITA. Os conquistadores espanhóis continuaram usando o mesmo processo e mantiveram o mesmo nome. (POMER, 1983, apud, GRANGEIRO, MACHADO, 2006, p. 95).

Nesse mesmo conteúdo, os autores da coleção apresentam na seção complementar três textos para análise: “A conquista espanhola, analisada por Eduardo Galeano” (Anexo), “A conquista espanhola, analisada por León Pomer (Anexo) e “A conquista espanhola, segundo Tzvetan Todorow” (Anexo). Todos os textos apresentam a mesma temática e abordam as visões dos povos conquistados não dos conquistadores, no entanto apresentando diferentes perspectivas, possibilitando ao estudante, que o mesmo possa elaborar um conceito próprio com base nas suas leituras e discussões historiográficas. Nesse sentido, a coleção dos livros didáticos oportuniza uma abordagem da História não mais como um discurso unívoco, mas sim mostrando vários pontos de vista de diferentes tempos e espaços. A escolha de descrever esse material que consta no livro didático do volume 2 também consta no trabalho de pesquisa da dissertação de mestrado de Geane Kantovitz, mas é importante ressaltar que essa decisão foi decorrente da grande aceitação dos estudantes quando trabalhamos com essa temática, os mesmos encontram fascínio pelo tema e ao mesmo tempo desconfiança por trabalhar com um assunto tão complexo.

Podemos destacar outro exemplo de atividade sugerida da seção “Pensar e fazer” para os estudantes nesse mesmo capítulo, para exemplificar:

18. Compare o projeto de Colombo com o de outros conquistadores, como Cortez e Pizarro. Você acha que eram semelhantes ou diferentes? Justifique sua resposta.

23. Retome o mapa da colonização espanhola, à página 100. Compare-o com um mapa atual do continente americano. Que mudanças você observou na configuração dos territórios? Que informações e idéias do texto podem ajudá-lo a explicar essas mudanças?

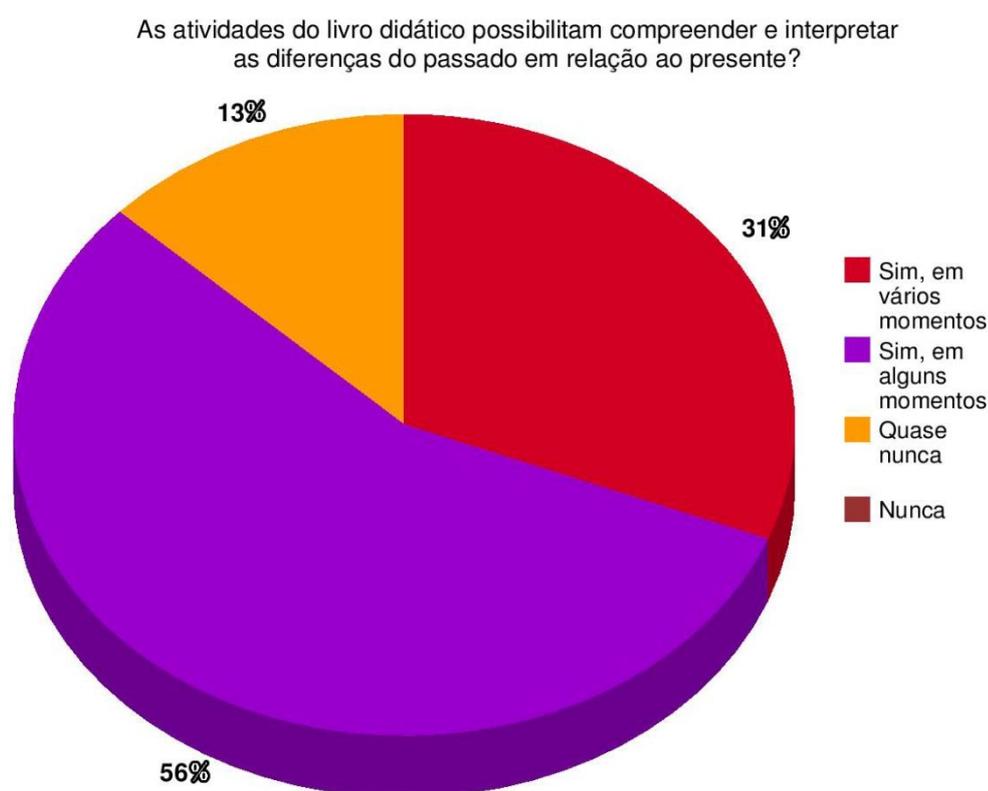
25. Releia o item sobre as independências da América espanhola. Organize um quadro com as mudanças e permanências, indicando o país. Houve mais mudanças ou mais permanências? Por que?

26. Na sua visão, quais os grupos sociais privilegiados com a independência do México e no Peru? Quais os grupos prejudicados ou excluídos das mudanças realizadas? (CÂNDIDO, MACHADO, 2005, p. 106)

As atividades selecionadas explicitam alguns conceitos importantes no ensino de História, como, por exemplo, mudanças, permanências e exclusão. As atividades podem contribuir na formação de um entendimento subjetivo da História, oportunizando ao estudante uma relação entre os diferentes momentos e espaços históricos. Porém, dificilmente o estudante formulará sozinho tais conceitos, precisando assim do auxílio do professor e uma discussão coletiva do assunto. O que se destaca aqui é impossibilidade de executar todas as

atividades do capítulo no contexto escolar, ou ainda, solicitar que o estudante as execute em casa sem a mediação do professor, tornando a atividade sem significado e desvinculada do conteúdo programático, como alguns estudantes apontaram na pesquisa, quando os mesmo consideram o livro didático muito teórico e de difícil compreensão.

De acordo com essas questões referentes às atividades propostas no material didático, quando os estudantes foram questionados a respeito das atividades possibilitarem uma maior compreensão e interpretação das diferenças do passado em relação ao presente, assim os estudantes responderam conforme Gráfico 6:



Fonte: Organizado por Luciana Gerundo Hornes

Conforme as respostas, percebemos que: 31% em vários momentos eles compreendem e interpretam as diferenças entre o passado e o presente, 56% em alguns momentos fazem essa interpretação 13%, quase nunca conseguem fazer essa relação e ninguém respondeu que nunca consegue realizar essa compreensão e interpretação do passado em relação ao presente. Verificamos portanto, que os mesmos através das atividades propostas no material didático em alguns momentos eles conseguem compreender e interpretar as diferenças do passado em relação ao presente. Mais uma vez estamos ratificando que a complexidade das atividades propostas muitas vezes não consegue atingir os seus objetivos devido à falta de entendimentos dos assuntos interligados a outros eventos. Nesse sentido, o estudante tem dificuldade de

entender os acontecimentos históricos de uma maneira mais complexa e articulada com outros fenômenos históricos, já que os mesmos estão mais acostumados com atividades mais objetivas.

Em relação ao conteúdo contemplado nos livros didático, 84% dos estudantes consideram que os temas que são trabalhados na coleção são atuais, 3% acreditam que os conteúdos são muito atuais, enquanto 13% veem os conteúdos ultrapassados, talvez por não perceber nenhum significado com relação a esse passado, não conseguem perceber a sua importância para o seu estudo e aprofundamento. Mas, quando os mesmos são questionados com relação às propostas explicativas para os acontecimentos que estão sendo apresentados no material didático, 59% dos entrevistados reconhecem em alguns momentos, essas diferentes visões para explicar um mesmo fenômeno histórico, 9% reconhecem em vários momentos, 28% quase nunca percebem isso e 4% nunca percebeu que o material didático apresenta várias propostas explicativas para um mesmo acontecimento. Percebemos que a dificuldade de reconhecerem as várias propostas referentes à explicação de um mesmo fenômeno histórico com o passar dos anos vem diminuindo, pois os estudantes estão mais familiarizados com o material proposto pela RSE e com isso, constatamos um crescimento substancial no seu aprendizado. Esse amadurecimento por parte dos estudantes está ligado a um processo gradual, mas que proporciona um aumento considerável de indivíduos que hoje atribuem sentidos e significados ao ensino de História na sua vida prática.

A coleção dos livros da RSE oportuniza ao leitor uma abordagem da História através da análise de vários textos, documentos, imagens, gráficos e textos complementares. Esses diferentes olhares da História permitem ao estudante compreender essa disciplina que é uma ciência, mas que principalmente dialoga constantemente com múltiplos acontecimentos e que por isso é necessário ser vista por diferentes olhares históricos. Através dessa pesquisa percebemos que os estudantes recorrem aos textos complementares para o seu aprendizado, pois 84% dos estudantes atribuem à leitura dos textos complementares uma ferramenta a mais, no seu entendimento e é através desses textos que a História passa a ter significado, ou seja, o estudante passa a entender as mudanças que ocorrem no mundo e com as pessoas. Esse entendimento e conseqüentemente a aquisição de experiência por parte dos estudantes vem acarretar uma construção do conhecimento histórico, isso se dá a partir da interação e relação entre professor e estudante produzindo nesse sentido, o acúmulo de saberes que possibilitaram a formação do pensamento histórico.

Quando os estudantes foram questionados a respeito dos conhecimentos adquiridos no livro didático se eles são importantes na sua vida fora da escola, percebemos que em relação à

visão que eles atribuem ao livro didático para a sua vida prática e as suas representações no que toca ao conhecimento histórico, os mesmos compactuam de visões diferentes a respeito do mesmo material didático. Ou seja, por um lado esse material é “desinteressante”, “confuso”, “difícil de entender” e que serve apenas para estudar para as provas e passar no ENEM e no vestibular e por outro lado esse material didático fornece conhecimentos relevantes para a vida desses estudantes fora ambiente escolar. Com relação a essa afirmação 75% dos entrevistados reconheceram a importância dos conhecimentos adquiridos em sala de aula para a sua vida fora da escola.

Sabemos que o material didático da RSE é o guia norteador do trabalho do professor salesiano e que a sua utilização tanto pelos professores quanto pelos estudantes é o instrumento de concretização e sucesso da mudança na estrutura de ensino das escolas salesianas. No entanto, precisamos reconhecer e considerar os aspectos positivos e negativos que norteiam as resistências e os entraves para a utilização desse material tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores. Visto que, para a concretização da Proposta Pedagógica da Rede o livro didático deve ser compreendido como o principal elemento no processo de ensino e aprendizado no cotidiano escolar salesiano.

Mas como vamos entender essas distorções com relação ao livro didático e a sua importância como proposta de ensino de História? Precisamos analisar os relatos dos estudantes sobre a importância de compreender o passado para a sua vida atual e reconhecer que para uma parcela considerável deles, o ensino de História permanece desvinculado ao processo de formação do pensamento histórico e a importância que dão a essa disciplina é: “uma matéria a mais para estudar”, sem relação nenhuma com a sua vida prática. Nesse sentido a visão unilateral dos fatos históricos é que prevalecem para esses estudantes.

Apesar da proposta dos autores dos livros didáticos da RSE direcionar aos estudantes um conhecimento não pautado numa narração linear e progressiva, os mesmos desenvolveram um livro didático com a intenção de que os estudantes: “... se apropriem e utilizem com desenvoltura as noções e os conceitos necessários à análise, cada vez mais consciente e autônoma, do presente e do passado.” (ROTA, MACHADO, 2009, p.40). Através desse estudo percebemos que para muito dos nossos estudantes, isso ainda não faz parte do seu pensamento.

Enfim, é visível a permanência dos conceitos tradicionais da História e conseqüentemente o livro didático permanecer como um simples mecanismo de leitura do passado, sem relação nenhuma com a vida presente, fora do contexto escolar. Sabemos que a proposta dos autores do material didático da RSE era formar um estudante capaz de modificar

as suas ações enquanto ser humano, para isso: “... formar cidadãos que participem da construção do conhecimento histórico como opção interpretativa que os seres humanos fazem de suas experiências, visando à compreensão das práticas coletivas em sua dinâmica de transformação ou continuidade.” (ROTA, MACHADO, 2009, p.41). No entanto, o olhar tradicional dos fatos históricos, ainda permanece nas representações de alguns estudantes do 3º Ano do Ensino Médio do Colégio Liceu Salesiano Leão XIII, outros porém conseguem atribuir sentidos da disciplina de História com a sua vida prática e esses sentidos fornecem um meio de orientação no tempo e na sua formação do pensamento histórico.

Destacamos aqui o grande desafio que nós professores de História travamos todos os dias, no sentido de através das nossas práticas em sala de aula atribuir sentidos e significados ao ensino da nossa disciplina, para que aos poucos esses sentidos façam parte do cotidiano escolar e que os estudantes comecem a ver a História como uma forma de orientação no tempo e conseqüentemente formadora da Consciência Histórica.

Quadro 4:



Fonte: Esquema explicativo organizado por Luciana Gerundo Hornes

Esse modelo representa as perspectivas de orientação para o trabalho do professor de História, pautado na concretização do desenvolvimento da aprendizagem histórica e conseqüente formação da Consciência Histórica no cenário educacional.

Para tanto podemos observar que, a aprendizagem histórica é o processo no qual o indivíduo a partir do seu próprio conhecimento começa a interpretar de forma consciente os conteúdos estudados e dentro desse processo começa a dar significados ao tempo histórico. Portanto, não podemos esquecer que a História é constituída de interpretações pessoais. Ao compreender uma perspectiva do passado, precisamos analisá-las de forma crítica, nesse sentido o passado vai sofrer uma interpretação e conseqüentemente um novo significado agora no presente, de forma que o mesmo passado se transforme em orientação e ação futura por parte do indivíduo. Apesar de não podermos modificar o passado, podemos estruturar questões sobre o presente e pensar consciente com relação ao futuro, isso é a capacidade do indivíduo de se orientar no tempo.

Nesse sentido, ao adquirir a capacidade de orientação e compreensão do passado é de suma importância estabelecer um olhar diferenciado para as anotações e registros dos estudantes, pois é a partir dessas narrativas que as memórias históricas vão estar relacionadas quanto a forma como o indivíduo pensa o seu próprio passado e como ele relaciona com o seu presente, a narração produzida pelos estudantes é a interpretação deles em relação a uma determinada realidade, pautada em valores morais e argumentativos. Não podemos esquecer que esse processo de aprendizagem histórica está diretamente relacionado à prática docente e as formas de ensinar que o professor vai utilizar como método pedagógico por isso, precisamos buscar novas metodologias e pensar no espaço escolar como um lugar de produção de conhecimentos onde o estudante é colocado como protagonista do seu próprio saber.

Essa nova concepção de ensino de História permite ao estudante que o mesmo possa fazer inferências sobre o passado de forma mais integrada com a sua vida atual, portanto ao pensar historicamente, tanto o professor quanto o estudante ao longo da sua trajetória de vida vão ter oportunidade de construir inúmeras relações com o mundo em que eles estão inseridos. E esse conhecimento atribuído a um sentido de orientação é o que constitui a formação da Consciência Histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada com os professores de História da Rede Salesiana de Escolas (RSE), do estado do Rio Grande do Sul, os autores dos livros didáticos e os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, com o intuito de investigar as apropriações e a prática docente numa perspectiva da Educação Histórica, chegamos a algumas conclusões e colocamos outras questões que não foram possíveis de serem contempladas nesse estudo de caso.

A Rede Salesiana de Escolas (RSE), desde 2002 optou por organizar uma cultura escolar própria com a intenção de integrar todas as escolas que seguem a proposta educativa salesiana.

Essa Rede é formada por 118 instituições de ensino que estão diretamente ligadas aos seis polos que integram as escolas em todo o território nacional.

De acordo com esse estudo de caso, percebemos que a ideia central da equipe pedagógica da Rede Salesiana de Escolas e dos autores do material didático seria que as aulas de História deveriam ser todas conduzidas seguindo as normativas incluídas no material do professor (MP) e conseqüentemente o livro didático deveria ser utilizado como um guia norteador do trabalho docente. No entanto, observamos que devido à incompatibilidade entre a quantidade de conteúdo histórico presentes nos livros didáticos do Ensino Médio e a quantidade de horas semanais previstas no currículo escolar de cada instituição de ensino, a apreensão e a problematização dos conteúdos ficam comprometidos e limitados ao cotidiano escolar.

Considerando que o material didático foi elaborado na perspectiva da História Temática, priorizando conteúdos mais significativos para os estudantes com o intuito de promover e desenvolver as competências e habilidades necessárias para a construção da consciência histórica, por parte tanto dos estudantes quanto dos professores, no nosso caso específico os de História. Esses conteúdos priorizam o trabalho interdisciplinar, nesse sentido o enfoque metodológico passou a interligar, de determinada forma várias disciplinas. Esse novo conceito de ensino apresentado não objetiva apenas a visão de um determinado conhecimento específico, mas sim articula o intercâmbio e o diálogo de diferentes disciplinas ou ensinamentos providos pelos diversos profissionais envolvidos no processo educacional, com o intuito de gerar uma maior compreensão e significação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Observamos também nessa pesquisa, que de acordo com a proposta da equipe pedagógica da Rede Salesiana de Escolas (RSE), o livro didático deveria ser o marco principal do trabalho do docente, ou seja, ele deveria ser utilizado como principal ferramenta do professor em sala de aula. Porém, de acordo com as análises feitas no decorrer desse estudo de caso, percebemos que os usos e apropriações do livro didático são adaptados por condições que se relacionam de modo complexo, quer dizer, cada professor se adapta e utiliza o livro didático de acordo com as representações que dele faz, sejam representações vinculadas ao livro como ferramenta de direcionamento das suas aulas ou como forma de resistência, limitando um pouco sua utilização, por perceber que a sua escrita torna as aulas menos dinâmicas e com menor entendimento dos estudantes em decorrência dos textos serem muito teóricos, dificultando a aprendizagem dos estudantes.

Portanto, embora todos os professores recebam formação e orientação pelo mesmo polo e pelos autores dos livros, os mesmos demonstraram percepções diferentes no que concerne aos usos e apropriações do livro didático.

Salientamos que, quando os professores demonstram o seu descontentamento em relação à escrita do conteúdo histórico contido no livro didático, os mesmos enfatizam que esses textos são excessivamente teóricos dificultando a aprendizagem histórica dos estudantes, principalmente por não apresentarem uma organização linear dos fatos históricos, sendo necessário recorrer à todo momento a mediação do professor.

Nesse caso, observamos que a abordagem temática dos conteúdos, foi escolhida como metodologia para o ensino de História, com o intuito de oportunizar maior autonomia ao estudante e conseqüentemente a formação do pensamento histórico. No entanto, pelas narrativas dos estudantes, percebemos que o livro didático por si só não atende tais proposições sem a mediação efetiva do professor.

Sendo assim, podemos perceber o quanto o papel do professor e as suas devidas práticas metodológicas estão inseridas na construção do conhecimento histórico e na elaboração de sentidos por parte dos estudantes.

Ao reconhecermos que o livro didático de História da Rede Salesiana de Escolas exige a mediação constante do professor para a efetiva compreensão dos conteúdos históricos, pois o mesmo é bastante teórico em relação à sua escrita e que a orientação da equipe pedagógica de algumas escolas determina que o livro seja esgotado integralmente até o final do ano letivo, o livro didático torna-se cansativo e de difícil compreensão para os estudantes. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem ocorre de maneira acelerada e com poucas possibilidades de problematização dos fatos históricos, dificultando a formação do

pensamento histórico e conseqüentemente os estudantes não terão capacidade de formularem uma aprendizagem histórica significativa.

Percebemos que o livro didático é um grande aliado no trabalho diário do professor, que o mesmo tem o papel de contribuir para potencializar a capacidade do estudante de refletir sobre o seu passado, seu presente e seu futuro, apropriando-se dele e constituindo a si próprio nessa relação.

Porém, para um número considerável de estudantes o livro didático permanece sendo importante somente por causa das provas durante o ano letivo e provas de caráter seletivo como o ENEM e o vestibular. Sendo assim poucos percebem o livro didático como um importante mecanismo no processo de formação histórica e como meio de entendimento do presente e orientação para o futuro.

Por fim, constatamos que conforme estudo elaborado pela pesquisadora Geane Kantovitz professora do estado de Santa Catarina e o presente estudo em questão chegamos a considerações finais praticamente semelhantes, isso permite um questionamento ainda maior por parte dessa proposta de mudança curricular e produção de material didático próprio proposto pela Rede Salesiana de Escolas (RSE). Pois acabamos percebendo que as dificuldades em trabalhar com esse material são inúmeras e as resistências por parte dos estudantes acontecem tanto aqui no estado do Rio Grande do Sul quanto no estado de Santa Catarina, nesse sentido acreditamos que seria pertinente algum professor-pesquisador do estado do Paraná, que o mesmo se interesse pela problemática e colocasse em prática esse olhar com relação á prática docente no estado do Paraná e as respectivas apropriações desse material didático aos professores e os sentidos atribuídos aos estudantes desse estado em questão. Nesse sentido teríamos a partir desse estudo uma visão global da região Sul como um todo, incluindo os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e que pertence a um mesmo polo de administração e como o Paraná consegue por parte dos professores a devida apropriação dos conteúdos sob um viés da História Temática e a partir dessa apropriação como os docentes conduzem suas práticas diárias de acordo com a formação da aprendizagem histórica dos nossos estudantes.

De acordo com os critérios pertinentes a comparação entre os dois estados em questão precisou identificar alguns itens que merece destaque, por exemplo, com relação à leitura feita pelos estudantes salesianos identificamos que os gaúchos leem um pouco mais o livro didático do que os estudantes catarinenses, visto que para o estado de Santa Catarina 12% dos estudantes admitiram não ler o material didático, enquanto aqui no sul essa porcentagem foi de 7%. Diante desse resultado é necessário que os professores comecem a dar uma atenção

maior para essa situação não permanecer ou aumentar, pois sabemos o quanto a leitura é essencial para a construção da independência intelectual do estudante.

Com relação à escrita do livro didático 59% dos estudantes gaúchos acreditam que ela é muito confusa e por isso de difícil compreensão, já em Santa Catarina 25% dos estudantes tem essa opinião com relação à escrita dos textos, no entanto quando nos referimos as questões da escrita excessivamente teórica a porcentagem se inverte, pois 52% dos estudantes catarinenses reclamam dos textos muito teóricos, enquanto para os gaúchos esse problema esta presente em 21% dos entrevistados. De acordo com essa pesquisa os estudantes gaúchos tem mais dificuldade de entender a escrita dos textos didáticos, enquanto os estudantes catarinenses tem mais dificuldade de ler os textos com base mais teórica.

De acordo com o olhar dos professores, os questionamentos permanecem muito semelhantes de ambos os estados, pois todos questionam o número de aula dedicado a essa disciplina, também veem a necessidade de mediar com os estudantes sempre na execução das atividades propostas no material didático, pois tanto os professores do sul quanto os catarinenses admitem a ampla complexidade dessas atividades. No entanto, dos professores pesquisados nesse trabalho todos utilizam o material didático, mesmo sabendo que três dos professores não conseguem terminar todo o conteúdo previsto no ano letivo, enquanto um professor catarinense admite não utilizar esse recurso pedagógico.

No que diz respeito aos estudantes quando os mesmos são questionados se a leitura do livro didático desperta interesse sobre o passado as respostas de ambos os estados são bem próximas, enquanto 43% dos estudantes gaúchos se interessam pela leitura essa porcentagem catarinense é de 45%, e dos que admitem terem pouco interesse pela leitura para saber mais sobre o passado essa porcentagem se dá 31% para os gaúchos e 28% para os catarinenses.

Finalizando essa comparação com o intuito de perceber a relação dos conhecimentos adquiridos por meio do material didático se eles eram importantes fora do contexto escolar, obtivemos como resposta 83% dos alunos catarinenses reconhecem essa relevância para a sua vida, bem semelhante a essa porcentagem aqui no sul, 75% dos estudantes também acreditam na importância de adquirir conhecimentos para a sua vida além dos portões escolares.

Ressaltamos, mais uma vez a importância de discutir a prática docente e as suas respectivas apropriações das teorias vinculadas à sua prática diária. De acordo com Penteadó:

[...] a pesquisa-ensino oportuniza aos professorandos a construção de sua identidade de profissionais que se sabem (desvendaram o seu professor introjetado); de profissionais do “saber” e do “saber fazer com o saber”, já durante sua formação inicial. Em outras palavras: é preciso que o professor não só se conheça e conheça a consistentemente o campo de saber com cujos conhecimentos vai trabalhar na escola (por exemplo, história, matemática,

língua portuguesa etc.), mas também que saiba trabalhar com esse saber no ensino escolar. (PENTEADO, 2010, p.49)

Em outras palavras, se faz necessário que o professor se reconheça como parte integrante do processo ensino-aprendizado, articulando saberes as suas práticas metodológicas, pois somente dessa maneira vinculando teoria a prática docente o conhecimento histórico estará articulado plenamente com a Educação Histórica.

FONTES**Coleção dos livros didáticos:**

GRANGEIRO, Cândido Domingues. MACHADO, Ronilde Rocha. **História**: ensino médio, 2º ano, 2ª edição. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2011.

GRANGEIRO, Cândido Domingues. MACHADO, Ronilde Rocha. **História**: ensino médio, 3º ano, 2ª edição. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2011.

ROTA, Paulo Storace. MACHADO, Ronilde Rocha. **História**: ensino médio, 1º ano, 2ª edição. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2010.

SMOLE, Katia Cristina Stocco. DINIZ, Maria Igenes de Souza Vieira. **História**: ensino médio, 1º ano. 2ª edição. Brasília: Cisbrasil – CIB, 2009.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, G. L. e HERR, K. **The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous practitioner Knowledge in Schools and Universities?** Educational Research, v. 28, n. 5, 1999, p. 12-21.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. Da 1. edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BISEWSKI, Osvaldo. **Práticas de formação continuada de professores: estudo de caso na Rede Salesiana de Escolas**. Ijuí, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a.
- _____, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.
- BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. **Apologia da história**, ou, O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.
- BOSCO, São João. **Memórias do Oratório de São Francisco de Sales (1815-1855)**. Brasília – DF: Edb.
- BRAGANÇA, Poliana Duarte Braga e. **ESTRATÉGIA CORPORATIVA PARA A FORMAÇÃO DE REDES NO MERCADO EDUCACIONAL CONFSSIONAL: Um estudo de caso sobre a Rede Salesiana de Escolas**. Belo Horizonte, 2009.
- BRAIDO, Pietro. **Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco**. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.393, de 20/12/1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas** (Org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- _____, Peter. **História e teoria social**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- CABRINI, Conceição et. al. **O ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CADERNOS LAPEDUH NÚMERO 1. **Jörn Rüsen e Didática da História**. 2013.

CHARTIER, Roger. A história entre narrativa e conhecimento. In: **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa, Difel, 1990

_____. **O mundo como representação**. In Revista Annales (NOV- DEZ). 1989, N° 6. Tradução In: Estudos Avançados, 1991.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes- {São Paulo}: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998**

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FACÃO, João Alberto Ferreira. **A educação salesiana no internato de Barcelos analisada à luz do sistema pedagógico salesiano e da visão de ex-alunos**. Manaus: UFAM, 2008.

FISTAROL, Pe. Orestes Carlinhos. **Sistema preventivo e direitos humanos**. Brasília: Cisbrasil, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GAMEIRO, Roberto Valentim da Silva. **Princípios e valores dominantes na escola católica de educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: FUMEC, 2007.

GODOY, Arilda S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In Revista de Administração de Empresas, v. 35, n2, mar/abril. 1995.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KANTOVITZ, Geane. **O livro didático de história da rede salesiana de escolas em Santa Catarina: desafios na formação do pensamento histórico**. Florianópolis, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

MACHADO, Ronilde Rocha. **História: ensino médio, 2º ano**. 2ª edição.

MACHADO, Ronilde Rocha. **História: ensino médio, 3º ano**. 2ª edição.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MATOS, Júlia S. **Tendências e debates: da Escola dos Annales à Nova História**. *Historiae*, Rio Grande, 1 (1): 113-130, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. **Devem os livros didáticos de história ser condenados?** In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo.

_____, Kazumi. **O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação**. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros.

NIKITIUK, Sônia L. **Repensando o ensino de história**. 8ª ed. São Paulo. Cortez, 2012.

PAULA, Antonio Pacheco de. **Manual do Colaborador Salesiano**. Brasília: Cisbrasil-CIB, 2008.

PENTEADO, Heloisa Dupas e GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, Antonia Alves. **A educomunicação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educacional para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro**. São Paulo, 2012.

PORTELLI, A. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. In: Projeto História n. 15. São Paulo, 1997.

REIS, Carlos Eduardo dos. **História social e ensino**. Chapecó: Argos, 2001.

RÉMOND, René. Ensino de História e da Cidadania. In: Jaques Delors. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROTA, Paulo Storace. **História: Ensino Médio, 1º ano**. Coleção RSE, 2ª Ed.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

RSE - PROJETO PEDAGÓGICO - Marco Referencial. São Paulo: Salesiana, 2005.

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

_____. Jörn. **Historia viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

_____. Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b.

_____. Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca & Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

STEPANOU, Maria. **Instalando maneiras de ser, conhecer e interpretar**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh; Fapesp, Humanitas, 1998, n. 36, v. 18.

II ENCUESTRO CONTIENTAL DE EDUCACIÓN SALESIANA. 2001, Cumbayá: **Hacia una cultura de solidariedade**. Cumbayá: Publicación del Equipo Coordinador Central, 2001.

III ESA – Encontro Escola Salesiana América. Brasília, maio/2008.

ANEXOS:

Textos complementares

TEXTO 1

Genocídio

Além da destruição em massa, caracteriza-se como genocídio “todo projeto sistemático que tenha por objetivo eliminar um aspecto fundamental da cultura de um povo” (Bobbio; Matteucci; Pasquino. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora

da UnB, 1998). O termo foi usado pela primeira vez em 1944 por R. Lemkin, para caracterizar a política racista do nazismo, com a eliminação física de judeus, comunistas, homossexuais, ciganos e outros cidadãos alemães não qualificados como “arianos” e/ou não simpáticos da ideologia nazista.

Embora os massacres coletivos sejam uma prática existente desde tempos muito antigos, foi a partir da condenação dos crimes do nazismo que se procedeu à caracterização do genocídio como crime contra a humanidade. Sob os auspícios da ONU, na Assembleia Geral de dezembro de 1948, aprovou-se a Convenção das Nações Unidas que, no seu artigo 2º, definiu genocídio como qualquer um dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, enquanto tal:

- Extermínio de membros do grupo;
- atentado grave contra a integridade física ou mental de membros de um grupo;
- Submissão intencional do grupo a condições de existência tendentes a provocar sua destruição física, total ou parcial;
- Medidas tendentes a impedir os nascimentos no âmbito do grupo;
- Transferência forçada de crianças de um grupo para outro.

TEXTO 2

A conquista espanhola, analisada por Eduardo Galeano

“Havia de tudo entre os indígenas da América: astrônomos e canibais, engenheiros e selvagens da Idade da Pedra. Mas nenhuma das culturas nativas conhecia o ferro nem o arado, nem o vidro e a pólvora, nem empregava a roda, a não ser em pequenos carrinhos. A civilização que se abateu sobre essas terras, vinda do além-mar, vivia a explosão criadora do Renascimento: a América aparecia como uma invenção a mais, incorporada, junto com a pólvora, imprensa, papel e bússola, ao efervescente nascimento da Idade Moderna. O desnível do desenvolvimento de ambos os mundos explica a relativa facilidade com que sucumbiram as civilizações nativas. Fernão Cortez desembarcou em Veracruz acompanhado por não mais de 100 marinheiros e 508 soldados; trazia 16 cavalos, 32 bestas, 10 canhões de bronze e alguns arcabuzes, mosquetões e pistolas. Bastou-lhe isso. E no entanto a capital dos astecas, Tenochtitlán, era cinco vezes maior que Madrid e tinha o dobro da população de Sevilha, a maior das cidades espanholas. Francisco Pizarro, por seu lado, entrou em Cajamarca com 180 soldados, 37 cavaleiros, e encontrou um exército de 100 mil índios.

Os indígenas foram derrotados também pelo assombro. O imperador Montezuma recebeu, em seu palácio, as primeiras notícias: um grande “monte” andava mexendo-se pelo mar. Outros mensageiros chegaram depois: “...muito espanto lhe causou ao ouvir como se disparava um canhão, como ressoa seu estrépito, como derruba as pessoas” ... Os estrangeiros traziam “veados” Sem título-1 1 30/6/2010 11:05:29 nos quais montavam e “ficavam na altura dos tetos”. Por todas as partes têm o corpo envolto, “somente as caras aparecem. São brancas, como se fossem de cal”. (...)

Montezuma acreditou que era o deus Quetzalcóatl que voltava. (...) Tinha vindo pelo leste e pelo leste tinha-se ido: era branco e barbudo. Também branco e barbudo era Viracocha, o deus bissexual dos incas.

Os deuses vingativos que agora regressavam para saldar contas com seus povos traziam armaduras e camisas de malhas, escudos brilhantes que devolviam dardos e pedras. (...) Os conquistadores praticavam também, com refinamento e sabedoria, a técnica da traição e da intriga. Souberam aliar-se com os tlaxaltecacos contra Montezuma e explorar, com proveito, a divisão do império incaico entre Huáscar e Atahualpa, os irmãos inimigos. Além disso, também usaram outras armas ou, se se preferir, outros fatores trabalharam objetivamente para a vitória. Os cavalos e as bactérias, por exemplo”.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 28-29.

TEXTO 3

A conquista espanhola, analisada por León Pomer

Argumentou-se que as armas de fogo e os cavalos aterrorizaram os índios a ponto de paralisá-los. O argumento é inconsistente. Isso explicaria que os 182 homens que Francisco Pizarro colocou em Cajamarca (dos quais só um terço a cavalo) derrotassem em meia hora, talvez mais de 20 mil guerreiros nativos sob o comando do inca Atahualpa? É difícil aceitar isso. Sabemos que os incas – assim como os astecas e outros povos – encaravam a guerra como uma questão permanente; que sua coragem não era inferior à de ninguém, nem à dos soldados barbudos vindos do ultramar, revestidos de couraças e com o raio da morte em suas mãos. Sabemos o que foi a defesa de Tenochtitlán pelos astecas durante dois anos e meio, e não ignoramos que Cortez venceu, não propriamente porque os arcabuzes e canhões lhe davam superioridade, mas porque contava com um considerável exército de índios que odiavam os astecas.

Não são poucos os historiadores que assinalam o que usualmente chamáramos de “presságios” [...] No Peru, México e outras áreas da América pré-colombiana corriam lendas ou profecias sobre a próxima chegada, do Oriente, de deuses bárbaros, em templos flutuantes, montados em centauros terríficos e treinados no manejo do trovão e do raio. [...]

A relativa passividade de Montezuma e Atahualpa nos deixa perplexos... O fato de aceitarem a presença dominadora da tropa hispânica não deve ser visto pelo lado da covardia, mas também deve considerar-se a existência de uma convicção solidamente enraizada em suas consciências: a inevitabilidade da tragédia prevista, anunciada, profetizada.

[...] No entanto, há outro aspecto que convém destacar e que já foi mencionado. Enquanto dominadores, incas e astecas enfrentavam a resistência silenciosa dos povos que deviam pagar-lhes tributos e que tinham que aceitar imposições ultrajantes como, talvez, aquela que se referia ao deus dos vencedores. Tanto no México como no Peru, os espanhóis contaram com a eficaz colaboração de comunidades indígenas que se conservavam independentes, ou que estavam lutando de alguma maneira para livrar-se das garras do poder alheio. Totonecas e tlaxaltecacos foram providenciais aliados de Hernán Cortez; também a guerra fratricida no meio inca foi importante para Pizarro e sua tropa.

[...] De fato, as duas mais importantes estruturas políticas do continente demonstraram ser muito mais artificiais do que se poderia supor. [...] É bom lembrar que em ambos os casos, tratava-se de estruturas políticas relativamente recentes, em processo de construção e afirmação, mais a asteca do que a inca.

[...] Quando a cabeça de ambos os impérios é cortada, a estrutura toda desmorona. O caráter autocrático e extraordinariamente centralizado da dominação, particularmente no incáico, devia resultar no que a história nos ensina. Funcionários, sacerdotes e militares obedeciam às ordens que vinham de cima, começando pelo magistrado supremo laico e religioso, que se prolongava para baixo através de sucessivos estratos de sacerdotes, funcionários e militares que comunicavam as determinações entre si até fazê-las chegar ao povo, as imensas massas de camponeses.

POMER, Leon. *História da América hispano-indígena*. São Paulo: Global, 1983, p. 83-85.

TEXTO 4

A conquista espanhola, segundo Tzvetan Todorov

Sem negar totalmente a validade dos principais argumentos defendidos pelo escritor Eduardo Galeano e pelo historiador Leon Pomer, o também historiador Tzvetan Todorov elaborou uma interpretação

bastante original das razões da conquista, usando recursos de outras áreas do conhecimento, principalmente a semiótica, a ciência que estuda os signos, sua interpretação e comunicação.

Estudando os relatos astecas e maias transmitidos oralmente e registrados pelos padres dominicanos e jesuítas, Todorov percebeu que os astecas praticavam, com bastante rigor, diversas formas de adivinhação do futuro, com base na observação de eventos passados, que deveriam se repetir de tempos em tempos. Era muito comum, por exemplo, a determinação do destino da criança ao nascer por meio do estudo do calendário religioso. Também procuravam interpretar acontecimentos inusuais, fora da ordem estabelecida, como prenúncio de outro acontecimento, geralmente ruim, para a comunidade. Os ocidentais têm uma palavra para essa forma de interpretar sinais: presságios. Como afirma Todorov, o fato de um pássaro gritar em certa hora, de um rato atravessar o templo, de alguém fazer uma pausa ao falar, ou de determinado sonho ocorrer podiam ser considerados sinais de mortes ou destruições a acontecer.

A vida da pessoa, portanto, não era vista como um campo aberto e indeterminado, que uma vontade individual livre modelaria e sim a realização de uma ordem sempre presente ainda que não se exclua completamente a possibilidade de alguém modificar seu próprio destino (TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 81).

Em suma, segundo Todorov os astecas praticavam um tipo de comunicação que interpretava o divino, o natural e o social por meio de indícios e presságios, com o auxílio de um profissional, o sacerdote-adivinho.

Desse ponto de vista, Todorov conclui que a conquista aconteceu porque os maias e astecas perderam o controle da comunicação, perderam a capacidade de comunicar-se com os deuses ou de anunciar o futuro, a partir das referências dadas pelos registros do passado. As principais evidências colhidas na leitura das fontes foram:

1) Montezuma, o imperador asteca, recusou-se a conversar, a dialogar com Cortez. Para o autor, a renúncia à linguagem, por parte de um soberano e de um povo que era mestre da palavra significava o reconhecimento de uma derrota.

2) Montezuma ofereceu muitos presentes a Cortez, desde que ele renunciasse ao desejo de vê-lo.

3) Quando recebe informações sobre Cortez, seus homens, suas armas, Montezuma pede conselho aos deuses sobre como agir.

Os invasores eram tão estranhos, tão diferentes, seu comportamento era tão imprevisível que abalou todo o sistema de comunicação dos astecas. Ao contrário de Montezuma, preso no esquema da fala ritual, da repetição, Cortez pratica a arte da adaptação e da improvisação. Tem consciência dessa diferença e tira partido dela para dominar os astecas, que não conseguem falar com as demais pessoas de modo eficaz sobre a situação nova.

Para os astecas, a chegada dos espanhóis representou a realização de uma série de maus presságios e com isso sua combatividade foi afetada: tratava-se de algo contra o qual era muito difícil lutar. Mesmo assim os conquistadores demoraram quase dois anos para completar sua conquista!

Essa forma de comunicação que privilegiava o contato com o mundo, com os deuses, em detrimento do contato com os homens fez com que os astecas construíssem inicialmente uma imagem super dimensionada dos espanhóis: pensavam que eles eram deuses, que seus cavalos eram um prolongamento dos homens, etc. Os espanhóis, por sua vez, foram incapazes de perceber os astecas na sua humanidade e trataram-nos como animais.

Tanto Colombo, Cortez e os demais conquistadores quanto os astecas na pessoa de seu soberano e de seus guerreiros foram incapazes, segundo Todorov, de perceber a identidade humana uns dos outros, isto é, admiti-los, ao mesmo tempo, como iguais e como diferentes.

A vitória já trazia em si o germe de sua derrota; mas Cortez não podia saber disso. Assim Todorov encerra a discussão a respeito da conquista. Para ele, ganhando na facilidade da comunicação entre os homens, os espanhóis e toda a "civilização" que se construiu na América saiu perdendo, porque não soube aprender com o vencido outra dimensão da comunicação: a capacidade de integração no mundo, de "conversar" com os deuses. Durante os séculos seguintes, [o europeu] sonhará com o bom selvagem; mas o selvagem já estava morto, ou assimilado, e o sonho estava condenado à esterilidade.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TEXTO 5

Um escritor peruano narra a construção
de uma grande empresa americana
na região do altiplano

Fazia semanas que a Cerca tinha nascido nos capinzais de Rancas. Corria, temendo ser alcançado por aquele verme que sobre os humanos levava uma vantagem: não comia, não dormia, nem se cansava. Os ranquinhos, os yanacochanos, os vilapasquinhos, os yaruscianos, souberam [...] que o céu desabaria. Mas não podiam fugir. A Cerca fechava os caminhos... Mesmo que o alambrado não proibisse os passos para onde fugiriam? Os habitantes das terras baixas podiam embrenhar-se nas selvas ou subir para as cordilheiras. Mas eles viviam no telhado do mundo. Acima do chapéu de cada um deles pendia um céu opaco às súplicas (p. 12-13).

[...] Pastoreavam quando o trem começou a vomitar desconhecidos. Os moradores de Ondores, de Junín, de Huayllay, de Vila de Pasco são gente conhecida. Mas aqueles sujeitos metidos em jaquetas de couro preto ninguém identificava. Desembarcaram rolos de arame. Terminaram à uma, almoçaram e começaram a cavar buracos. A cada dez metros enterravam um poste.

Assim nasceu a Cerca. (p. 28).

Nesse entardecer, nesse hipócrita entardecer, sobram palavras. Pela primeira vez, a Cerca impediu a volta dos pastores. Para entrar em Rancas, os rebanhos tinham que andar mais de uma légua. Rancas começou a murmurar. Que é que essa cerca queria? Que destino ocultava? Quem ordenava essa separação? Quem era o dono do alambrado? De onde vinha? [...] A altiplanicie é dos caminhantes. Nela nunca houve cercados (p. 40).

[...] Dom Afonso já tinha a sua intenção bem pensada: pedir uma explicação às turmas. Assim foi: levantou-se cedo e vestiu a sua roupa preta. Para encontrar a ponta da Cerca, caminhou quinze quilômetros. De chapéu na mão, foi andando. Homens de espingarda lhe mandaram que parasse.

- Não pode passar!
- Senhores, sou o Procurador legítimo de Rancas. Com quem tenho o prazer?
- Não pode passar!
- Tomo a liberdade de dizer-lhes, senhores, que estão em terras pertencentes à comunidade de Rancas. Gostaríamos de...
- Não temos ordem de informar. Vá voltando! (p. 40-41).

Já ninguém ria da Cerca. O medo afugentava os corvos. Mesmo assim, a gente mantinha uma luzinha

acesa: do outro lado do morro Chucho só existe a Lagoa da Gaiivota, uma água fedorenta frequentada por almas penadas, e, mais adiante, só águas envenenadas pelas lavaduras das minas. Perder-se por lá é ir atrás do boqueirão do inferno.

No meio-dia de terça-feira a Cerca encerrou a Lagoa da Gaiivota e se dissipou no horizonte (p. 42).

SCORZA, Manuel. *Bom-dia para os defuntos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

TEXTO 6

Simón Bolívar (anônimo)

Simón Bolívar, Simón
Caraqueño, americano
El suelo venezolano
Lo dio la fuerza a tu voz.

Simón Bolívar, Simón
Nacido de tu Venezuela
Y por todo el tiempo vuela
Como candela tu voz.

Como candela que va
Señalando um rumbo cierto
En este suelo cubierto
De muertos com dignidad.

Simón Bolívar, Simón
Revivido em las memorías
Te abre otro tiempo la historia
Te espera el tiempo, Simón.

Simón Bolívar, razón
Razón del pueblo profunda
Antes que tudo se hunda
Vamos de nuevo, Simón.

Simón Bolívar, Simón
En el sur, la voz amiga
En la voz de José Artigas
Que tambien tenia razón.

Disponível em <www.dhnet.org.br/memoria/letrasrev/chile/6_simonbolivar.html>.